universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Theoretisch schön – praktisch schwierig!"

Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien von Elementarpädagog'innen sowie der darauf bezogenen Bedeutung von Aus- und Weiterbildung

verfasst von / submitted by

Theresa Hauck, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen Dank an all jene Personen richten, die mir beim Abschluss meines Studiums hilfreich zur Seite standen:

Allen voran bedanke ich mich ganz herzlich bei Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für die Betreuung meiner Masterarbeit. Mir wurde die Möglichkeit gegeben, am Forschungsprojekt „TheoPrax“ mitzuwirken und so den ersehnten tieferen Einblick in Prozesse des wissenschaftlichen Arbeitens zu gewinnen. Dies führt mich zu weiteren Dankesworten, die ich an Bernadette Strobl, BA MA, Universitätsassistentin im Fachbereich für psychoanalytische Pädagogik, richten möchte. Ihre spürbare Begeisterung für die in „TheoPrax“ behandelte Thematik wirkte ansteckend und die professionelle Projektkoordination ließ meine Motivation für die Forschungsarbeit über Monate der Zusammenarbeit hinweg stetig wachsen.

Weiters möchte ich mich bei meinen Studienkolleginnen Lena Karlinger, Clara Prinz, Elisabeth Jahn und Nathalie Köbli bedanken, die in dieser Phase ebenfalls am Projekt mitarbeiteten und maßgeblich zu einer angenehmen und produktiven Arbeitsatmosphäre beitrugen. Eine Stütze im Prozess des Planens und Verfassens der Masterthesis war mir außerdem die Gruppe an Studierenden, deren Arbeit ebenfalls von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler betreut wurde. Der Austausch im Rahmen der Sprechstunden und der Austausch in digitaler Form während des ersten Covid19-bedingten Lockdowns machten Mut und steigerten meine Zuversicht.

Selbstverständlich möchte ich mich auch bei all jenen Elementarpädagog’innen bedanken, welche schon im Jahr 2018 ein Interview gegeben haben sowie bei allen Elementarpädagog’innen, die ich im Herbst 2019 selbst interviewen durfte.

Dankesworte möchte ich darüber hinaus an meine engsten Familienmitglieder, die mir auf meinem gesamten bisherigen Aus-, Fort- und Weiterbildungsweg zur Seite standen, und an das Team der St. Nikolausstiftung richten. Ohne ihre Unterstützung wäre mir die Absolvierung dieses Masterstudiums neben meiner Berufstätigkeit nicht möglich gewesen. Einigen Freundinnen innerhalb unseres mobilen Teams möchte ich ganz im Speziellen danken, da sie sich nicht nur zu einem Probeinterview bereit erklärten, sondern mich auch in schwierigen Phasen mit sehr viel Einfühlungsvermögen, Interesse, Aufmunterung und zahlreichen netten Worten bestärkten.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 5

2. Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik 8

2.1 Ausbildungsformen angehender Elementarpädagog'innen 9

2.1.1 Ausbildungsform BAfEP 9

2.1.2 Ausbildungsform Kolleg 9

2.1.3 Auszüge aus den Lehrplänen BGBI. II Nr. 204/2016 und BGBI. II Nr. 239/2017 10

2.1.4 Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Grundausbildung 12

2.2 Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik 14

2.2.1 Das Bachelorstudium Sozialmanagement in der Elementarpädagogik 16

2.2.2 Auszüge aus dem Curriculum des Bachelorstudiums Sozialmanagement in der Elementarpädagogik 16

3. Theoretischer Hintergrund der Arbeit 19

3.1 Das komplexe Verhältnis zwischen Theorie und Praxis 19

3.2 Eine Auswahl unterschiedlicher Formen von Wissen 20

3.3 Das Wissen um Theorien sowie Konzepte und seine Bedeutung für praktisches Handeln 21

3.4 Die Bedeutung von Wissen um Theorien und Konzepte im Kontext der Professionalisierung der Elementarpädagogik 22

3.5 Theorien sowie Konzepte im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung 26

3.6 Darlegung des Forschungsstandes und Hinführung zur Forschungslücke 29

4. Forschungslücke und forschungsleitende Fragestellungen 31

5. Bildungswissenschaftliche Relevanz 33

6. Darlegung des methodischen Vorgehens 34

6.1 Erhebungsmethode 34

6.2 Zugang zum Forschungsfeld 35

6.3 Interviewführung und Transkription 38

6.4 Auswertungsmethoden 39

Untersuchungsteil I 41

7. Auswertung mittels Ratingverfahren 41

7.1 Rating – Beispiel 1 (Interview TH_BAfEP1) 49

7.1.1 Zusammenfassung – TH_BAfEP1 55

7.2 Rating-Beispiel 2 (Interview BA_SME4_IM) 56

7.2.1 Zusammenfassung - BA_SME4_IM 61

7.3 Zusammenfassende Darstellung der Rating-Ergebnisse 62

7.4 Beantwortung von Forschungsfrage I 69
7.5 Kritische Auseinandersetzung mit dem Interview- und Auswertungsverfahren im Rahmen des Forschungsprojektes „TheoPrax“ 71
7.5.1 Zur Komplexität der Fragestellungen 71
7.5.2 Zur Frage nach einer konkreten Praxissituation 72
7.5.3 Zur Besonderheit einer Interviewsituation 73
7.5.4 Zur Bedeutung der präzisen Ausdrucksweise im Interview 74
Untersuchungsteil II 75
8. Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack 75
8.1 Die Dokumentarische Methode 75
8.1.1 Die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode 77
8.2 Formulierende Interpretation des Interviews TH_BAfEP1 79
8.3 Reflektierende Interpretation und Fallbeschreibung 88
8.3.1 TH_BAfEP1 88
8.3.2 TH_BAfEP2 95
8.3.3 TH_BAfEP8 104
8.3.4 TH_BAfEP10 110
8.3.5 BA_SME3_BM 114
8.3.6 BA_SME4_IM 121
8.3.7 BA_SME6_TR 126
8.3.8 BA_SME7_EK 132
8.4 Komparative Analyse 141
8.5 Typenbildung 144
8.5.1 Typ 1: „Die Sicheren“ 145
8.5.2 Typ 2: „Die Suchenden“ 147
8.6 Beantwortung von Forschungsfrage II 148
8.7 Beantwortung von Forschungsfrage III 150
9. Zusammenführung der Ergebnisse 154
9.1 Zusammenführung der Ergebnisse der Untersuchungsteile I und II 154
9.2 Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse mit den Informationen zu den Lehrplänen und zum Curriculum 157
10. Conclusio 158
10.1 Die beiden Untersuchungsgruppen im Vergleich 159
10.2 Die geforderte „Anwendbarkeit“ von (wissenschaftlichen) Theorien und Konzepten 160
10.3 Die Orientierung an Theorien und Konzepten im praktischen Handeln 161

10.4 Möglichkeiten und Grenzen von Aus-, Fort- und Weiterbildung....161
11. Ausblick und weiterführende Fragestellungen.... 164
11.1 Alles eine Frage der Rahmenbedingungen?....164
11.2 Weitere Forschung zu Aus-, Fort- und Weiterbildung....165
11.3 Die Erforschung möglicher weiterer Unterstützungsfaktoren....165
12. Literaturverzeichnis.... 167
13. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.... 174
14. Anhang.... 175
14.1 Abkürzungsverzeichnis....176
14.2 Transkriptionsregeln....176
14.3 Rating-Einzelergebnisse....179
14.4 Formulierende Interpretation....180
14.4.1 Formulierende Interpretation zu TH_BAfEP2....181
14.4.2 Formulierende Interpretation zu TH_BAfEP8....186
14.4.3 Formulierende Interpretation zu TH_BAfEP10....189
14.4.4 Formulierende Interpretation zu BA_SME3_BM....191
14.4.5 Formulierende Interpretation zu BA_SME4_IM....195
14.4.6 Formulierende Interpretation zu BA_SME6_TR....198
14.4.7 Formulierende Interpretation zu BA_SME7_EK....202
14.5 Kurzzusammenfassung....209
14.6 Abstract....210
14.7 Curriculum Vitae der Verfasserin....211
14.8 Eidesstattliche Erklärung....212

1. Einleitung

„So könnte es sein und so sollte es sein und (..)
das ist alles schön zu wissen, … aber hilft mir halt nicht!“

(Transkript TH_BAfEP2, Z. 487ff.)

Ausgehend von einem Professionsverständnis, welches die Begründbarkeit des praktischen Handelns voraussetzt, wird von Elementarpädagog’innen heute gefordert, sich zumindest teilweise an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren, über die eigenen Orientierungspunkte zu reflektieren und darüber Auskunft geben zu können.
Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms u.a. (2011, 9) zählen theoretisch fundiertes Wissen „zum Kern professionellen Handelns“. Inwiefern das eigene Wissen das praktische Handeln prägt, sollte bewusst und explizit gemacht werden (Balluseck & Nentwig-Gesemann 2008, 29f.). Dies ermöglicht, dass dieses Wissen besprochen, analysiert sowie reorganisiert werden und zur Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis beitragen kann (ebd.; Altrichter 2000, 208).
Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gelten als große Chance, damit Pädagog’innen das Wissen um Theorien und Konzepte erwerben und die bereits genannten Fähigkeiten entwickeln (Balluseck 2017, 9ff.; König 2016, 80). Bemühungen in Bezug auf die Professionalisierung der Elementarpädagogik konzentrieren sich deshalb aktuell stark auf die Aus- Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte.

Offen bleibt jedoch, inwieweit Pädagog’innen diese geforderten Fähigkeiten tatsächlich entwickelt haben und auch, welche Bedeutung sie selbst der Orientierung an Theorien und Konzepten für das eigene praktische Handeln beimessen. So deutet beispielsweise die eingangs zitierte Aussage auf bei dieser Pädagogin bestehende Zweifel hin, dass Theorien und Konzepte als Orientierungsgrundlage überhaupt hilfreich für ihr praktisches Handeln sein könnten. Unklar bleibt überdies, worin Pädagog’innen die Möglichkeiten von Aus-, Fort- und Weiterbildung sehen, um sie bei der Orientierung an Theorien und Konzepten zu unterstützen.

In der vorliegenden Masterarbeit werden Aussagen von Elementarpädagog’innen in leitfadengestützten Interviews zur Orientierung an Theorien und Konzepten sowie zur Bedeutung von Aus-, Fort- und Weiterbildung in diesem Kontext analysiert. Sie entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „TheoPrax – Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale

Praxis aus der Sicht von Akteuren: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler.
In „TheoPrax“ wird von der Annahme ausgegangen, dass sich Professionalität unter anderem darin zeigt, dass sich Personen in ihrer praktischen Tätigkeit jedenfalls teilweise an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientieren und dass sie in der Lage sind, über die Orientierung ihrer Praxis an Theorie – zumindest exemplarisch – „in gut nachvollziehbarer Weise Auskunft zu geben“ (Datler & Strobl 2020a, 2). Im Forschungsprojekt wird nach Hinweisen auf die mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten bei professionell Tätigen aus psychosozialen Berufsfeldern gesucht. Von der Präzision, mit der es Akteur’innen in Leitfadeninterviews gelingt, an selbstgewählten Beispielen diese praxisleitende Bedeutung einer Theorie oder eines Konzepts darzustellen, sollen Rückschlüsse auf die mentale Repräsentation gezogen werden.

In dieser Masterarbeit liegt der Fokus auf der Berufsgruppe der Elementarpädagog’innen. Es wird zum einen dem oben skizzierten Forschungsinteresse nachgegangen. Neben der Untersuchung dessen, was von Pädagog’innen in der Interviewsituation anhand eines Beispiels explizit dargestellt werden kann, wird der Blick zum anderen auch darauf gerichtet, was implizit in den Aussagen der Pädagog’innen über die Orientierung an Theorien und Konzepten enthalten ist. So sollen weitere Informationen dazu gewonnen werden, welche Bedeutung sie selbst der Orientierung an Theorien und Konzepten zusprechen. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, was Pädagog’innen in Aus-, Fort- und Weiterbildung als hilfreich erleben, um zu lernen, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren.
Dieses Vorhaben macht den Einsatz zweier unterschiedlicher Auswertungsmethoden erforderlich. Neben der Auswertung mithilfe eines speziell für „TheoPrax“ entwickelten Ratingsystems findet auch eine Analyse der Aussagen der Elementarpädagog’innen mittels der *Dokumentarischen Methode* nach Ralf Bohnsack (1989; 2014) statt.

Im nun folgenden Kapitel wird der in dieser Arbeit untersuchte Fachbereich der Elementarpädagogik vorgestellt. Es soll zunächst ein grober Einblick in die aktuellen Formen der elementarpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung innerhalb Österreichs gegeben werden. Darauffolgend findet eine Auseinandersetzung mit den österreichweit gültigen Lehrplänen respektive dem Curriculum jener Aus- und Weiterbildungsangebote statt, welche in die empirische Untersuchung dieser Arbeit miteinbezogen werden. Zum einen sollen einzelne Ziele und Lehrinhalte der *Bildungsanstalten für Elementarpädagogik* (kurz: *BAfEP*)

sowie des *Kollegs für Elementarpädagogik* und zum anderen auch jene des Bachelorlehrgangs *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* (kurz: *SME*) nähere Betrachtung finden.

Im dritten Kapitel finden eine Begriffsklärung sowie eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand statt. So wird schrittweise zu einer bislang noch bestehenden Forschungslücke hingeführt. Darauf folgt eine Darlegung der drei forschungsleitenden Fragestellungen dieser Masterthesis. Das fünfte Kapitel zeigt die bildungswissenschaftliche Relevanz der vorliegenden Untersuchung auf.

Mit dem sechsten Kapitel wird in jenen Teil dieser Arbeit eingeleitet, welcher der empirischen Untersuchung gewidmet ist. Die Beantwortung von drei forschungsleitenden Fragestellungen soll, wie bereits erwähnt, durch den Einsatz von zwei unterschiedlichen Methoden, nämlich eines Ratingverfahrens und der *Dokumentarischen Methode*, erfolgen. In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen vorgestellt und begründet.

Das siebte Kapitel wird der Auswertung der Interviews mithilfe des Ratingverfahrens gewidmet, was eine Beantwortung der ersten Fragestellung möglich machen soll. Im achten Kapitel wird der Auswertungsprozess mittels der *Dokumentarischen Methode* nachgezeichnet und die Fragestellungen II und III werden ihre endgültige Beantwortung finden.

Am Ende der Arbeit sollen die Ergebnisse beider Untersuchungsteile zusammengeführt, Schlussfolgerungen gezogen und Anregungen für mögliche weitere Forschungsarbeit in diesem Themenbereich gegeben werden.

2. Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik

Die Elementarpädagogik, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, umfasst sämtliche Bemühungen der außerfamiliären Bildung und Betreuung von Kindern zwischen null und sechs Jahren. Im Fokus stehen in dieser Untersuchung jedoch ausschließlich all jene Fachkräfte, die eine Ausbildung zur diplomierten Elementarpädagog'in absolviert haben. Dies schließt Elementarpädagog'innen in leitender Funktion mit ein. Die Berufsgruppen *Tageseltern*, *Kindergruppenbetreuer'innen* oder *elementarpädagogische Hilfskräfte* sind jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit.

In diesem Kapitel wird zuerst der Versuch unternommen, die Begriffe *Aus-*, *Fort-* und *Weiterbildung* voneinander abzugrenzen, um daran anschließend Einblick zu geben, welche Möglichkeiten, sich im elementarpädagogischen Bereich aus-, fort- oder weiterzubilden, (angehenden) Pädagog'innen innerhalb Österreichs aktuell zur Verfügung stehen.

Eine Ausbildung zielt gemeinhin auf „die Weitergabe von Basisinformationen des Wissens und des Könnens, die zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit nötig sind", ab (Gnant 2003, 461f.). In Ausbildungen werden sowohl Berufsbewusstsein als auch Berufsidentität vermittelt (ebd.). Während sich der Begriff *Ausbildung* somit deutlich von anderen Bildungsformen abgrenzen lässt, werden die Bezeichnungen *Fort-* und *Weiterbildung* häufig synonym verwendet. Gnant (ebd., 462) unterscheidet jedoch auch zwischen diesen beiden Begriffen. Fortbildungen greifen laut der Autorin „Einzelfragen auf und vertiefen das Wissen und Können punktuell" (ebd., 462). Sie begleiten Personen in ihrer allgemeinen beruflichen Entwicklung (ebd.). Demgegenüber ermöglicht Weiterbildung den bereits fertig ausgebildeten Fachkräften, „sich mit einem Spezialgebiet in tiefschürfender Weise theoretisch und praktisch auseinander zu setzen" (ebd.). Weiterbildungsmaßnahmen überstrecken sich meist über einen längeren Zeitraum, finden regelmäßig statt und werden mit einem Qualifikationsnachweis abgeschlossen (ebd.).

Das Projekt „TheoPrax" thematisiert sowohl die Bedeutung von Fort-, als auch die Bedeutung von Weiterbildung, weshalb im Interview, dem Interviewleitfaden „WIRTH" folgend, auch wiederholt beide Begriffe genannt werden.

2.1 Ausbildungsformen angehender Elementarpädagog'innen

2.1.1 Ausbildungsform BAfEP

Ein Großteil der in Österreich tätigen Elementarpädagog'innen hat eine fünfjährige Ausbildung mit Matura an einer der 31 *Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP*) absolviert. Während es in den Bundesländern Vorarlberg, Burgenland und Kärnten jeweils eine, in Salzburg zwei und in Tirol drei Bildungsanstalten gibt, können Schüler'innen in der Steiermark, in Oberösterreich, Niederösterreich und Wien zwischen fünf oder gar sechs verschiedenen Standorten wählen (Statistik Austria 2019, o.S.).

Bis vor vier Jahren trugen diese berufsbildenden höheren Schulen den Namen *Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP)*. Mit September 2016 wurden sie in *BAfEPs* umbenannt. Damit ging auch eine Veränderung des Lehrplans aller *Bildungsanstalten für Elementarpädagogik* einher.

> „Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 (BGBl. I Nr. 56/2016) wurden Änderungen vorgenommen, wie etwa die Ausweitung der Ausbildung für alle Schüler/innen bzw. Studierende für Kinder vom 1. bis zum 6. Lebensjahr, verbunden mit der Umbenennung in ‚Bildungsanstalten für Elementarpädagogik', die Organisation als BHS sowie die Einführung von neuen kompetenzorientierten Curricula." (Hartel, Hollerer, Smidt u.a. 2018, 196).

Aktuell umfasst der Unterricht an den österreichischen *BAfEPs* insgesamt 170 Wochenstunden (BMB 2016, 3). Während auf die allgemeinbildenden Fächer insgesamt 78 Wochenstunden entfallen, umfassen berufsspezifische Fächer 92 Wochenstunden (Eichen & Krenn-Wache 2020, 275). Immer wieder betont wird der hohe Praxisanteil in dieser Ausbildungsform. Während der fünf Ausbildungsjahre entfallen durchschnittlich zehn Prozent der Wochenstundenanzahl auf Praktika in elementaren Bildungseinrichtungen (ebd., 276).

2.1.2 Ausbildungsform Kolleg

Zusätzlich zur fünfjährigen Ausbildung mit Matura kann die Ausbildung zur Elementarpädagog'in auch tertiär durch den Besuch des *Kollegs* absolviert werden. Im Jahr 2018/2019 gab es davon 25 in Österreich (Statistik Austria 2019, o.S.). Bei den *Kolleg*s handelt es sich um keine akademische Ausbildungsform. So wie auch die Absolvent'innen der

fünfjährigen *BAfEP*, schließen *Kolleg*-Absolvent'innen mit einem Diplom ab. Voraussetzung für den Besuch eines *Kollegs* ist die bestandene Reife-, Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung. *Kollegs* sind meist mit *BAfEPs* an einem Standort angesiedelt und können in Tagesform (Dauer: vier Semester) oder berufsbegleitend (Dauer: fünf oder mehr Semester) absolviert werden.

Für alle *Kolleglehrgänge* innerhalb Österreichs ist mit September 2017 ein überarbeiteter Lehrplan (BGBI. II Nr. 239/2017) in Kraft getreten. Dieser sieht eine Absolvierung von insgesamt 143 Wochenstunden vor, wovon 14,7% auf die Berufsfeldpraxis in elementaren Bildungseinrichtungen entfallen (Eichen & Krenn-Wache 2020, 276). So wie auch die *BAfEP* hat das *Kolleg für Elementarpädagogik* die Aufgabe, jenes Berufswissen und Berufskönnen zu vermitteln, das für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben in elementaren Bildungseinrichtungen erforderlich ist (BMB 2017). Alle auf die pädagogische Tätigkeit gerichteten Unterrichtsgegenstände, wie Pädagogik, Didaktik, Praxis, Musik usw. werden, wie in den *BAfEP*s, auch an den *Kolleg*s unterrichtet. Da es sich um eine tertiäre Ausbildungsform handelt, welche erst nach Ablegung der Berufsreifeprüfung absolviert werden kann, entfallen in den *Kolleg*-Lehrgängen jedoch alle Unterrichtsfächer mit rein allgemeinbildender Funktion. Dies erklärt die allgemein geringere Wochenstundenanzahl im Vergleich zu jener an den *BAfEP*s.

Zusätzlich zu den beiden oben angeführten Ausbildungsformen wird in Wien derzeit auch eine Ausbildung für angehende Assistenzpädagog'innen angeboten. Ihr Qualifikationsprofil liegt zwischen dem diplomierter Elementarpädagog'innen und jenem von Assistent'innen. Assistenzpädagog'innen sollen „auf Basis von Entscheidungen der gruppenführenden Pädagoginnen und Pädagogen" handeln und diese bei der Bildungsarbeit unterstützen (Stadt Wien 2020, o.S.).

2.1.3 Auszüge aus den Lehrplänen BGBI. II Nr. 204/2016 und BGBI. II Nr. 239/2017

Im Folgenden findet eine Auseinandersetzung mit Lehrinhalten der *BAfEP* und des *Kollegs für Elementarpädagogik* statt. Grundlage für das Kapitel bilden die österreichweit geltenden aktuellen Lehrpläne für die beiden Ausbildungsformen. Es soll herausgearbeitet werden, inwiefern sie die Auseinandersetzung mit (wissenschaftlichen) Theorien und die Unterstützung der Lernenden bei der Orientierung an Theorien und Konzepten vorsehen. Vieles deutet darauf

hin, dass es in der Unterrichtsgestaltung an den *BAfEPs* und *Kollegs* österreichweit große Unterschiede gibt, die sich hier nicht abbilden lassen. Individuelle Erfahrungen einzelner Pädagog'innen werden in der empirischen Untersuchung in dieser Arbeit Platz finden. Für die nun folgenden Ausführungen stellen die allgemeinen Lehrpläne für die Grundausbildung zur Elementarpädagog'in in Österreich die einzigen Bezugsquellen dar.

Da sich der Lehrplan für die fünfjährige Ausbildungsform und jener für das *Kolleg* bezüglich der Ausbildungsziele nur geringfügig voneinander unterscheiden, wird der Fokus auf einen dieser Lehrpläne, nämlich den 2016 überarbeiteten Lehrplan für die fünfjährigen *BAfEP*s (BGBI. II Nr. 204/2016) gelegt. Eine erkennbare Differenz liegt darin, dass die Unterrichtsfächer, welche der Vermittlung von Allgemeinbildung dienen, nicht Teil des Unterrichts an den *Kollegs*, wohl aber Teil des Unterrichts an den *BAfEPs* sind. Die für diese Arbeit entscheidenden berufsbildenden Lehrplanelemente werden in den Lehrplänen beider Ausbildungsformen allerdings nahezu ident beschrieben.

In den Lehrplänen der Bildungsanstalten und *Kolleg*s wird das Ziel genannt, dass ihre Absolvent'innen „ihr umfassendes und vernetztes (pädagogisches) Wissen in Verbindung mit den praktischen Erfahrungen in ihrem beruflichen Handlungsfeld und ihrer persönlichen Lebenssituation reflektiert einsetzen" können (BMB 2016, 5). Dabei sollen sie „ihre Tätigkeit auf dem Fundament ‚wissenschaftliche Befunde' und ‚reflexive, praktische Erfahrung' ausrichten" (ebd., Herv.i.O.). Im Lehrplan der *Kollegs* wird außerdem darauf hingewiesen, dass Lehrende an einem ausgewogenen Verhältnis von „deklarativem, prozeduralem und kontextuellem Wissen" arbeiten sollten (BMB 2017, 6). Ganz allgemein gilt es die Auszubildenden dabei zu unterstützen, „ihr Fachwissen (zu, Anm. d. V.) vernetzen und einen Praxisbezug" herzustellen (BMB 2016, 72).

Lehrende haben deshalb die Aufgabe, Ausbildungsinhalte direkt mit der Lebenssituation der Schüler'innen zu verbinden, um so den bestmöglichen Praxistransfer zu gewährleisten (ebd., 7). Beispielsweise werden für den Unterrichtsgegenstand *Didaktik* die Methoden des forschenden und erfahrungsorientierten Lernens empfohlen (ebd., 11). In den Unterricht der praktischen Gegenstände sollen vor allem Beispiele aus der Praxis einfließen (ebd., 13). Ein weiterer, im Lehrplan empfohlener Methodenbaustein, um den Theorie-Praxis-Bezug zu erhöhen, ist das Öffnen des Unterrichts für außerschulische Lernorte und externe Expert'innen aus dem beruflichen Umfeld (ebd., 14).

Wie bereits thematisiert, haben Lernende eine gewisse Anzahl an Praxistagen und Praxiswochen zu absolvieren. Diese dienen der „Umsetzung der in facheinschlägigen Unterrichtsgegenständen aufgebauten Kompetenzen“, wobei es die Praxis im Unterricht nicht nur vorzubereiten, sondern auch zu reflektieren gilt (BMB 2016, 15). Insgesamt sind an den *Bildungsanstalten für Elementarpädagogik* 17 Wochenstunden Praxis vorgesehen (ebd., 3). In fünf Ausbildungsjahren an einer *BAfEP* sind mindestens acht Praxiswochen zu absolvieren. Eine davon sollte im zweiten, zwei im dritten, drei im vierten und wiederum zwei im fünften Ausbildungsjahr stattfinden (ebd., 84). Im Rahmen der Ausbildung am *Kolleg* müssen 18 Praxiswochen in geblockter Form organisiert werden (BMB 2017, 25). Der Unterrichtsgegenstand *Praxis* sollte es den Auszubildenden allgemein ermöglichen, „das pädagogische Handeln theoriegeleitet (zu, Anm. d. V.) reflektieren“ (ebd., 23).

Es wird empfohlen, im Unterricht diverse pädagogische Theorien und Konzepte zu bearbeitet. So sind im Lehrplan beispielsweise das „Konzept der Transition“, „Bindungstheorien“, „ressourcenorientierte Konzepte zur Förderung der kindlichen Kompetenzen“, „interkulturelle Konzepte“ und einige mehr angeführt (BMB 2016). In beiden Ausbildungsformen, sowohl *BAfEP* als auch *Kolleg*, sollen darüber hinaus „Modelle elementarer Bildungseinrichtungen und Theorien elementarer Bildung unterschiedlicher Länder“ bearbeitet werden (ebd.,70).

2.1.4 Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Grundausbildung

Wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, sollen angehenden Elementarpädagog’innen im Rahmen ihrer Grundausbildung durchaus Theorien und Konzepte nähergebracht werden, welche ihnen dann im praktischen Handeln als Orientierungsgrundlage dienen könnten. Wie gut es nun jedoch innerhalb der Grundausbildung tatsächlich gelingen kann, die Orientierung des praktischen Handelns an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten bei den angehenden Pädagog’innen anzuregen, wird von mehreren Autor’innen stark infrage gestellt.

Eichen und Krenn-Wache (2020, 278) setzen sich eingehend mit aktuellen Forschungsergebnissen zu den Qualifizierungsmöglichkeiten frühpädagogischer Ausbildung auf Sekundarstufenniveau im deutschsprachigen Raum auseinander und weisen auf eine mangelnde Verzahnung von Theorie und Praxis hin. Sie empfehlen aus diesem Grund, mehr Zeitressourcen für Reflexion und Nachbereitung der Praktika zur Verfügung zu stellen (ebd.). König (2016, 87) macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass in deutschen Fachschulen, in

welchen Erzieher'innen ausgebildet werden, ein großer Schwerpunkt auf den „persönlichkeitsbildenden Didaktiken" zu liegen scheint. Mischo (2017, 173ff.) geht davon aus, dass die damit einhergehende geringe Orientierung an der Wissenschaft der deutschen Fachausbildung dazu führen könnte, dass sich ausgebildete Fachkräfte in ihrer Tätigkeit eher an subjektiven Theorien und vorberuflichen Vorstellungen orientieren. Ähnliches wird von Eichen und Krenn-Wache (2020, 279) auch für Absolvent'innen der Grundausbildung in Österreich vermutet. Sie führen darüber hinaus das Alter der Schüler'innen zum Zeitpunkt der Absolvierung ihrer Ausbildung als einen Faktor an, der kritisch betrachtet werden sollte. Die Autor'innen beziehen sich auf Erkenntnisse aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, wenn sie betonen, dass sich Jugendliche im Alter zwischen 14 und 19 Jahren noch häufig an subjektiven Theorien ihrer Peers und Bezugspersonen orientieren (Eichen & Krenn-Wache 2020, 279). Daraus folgern die Autor'innen, dass von den Schüler'innen „ein professionelles und auf wissenschaftlichen Theorien basierendes Handeln nur schwer und vor allem noch nicht nachhaltig entwickelt werden kann" (ebd.). Abschließend weisen die Autor'innen darauf hin, dass es bislang keine „empirischen Studien zur Kompetenzentwicklung von angehenden Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen über die Ausbildung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik" gibt (ebd., 280). Pölzl-Stefanec (2017), welche sich in ihrer Untersuchung mit der Ausbildung angehender Elementarpädagog'innen in Österreich auseinandersetzt und dabei den Fokus auf die Vorbereitung für die Arbeit mit Kindern von null bis drei Jahren legt, findet mehrere Kritikpunkte an der aktuellen Konzeptionierung der Grundausbildung. Vor allem die Doppelfunktion der fünfjährigen *BAfEP*-Ausbildung, eine schlechte Verankerung der außerschulischen Praxis-Kindergärten und das geringe Ausbildungsniveau der *BAfEP*-Lehrenden bedürfen, nach Angaben der Autorin, näherer Betrachtung. Den Ergebnissen der Untersuchung von Pölzl-Stefanec (2017, 238) zufolge wird „die *BAfEP* den Anforderungen in der Berufspraxis nicht gerecht". Eine Befähigung zur professionellen Orientierung an wissenschaftlichen, elementarpädagogischen Erkenntnissen erscheint der Autorin durch die Absolvierung der Grundausbildung kaum möglich (ebd., 239).

Aufgrund der Menge an Anforderungen, welche heute an Elementarpädagog'innen gestellt werden, wird aktuell vermehrt auch die Frage diskutiert, ob es notwendig sein könnte, eine akademische Form der Ausbildung für Pädagog'innen einzuführen. Auf dem Weg der Professionalisierung der Elementarpädagogik sehen viele die Akademisierung der Ausbildung als den notwendigen nächsten Schritt an. Hartel, Hollerer, Smidt u.a. (2018, 197) zufolge ist Österreich eines der letzten Länder Europas, welches seine Elementarpädagog'innen weiterhin

rein auf Sekundarstufenniveau für den Beruf ausbildet. Im Zuge der Bildungsreform „PädagogInnenbildung NEU“ war zunächst ein gemeinsames Bachelorstudium für die „Pädagogik des Elementar und Primarbereichs (Altersbereich 0–12 Jahre)“ vorgesehen (ebd.). Dieses Vorhaben wurde nicht realisiert. Stattdessen wurden in den vergangenen Jahren mehrere Bachelor- und vereinzelt auch Masterlehrgänge entwickelt, welche von bereits fertig ausgebildeten Pädagog’innen absolviert werden können. Es handelt sich dabei um Angebote zur akademischen Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich.

2.2 Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik

Wie König und Buschle (2017, 120) feststellen konnten, zeigen Fachkräfte der Elementarpädagogik besonders große Motivation, sich stetig fort- und weiterzubilden. Darauf deuten in Deutschland analysierte Teilnahmequoten hin, welche bei Elementarpädagog’innen deutlich höher ausfallen als bei anderen Berufsgruppen. Die meisten Kindergartenträger’innen innerhalb Österreichs entwickeln für ihre Mitarbeiter’innen jährlich einen eigenen Fortbildungskatalog, aus dem sie Veranstaltungen auswählen können. Für die Pädagog’innen entstehen aus dem Besuch von darin angeführten Fortbildungsveranstaltungen meist nur geringe bis keine Kosten. Von vielen Organisationen werden darüber hinaus Fachtagungen, Workshops oder kurze Träger’innen-unabhängige Fortbildungen angeboten.

Die Möglichkeiten, sich im elementarpädagogischen Bereich weiterzubilden, haben sich in den vergangenen Jahren vervielfacht. Lex-Nalis & Rösler (2019) sowie Hover-Reisner, Paschon und Smidt (2020) geben einen Überblick über bisher stattgefundene Entwicklungen innerhalb Österreichs in den Bereichen *elementarpädagogische Forschung* und *Akademisierung*:

Hover-Reisner, Paschon und Smidt (2020, 7ff.) erkennen unter anderem in der Zunahme an elementarpädagogischer Forschungstätigkeit und der schrittweisen Einrichtung mehrerer akademischer Weiterbildungsmöglichkeiten für elementarpädagogische Fachkräfte einen klaren Aufschwung der Professionalisierung österreichischer Elementarpädagogik. Und dennoch, so machen die Autor’innen deutlich, steckt der Professionalisierungsprozess in Österreich, wird er beispielsweise mit Entwicklungen innerhalb Deutschlands verglichen, gerade noch in seinen Kinderschuhen (ebd.).

Als bedeutsamer Schritt muss die Besetzung der ersten Professur für Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz im Jahr 2010 genannt werden (ebd., 19). Die Leopold-

Franzens-Universität Innsbruck folgte ein paar Jahre später und richtete 2015 eine Stiftungsprofessur ein (Hover-Reisner, Paschon und Smidt 2020, 19). Seit dem Jahr 2007 wurden an Hochschulen in Österreich mehrere akademische Lehrgänge entwickelt, die Themen der frühen Kindheit und der Elementarpädagogik behandeln. Doch erst im Jahr 2014/2015 starteten die ersten beiden Elementarpädagogik-Lehrgänge, die mit dem akademischen Titel *Bachelor of Arts* abschließen (Lex-Nalis & Rösler 2019, 185f.). Einer dieser Lehrgänge wurde an der Universität Salzburg ins Leben gerufen. Bei dem zweiten Lehrgang handelt es sich um den in diese Untersuchung miteinbezogenen Lehrgang *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* (kurz: *SME*) an der FH Campus Wien. In den darauffolgenden Jahren wurden weitere Lehrgänge konzipiert. So ist es Elementarpädagog'innen beispielsweise seit dem Jahr 2018 möglich, an Pädagogischen Hochschulen in allen vier Entwicklungsverbünden Österreichs (Süd-Ost, Mitte, Nord-Ost und West) einen Bachelorlehrgang im Bereich der *elementaren Bildung* zu absolvieren (ebd., 186). Das Interuniversitäre *Kolleg* Graz/Schloss Seggau bietet einen Masterlehrgang für *Elementarpädagogik* an (ebd.). Ein Masterstudium der *Elementarpädagogik* wird seit dem Jahr 2014 ebenso von der Universität Salzburg St. Virgil angeboten (ebd).

Bei all diesen hier angeführten Lehrgängen handelt es sich um Angebote zur Weiterbildung für Elementarpädagog'innen. Keiner dieser Lehrgänge bildet aktuell Personen zu Elementarpädagog'innen aus. Von der Trägerorganisation „*KIWI - Kinder in Wien*" wurde in Kooperation mit der Fachhochschule Koblenz im Jahr 2014 der Bachelorlehrgang „*BABE+- Akademischer Studiengang für Elementarpädagogik*" gegründet. Dabei handelt es sich um den ersten Lehrgang, der durchaus Personen ohne vorangegangenem *BAfEP*- oder *Kolleg*-Besuch zu Elementarpädagog'innen ausbildet. Die Absolvent'innen von „*BABE+*" sind jedoch ausschließlich dazu berechtigt, in *KIWI*-Einrichtungen zu arbeiten (ebd., 186).

Wie erwähnt, werden zur Bearbeitung der forschungsleitenden Fragestellungen (siehe Kapitel 4) in dieser Masterarbeit sowohl Interviews, die mit Pädagog'innen geführt wurden, welche nach ihrer Grundausbildung kein Studium im psychosozialen Bereich absolviert haben, als auch Interviews mit Absolvent'innen des Bachelorstudiums *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* (*SME*) in die Analyse miteinbezogen. In den folgenden Unterkapiteln soll der Bachelorlehrgang *SME* nun näher vorgestellt und im Curriculum nach Hinweisen auf die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten als Orientierungsgrundlage für praktisches Handeln gesucht werden.

2.2.1 Das Bachelorstudium Sozialmanagement in der Elementarpädagogik

Wie in den Ausführungen zu den Formen der Fort- und Weiterbildung bereits erwähnt, schließt dieses Studium mit dem akademischen Titel *Bachelor of Arts in Social Sciences* ab. Der Abschluss als diplomierte Elementarpädagog'in ist Voraussetzung für die Aufnahme. Vordergründig richtet sich der Lehrgang jedoch an Pädagog'innen in leitender Funktion und Pädagog'innen, die Interesse daran haben, in Zukunft die Leitung einer Einrichtung zu übernehmen (Lehner & Lehner 2020, 314). Das Studium umfasst 180 ECTS-Punkte. Da das erste Semester angerechnet wird, verkürzt sich die Studiendauer für die Studierenden auf fünf Semester. Diese verkürzte Studiendauer geht allerdings einher mit der Zulassungsvoraussetzung von mindestens drei Jahren Berufserfahrung als Pädagog'in in einer elementaren Bildungseinrichtung. Es handelt sich um ein berufsbegleitendes Studium, welches neben der weiteren Ausübung des Pädagog'innenberufs absolviert werden sollte (FH Campus Wien 2020, o.S.).

Hover-Reisner (2014, 116) weist darauf hin, dass Pädagog'innen mit der Absolvierung des Studiums „die Gelegenheit bekommen (sollen, Anm. d. V.), Praxissituationen und Praxiserfahrungen theorie- und konzeptbezogen zu thematisieren, zu reflektieren und zu bearbeiten". Die Konzeption des Lehrgangs gründet auf der Annahme, dass eine Fülle an Theoriewissen nicht automatisch zu einer Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit führt (ebd., 115). Im Studium soll mit den Studierenden deshalb ein verstehender Zugang erarbeitet werden, der Veränderung im Handeln und im Gestalten von pädagogischen Beziehungen möglich macht (ebd., 116). Psychodynamische Zugänge fließen in die Lehre mit ein und sollen „für das Wahrnehmen und Verstehen der auch unbewussten emotionalen Aspekte" sensibilisieren (Lehner & Lehner 2020, 316).

So wie zuvor ein Einblick in die aktuellen Lehrpläne der *BAfEPs* und *Kollegs* gegeben wurde, soll im Folgenden auch im Curriculum des Lehrgangs *SME* nach konkreten Hinweisen auf eine geplante Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten gesucht werden.

2.2.2 Auszüge aus dem Curriculum des Bachelorstudiums Sozialmanagement in der Elementarpädagogik

Die angebotenen Lehrveranstaltungen lassen sich jeweils einem von drei großen Themenbereichen zuordnen: *Elementarpädagogik in verschiedenen Settings*,

Berufsentwicklung und Professionalisierung sowie *Organisation und Management* (Lehner & Lehner 2020, 315).

Bei genauerer Betrachtung des Curriculums zum Bachelorstudium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* wird augenscheinlich, dass der Herstellung eines Bezugs zwischen Theorie und Praxis im Studium besondere Bedeutung zugesprochen wird. Unter vielen anderen Zielen, welche in den einzelnen Lehrveranstaltungen verfolgt werden, findet sich auch jenes bezüglich des Erkennens der „Bedeutung von Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen im Zusammenhang mit pädagogischer Professionalität" (FH Campus Wien 2014, 2).

Lehner und Lehner (2020, 317) heben hervor, dass im Lehrgang *SME*, zum Zwecke der Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers, zahlreiche Lehrveranstaltungen so konzipiert wurden, „dass konkrete Praxissituationen in Verbindung mit Theorie reflektiert werden können". Den Autor'innen (ebd.) zufolge lässt sich darauf aufbauend eine immer wieder neu reflektierte, veränderte Handlungspraxis erarbeiten. In der Beschreibung von vielzähligen Lehrveranstaltungen findet sich explizit der Hinweis darauf, dass ein Bezug zur jeweils eigenen Praxis der Teilnehmer'innen hergestellt wird (FH Campus Wien 2014, 2; 3; 5; 8; 14; 22; 24; 42; 43; 52; 55). Die Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen Grundlagen soll die Studierenden etwa dazu befähigen, „aus empirisch gestützten und theoretisch stringenten Wissensbeständen überkindliche (sic!) Entwicklung praxisleitende Konsequenzen für jene Phänomene abzuleiten, denen die Studierenden im Kontext elementarpädagogischer Berufspraxis begegnen" (ebd., 9).

In der Lehrveranstaltung *Förderung und Unterstützung von Bildungsprozessen von Kindern* werden den Studierenden Theorien und Beobachtungsmethoden nähergebracht, „die Nachdenken über Entwicklung und Entwicklungsbedürfnisse ebenso ermöglichen, wie das Verstehen der Bedeutung der Interaktionsprozesse zwischen Kind und PädagogIn" (FH Campus Wien 2014, 4). Die Vermittlung von entwicklungspädagogischen Theorien wird in dieser Lehrveranstaltung mit der Besprechung eigener Beobachtungsprotokolle aus der Praxis (sogenannten *Work-Discussion-Protokollen*) kombiniert. So sollen bei den Studierenden Prozesse des Nachdenkens darüber, „warum Kinder so handeln wie sie handeln und welche spezifische Bedeutung der Handlung bzw. Intervention der PädagogIn zukommt" angeregt werden (ebd., 5). Es wird davon ausgegangen, dass aufbauend darauf, die kindliche Entwicklung unterstützt werden kann (ebd.).

Eine Lehrveranstaltung im zweiten Semester widmet sich konkret mehreren elementarpädagogischen Theorien. Ziel dieses Seminars ist, dass Theorien im zeitlichen und geografischen Kontext auf ihre Praxisrelevanz und die Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung hin diskutiert werden können (FH Campus Wien 2014, 13). Praxiseinheiten, welche an Theorieblöcke anschließen, sollen hier Verbindungen schaffen (ebd., 15).

Diverse Ansätze der Reformpädagogik werden mit den Studierenden im dritten Semester diskutiert und „im Hinblick auf Alltagstauglichkeit analysiert" (FH Campus Wien 2014, 22). Auch in dieser Lehrveranstaltung wird konkret an der Entwicklung der Fähigkeit gearbeitet, „pädagogisches Handeln auf Basis unterschiedlicher theoretischer Ansätze zureflektieren (sic!)" (ebd.). Ebenso wird im Studium das Ziel verfolgt, Reflexion darüber anzuregen, wie sich neuere pädagogische Handlungskonzepte in die je eigene Praxis integrieren lassen (ebd., 24).

Eine Lehrveranstaltung im vierten Semester soll Absolvent'innen dazu befähigen, „über ihre berufliche Rolle in schwierigen Situationen im Berufsalltag zu reflektieren, sie differenziert zu verstehen und lösungsorientierte Vorgehensweisen zu entwickeln" (ebd., 43). Um dieses Ziel zu erreichen, werden diverse Formen der Arbeit am Fall und des Transfers genutzt (ebd.). Auch das Nachdenken über die eigene Biografie und die persönliche Haltung soll angeregt werden, wenn beispielsweise das Thema *Diversität* im vierten Semester bearbeitet wird (ebd., 45).

In der Lehrveranstaltung *Forschung und Entwicklungsperspektiven im Berufsfeld* wird im Speziellen auch „die Entwicklung pädagogischer Professionalität von PädagogInnen und LeiterInnen in elementarpädagogischen Einrichtungen" thematisiert (ebd., 55). Die Studierenden sollen dabei Sequenzen der elementarpädagogischen Praxis „professionstheoretisch und entwicklungstheoretisch" diskutieren sowie analysieren (ebd., 55).

Bei der Erstellung einer Bachelorarbeit sind die Studierenden gefordert, ein elementarpädagogisch relevantes Themenfeld inklusive „der Bearbeitung eines Falles aus der (eigenen) Praxis an Hand von aktueller wissenschaftlicher Literatur und Ableitung einer Handlungsempfehlung" aufzubereiten (ebd., 47). Dabei sollen die Studierenden eigene Praxiserfahrungen nochmals konkret mit wissenschaftlichen Theorien zusammenführen.

Insgesamt hofft Hover-Reisner (2014, 116), dass mit Absolvierung des Studiums *SME* aufseiten der Studierenden die „auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende Fähigkeit, selbständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten und dann handelnd zu beeinflussen – und somit ‚wissenschaftliche Urteilsfähigkeit' - ausgebildet wird."

3. Theoretischer Hintergrund der Arbeit

Im Folgenden findet eine Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund der Arbeit und damit verbundenen zentralen Begriffen, wie *Theorie*, *Praxis*, *Wissen* und *Professionalität* statt. Diese Termini werden nicht einheitlich definiert, weshalb es zunächst einer Begriffsklärung bedarf. Neben dem Versuch, das der Masterarbeit zugrundeliegende Verständnis der Begriffe darzustellen, wird mit den nachkommenden Unterkapiteln auch bereits das Ziel verfolgt, einen ersten Einblick in den aktuellen Stand der Forschung zu geben.

3.1 Das komplexe Verhältnis zwischen Theorie und Praxis

Schon seit vielen Jahren, wird von unterschiedlichen Autor'innen immer wieder der Versuch unternommen, du Bedeutung von Theorie und Praxis sowie ihr Verhältnis zueinander darzustellen. Dieses Unterfangen erweist sich, darin scheint unter den Autor'innen Einigkeit zu herrschen, als hoch komplex. Sayler (1968, 7) spricht hier von einem Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis, welches schon früh entdeckt und mehrfach problematisiert wurde. Wird die Erfahrung gemacht, dass Theorie und Praxis sich nicht zusammenführen lassen, dann wird, so begründet Sayler (ebd.), die Schuld dafür von den Theoretiker'innen meist bei den Praktiker'innen gesucht und umgekehrt. Die Theorie könne, so fassen Altrichter und seine Mitautor'innen (Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler 2005, 23) kritische Stimmen zusammen, Schwierigkeiten aufdecken, liefere jedoch widersprüchliche Ideen, um gegenzusteuern. Die Praxis wiederum bleibe der eigenen Routine treu und verschließe sich vor Neuem (ebd.). Immer wieder kommt es zu Missverständnissen darüber, wo die Möglichkeiten von Theorie und Praxis liegen und inwiefern es lohnenswert sein könnte, sich im praktischen Handeln an (wissenschaftlichen) Theorien und Konzepten zu orientieren.

Schmied-Kowarzik (2008, 23) zieht die ältesten existierenden Aufzeichnungen zu Theorie und Praxis heran, um die Begriffe einander gegenüber zu stellen. Im Gegensatz zur Praxis (griechisch: *praxis*), welche für das bewusste Handeln im mitmenschlichen Bereich stand, leitete sich Theorie (griechisch: *theoria*) aus der erkundenden Erfahrung von Ereignissen und Sachverhalten ab (ebd., 23). Die theoretische Auseinandersetzung wurde als Kunst angesehen, die sich dem Allgemeinen zuwendet (Sayler 1968, 121). Schmied-Kowarzik (2008, 28) nennt die Theorie-Praxis-Differenz das heute noch zentrale Problem der Philosophie und doch erkennt er besonders schwere Auswirkungen auf die von ihm so bezeichneten *praktischen Wissenschaften* wie Ethik, Pädagogik und Politik. Diese Disziplinen befassen sich im

Speziellen mit menschlichem Handeln, welches nicht rein technisch erklärt und betrachtet werden kann (Schmied-Kowarzik 2008, 28). Theorie vermag hier keine Anleitung für praktisches Handeln zu geben (ebd., 29). Ein einfaches Umlegen von Theoretischem in die Praxis erscheint unmöglich. Dazwischen stehen immer Pädagog'innen, die gefordert sind, ihr Wissen für die individuelle Praxissituation zu nutzen, um also mithilfe dieses Wissens Situationen einzuschätzen, Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu setzen.

3.2 Eine Auswahl unterschiedlicher Formen von Wissen

Auch für den soeben genannten Wissensbegriff existiert keine einheitliche Definition. Um darlegen zu können, nach welchem Wissen in den für die Masterarbeit geführten Interviews konkret gefragt wird, erscheint zuerst eine Abgrenzung und somit eine tiefergehende Auseinandersetzung mit einzelnen in der Literatur diskutierten Formen des Wissens sinnvoll. Diese Auseinandersetzung führt zunächst zu einer Differenzierung zwischen explizitem und implizitem Wissen. Ersteres definiert Faas (2013) als:

> „Wissen, das in eindeutig codierter Form vorliegt und verbalisiert werden kann. Seine Beziehung zum Handeln gründet auf der Möglichkeit zu bewussten Entscheidungs- und Reflexionsprozessen, die entweder dem Handeln vorausgehen oder sich nachträglich auf dieses beziehen" (Faas 2013, 105).

Explizites Wissen ist also bewusst zugänglich und kann somit auch in Worte gefasst werden. Ihm gegenüber steht implizites Wissen, welches nicht bewusst ist und aus diesem Grund auch nicht verbalisiert werden kann (Gadenne 2000, 111). Dieses Wissen beeinflusst unser Handeln, ohne dass in uns mental repräsentiert wäre, dass bzw. wie es das tut. Bei implizitem Wissen handelt es sich nach Gadenne (ebd.) um „Können, für das man selbst kein Rezept angeben kann".

Neben dem Terminus *Implizit* existiert eine ganze Reihe an weiteren Begriffen, mit welchen versucht wird, implizites Wissen vom expliziten, im Bewusstsein vorhandenen, Wissen abzugrenzen. Nach Gadenne (2000, 111) wird implizites Wissen beispielsweise auch als prozedurales Wissen, Können, stummes Wissen oder auch als Wissen bezeichnet, welches auf Erfahrungen gründet.

Im Forschungsprojekt „TheoPrax“ wird von der Annahme ausgegangen, dass sich professionell Tätige nicht ausschließlich an Erfahrungswissen, sondern „zumindest in bestimmten Situationen ihrer Arbeit an wissenschaftlichen Theorien oder wissenschaftlich fundierten Konzepten orientieren“ und dass sie in der Lage sind, darüber in bestimmter Art und Weise Auskunft zu geben (Datler & Strobl 2020a, 2). Es wird also nach Wissen um wissenschaftliche Theorien und Konzepte gefragt, welches expliziert werden kann.

3.3 Das Wissen um Theorien sowie Konzepte und seine Bedeutung für praktisches Handeln

Unter wissenschaftlichen Theorien wird dabei „ein System von Aussagen verstanden, das der Beschreibung oder Erklärung bestimmter Ausschnitte von Welt dient und von Repräsentanten wissenschaftlicher Disziplinen gelehrt, vertreten oder weiterentwickelt wird“ (Datler & Strobl 2020c, 4).

Ein Konzept hingegen, so definieren es Datler und Strobl (ebd.), ist ein „System von Aussagen, das … auf einen engeren Abschnitt von Welt bezogen ist.“ Meist stehen Konzepte in einem nahen Verhältnis zu Theorien oder sind Teil davon (ebd.). In einigen Fällen zeigen Konzepte auch auf, „wie in bestimmten Situationen oder in Hinblick auf die Erfüllung bestimmter Ansprüche in methodisch geleiteter Weise vorgegangen werden kann oder vorgegangen werden soll.“ (ebd.)

Deutlich abgegrenzt werden wissenschaftliche Theorien und Konzepte von so genannten *Alltagstheorien*. Diese haben keinen direkten Bezug zu ausgewiesenen wissenschaftlichen Theorien und umfassen eher alltagstheoretische Vorstellungen, individuelle Überzeugungen oder Annahmen, welche auf persönlichen Erfahrungen aufbauen (Datler & Strobl 2020c, 5).

In Kapitel 3.1 wurde bereits thematisiert, dass sich Theoretisches nicht einfach in Praktisches umlegen und sich Theorie somit nicht „anwenden“ lässt. Auf die große Bedeutung, welche wissenschaftliche Theorien für praktisches Handeln zu haben scheinen, wird jedoch wiederholt hingewiesen. Kron (1999, 79) arbeitet beispielsweise, angelehnt an Spinner (1979) einige Funktionen von Theorien und Konzepten heraus. So können Theorien beispielsweise dabei unterstützen, soziale Gegebenheiten zu verstehen und zu klären sowie dabei, Prognosen für zukünftige Ereignisse zu erstellen. Sie können außerdem „zur kritischen Analyse“ der Praxis dienen (ebd.). Ähnliches Potenzial erkennt auch Koller (2009, 11) in der Auseinandersetzung

mit Theorien und verweist auf die darin liegende Chance, die Fähigkeit der Urteilsbildung zu unterstützen. Diese kann und sollte davor bewahren, Vorgegebenes eins zu eins in die Praxis umzusetzen (Koller 2009, 11). Theorien bilden überdies einen grundlegenden Bezugsrahmen bei der Planung des praktischen Handelns (Kron 1999, 79). Konzepte wiederum werden von Kron (ebd., 78) als „eine Art Handlungsentwurf" bezeichnet. Dass solch ein Handlungsentwurf existiert, erscheint ihm unabdingbar, „um erfolgreich agieren und interagieren zu können" (ebd., 78).

3.4 Die Bedeutung von Wissen um Theorien und Konzepte im Kontext der Professionalisierung der Elementarpädagogik

In den vergangenen zwanzig Jahren nahm im Bereich der elementaren Bildung die Forderung nach Professionalisierung ebenso zu, wie Bemühungen, dieser Forderung nachzukommen (Balluseck 2017). Diese Entwicklungen gehen mit wachsenden Anforderungen einher, die an Pädagog'innen gestellt werden (Meyer & Walter-Laager 2012, 192). Um als Profession zu gelten und anerkannt zu werden, muss ein Fachbereich konkrete Kriterien erfüllen. In den folgenden Zeilen werden solche, von unterschiedlichen Autor'innen genannten, Kriterien näher beleuchtet. Der Fokus wird insbesondere darauf gerichtet, inwiefern sich die Autor'innen auf die Fähigkeit, sich an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren sowie darüber Auskunft zu geben, beziehen und worin die Möglichkeiten vermutet werden, diese Fähigkeiten bei Akteur'innen zu stärken.

Kraimer (1994, 1) erkennt im Erwerb von wissenschaftlichem Wissen einen unverzichtbaren Grundbaustein für den Aufbau einer professionellen Identität:

> „Auf der Grundlage einer langandauernden ‚Einprägungsarbeit' durch ein akademisches Studium und einer entsprechenden Zeit des beruflichen Noviziats erfolgt … die Gründung einer autonomen Berufspraxis. Diese … bedarf einer kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung und kollegialen Selbstkontrolle auf wissenschaftlicher Begründungsbasis: Professionalisierung gründet in einem Bildungsprozess" (Kraimer 1994, 1).

Eine professionelle Elementarpädagogik setzt nach Thole (2008, 287) Wissen und Können der Pädagog'innen voraus, welches „bildungswissenschaftliches Wissen und pädagogische Kompetenzen (sowie auch, Anm. d. V.) sozialisations- und entwicklungspsychologisches

Wissen“ umfasst. Darüber hinaus benötigen Pädagog’innen dem Autor zufolge Kenntnisse über kindheitsbezogene Handlungsfelder in der Gesellschaft, Konzeptions- und Planungswissen sowie Wissen über pädagogisches und bildungsförderndes Handeln (Thole 2008, 287).

Speth (2010, 132f.) unternahm den Versuch, die Fülle an vorhandenen Definitionen von Profession und Professionalisierung für den Bereich der Elementarpädagogik zusammenzuführen. Laut dem Autor stellen Berufswissen, Berufsethik und Berufsrolle ebenso Merkmale einer Profession dar wie auch der Klient’innenbezug und die Ungewissheit bzw. Kontingenz.

Während die Autor’innen zum einen auf das Vorhandensein von Wissen um wissenschaftliche Theorien und Konzepte bestehen, so machen sie zum anderen auch darauf aufmerksam, dass dieses Wissen alleine im Bereich der Elementarpädagogik nicht ausreicht. Thole (2008, 287) führt die Reflexionskompetenzen als spezifischen und unverzichtbaren Kompetenzbereich an.

Die Ungewissheit, welche die Arbeit mit Individuen für Elementarpädagog’innen mit sich bringt, macht aufseiten der Akteur’innen ein Selbstverständnis notwendig, „das diese Ungewissheit als Aufforderung zur kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des eigenen professionellen Handelns versteht, nach Reflexionswissen und nicht nach ‚Rezeptwissen‘ sucht und mit einer besonderen berufsethischen Verantwortung verbunden ist“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms u.a. 2011, 9).

Meyer und Walter-Laager (2012, 195) erklären, dass die elementarpädagogische Arbeit immer begrenzt planbar sein und ein großes Maß an Unvorhersehbarkeit mit sich bringen wird, da sie eng an die jeweiligen Klient’innen gebunden ist. Die Autor’innen fügen hinzu, dass „nicht-mechanisierbare Hilfeleistungen in immer wieder neu zu durchdenkenden Lehr-Lernsituationen erbracht werden … (und, Anm. d. V.) diese Hilfeleistungen hohen pädagogischen und fachlichen Ansprüchen genügen müssen“ (ebd.). Wenn sie die Forderung an Elementarpädagog’innen stellen, dass diese nicht alles können, aber ihr Handwerkszeug an sich wandelnde Anforderungen anpassen müssen, machen sie auf die Notwendigkeit der Existenz einer „reflexiven Distanz“ aufmerksam (ebd., 196). Darin erkennen sie die Fähigkeit, „das eigene praktische Handeln immer wieder neu zu analysieren und gegebenenfalls auch zu verändern“ (ebd.). Speziell in psychosozialen Handlungsfeldern müssen Personen „mit offenen, unbestimmten und unvorhersehbaren Situationen umgehen, diese deutend zu verstehen suchen und insbesondere auf die Bewältigung ungewisser, nichtstandardisierbarer Situationen vorbereitet sein“ (Balluseck & Nentwig-Gesemann 2008, 28f.). Um mit dieser Situation zurecht

kommen zu können, erachten es Balluseck und Nentwig-Gesemann (2008, 29) als notwendig, dass Pädagog'innen dabei unterstützt werden, „ihre Handlungskompetenz zu reflektieren und (sie, Anm. d. V.) anhand von praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnissen kontinuierlich weiterentwickeln" (ebd.).

Auch Lehner und Lehner (2020, 313f.) nehmen auf die vielfach genannte Ungewissheit Bezug und fassen Anforderungen, denen professionelle Elementarpädagog'innen gerecht werden sollten, wie folgt zusammen:

> Die „Ungewissheit des Handelns in der pädagogischen Praxis macht deutlich, dass Fachkräfte zum einen auf theoretisches, wissenschaftliches Wissen zurückgreifen müssen, zum anderen ihr eigenes Handeln reflektieren müssen, um professionell handeln zu können" (Lehner & Lehner 2020, 313f.).

Mit den unterschiedlichen Formen, wie sich erworbenes Wissen im praktischen Handeln zeigen kann und mit der Bedeutung von Reflexion in diesem Kontext, befasst sich Anfang der 80er Jahre auch Donald Schön (1983) in seinem Werk *The Reflecitve Practitioner*. Der Autor behandelt darin die Frage, wie professionell Tätige ihr Wissen für die spezifische Praxissituation aufgreifen und nutzen können. Er unterteilt hier in drei unterschiedliche Handlungstypen:

Typ I: *Wissen-in-der-Handlung* („tacit knowing-in-action")

Hiermit ist laut Schön (1983) implizites Wissen gemeint, wie es sich sehr häufig im professionellen Handeln zeigt: "Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing" (ebd., 49). Es kann laut Altrichter (2000, 204) weder in Worten beschrieben werden, noch ist bewusst, wie es erlangt wurde.

Typ II: *Reflexion-in-der-Handlung* („Reflection-in-action")

Tritt in der Praxissituation jedoch eine Art von Problem auf, dann reicht das *Wissen-in-der-Handlung* nicht mehr aus. In diesem Fall braucht es laut Altrichter (2000, 205) ein Durchdenken und Reflektieren der Situation, des sich ergebenden Problems und der möglichen Reaktionsweisen. Dabei wird eine Verbindung zu bereits Bekanntem hergestellt (ebd.). Dieser Prozess findet direkt in der Situation statt, wobei Reflektieren und Handeln ineinandergreifen (ebd.).

Typ III: *Reflexion-über-die-Handlung* („Reflection-on-action“)

Bei der *Reflexion-über-die-Handlung* wird das Handlungswissen laut Altrichter (2000, 208) explizit gemacht. Die professionell tätige Person nimmt hier eine gewisse Distanz zur Praxissituation ein, sie steigt aus dem Handlungsprozess aus und denkt über ihr Handeln nach (Steinhardt 2005, 67). Das eigene Wissen wird dabei analysier- sowie reorganisierbar. Es handelt sich um explizites Wissen, welches für andere Personen transparent gemacht und mit ihnen geteilt werden kann (Altrichter 2000, 208).

Der Prozess der *Reflexion-über-die-Handlung* sollte es den Handelnden auch ermöglichen, über ihre Orientierung an gewissen Parametern Auskunft zu geben. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms u.a. (2011, 10) weisen darauf hin, dass sich die handlungsleitenden Dispositionen

> „erst in der Performativität der Praxis zeigen und häufig den Handelnden selbst nicht so ohne Weiteres reflexiv zugänglich sind. Erst in der handlungspraktischen Bewältigung und nachträglichen Reflexion von komplexen und differenzierten Praxissituationen dokumentiert sich der Grad professioneller Kompetenz“ (ebd.).

Nentwig-Gesemann (2017, 236ff.) setzt sich intensiv mit der Professionalisierung der Frühpädagogik auseinander und sieht Elementarpädagog’innen gefordert, das eigene praktische Handeln begründen zu können:

> „Eine professionalisierte Pädagogik der Kindheit erfordert Fachkräfte, die sich *nicht* als Anwender_innen von Rezeptwissen, als Umsetzer_innen von Programmen oder Methoden verstehen, sondern als pädagogische Expert_innen, die zu eigenverantwortlichem, selbständigem und fachlich begründetem Denken und Handeln in der Lage sind und damit als Angehörige einer *Profession* agieren“ (Nentwig-Gesemann 2017, 236f.; H. i. O.).

Indem Nentwig-Gesemann (ebd.) hier von „fachlich begründetem Denken und Handeln“ spricht, gibt sie einen Hinweis darauf, dass professionelle Elementarpädagogik voraussetzt, dass das Wissen um Theorien und Konzepte sowie die eigene Orientierung daran von Pädagog’innen auch expliziert werden können.
Damit es Pädagog’innen möglich wird, darzulegen, „dass und in welcher Hinsicht sie sich zumindest in manchen Situationen an wissenschaftlichen Theorien oder Konzepten orientieren“, bedarf es nach Datler und Strobl (2020a, 2) „eines Mindestmaßes an Bewusstheit

oder Klarheit über dieses ‚Sich-Orientieren an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten'". Somit erscheint für eine professionelle Pädagogik eine *mentale Repräsentation* der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten notwendig.

3.5 Theorien sowie Konzepte im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung

Ohne Freistellung der Pädagog'innen für Aus-, Fort- und Weiterbildung sehen Balluseck und Nentwig-Gesemann (2008, 30) keine Möglichkeit, dass das eigene Handeln fachlich begründet und elementarpädagogische Erkenntnisse in die Praxis integriert werden können. Weiterbildung schafft laut König (2016, 90) Reflexionsräume, um sich auch mit diversen Perspektiven, unterschiedlichen Wissensinhalten und Erfahrungen auseinanderzusetzen.

Mischo und Fröhlich-Gildhoff (2011, 7) halten fest, dass Professionalisierung für gewöhnlich mit dem Besuch von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten beginnt. Sie machen jedoch sogleich auch darauf aufmerksam, dass das Absolvieren konkreter Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote keinesfalls als Garant für eine Veränderung des pädagogischen Handelns in der Praxis gesehen werden kann. Gelingt es aus unbestimmten Gründen nicht, sich in der Praxis an erworbenem Wissen zu orientieren, kann dies zu Enttäuschungen führen, die wiederum vor dem Absolvieren weiterer Aus-, Fort- und Weiterbildungen zurückschrecken lassen (Mischo & Fröhlich-Gildhoff 2011, 7). Die beiden Autoren warnen hier vor einer „Transferlücke", die sich von Pädagog'innen selbst oft nicht schließen lässt (ebd.).

Es existieren durchaus mehrere Ideen dazu, wie es innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung gelingen kann, klare Theorie-Praxis-Bezüge herzustellen und Pädagog'innen zur Orientierung an Theorien und Konzepten hinzuführen. Zahlreiche Modelle plädieren beispielsweise für Wissensvermittlung im Kontext einer Problemsituation (Gruber & Renkl 2000, 168f.). Es handelt sich dabei um Ansätze kasuistischer Lehre, wobei Lernende mit einer Problemsituation konfrontiert und so zur Wissensaneignung motiviert werden, um zu einer Lösung des Problems zu gelangen (ebd., 169). Lehrende sollten diesen Prozess begleiten (ebd.).

Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler (2005, 22) zeigen sich überzeugt:

> „Theoretisches Wissen wird praktisch wirksam, indem Akteure es durch Prozesse der Interpretation und Reinterpretation für die Behandlung konkreter Handlungsprobleme aneignen und transformieren" (Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler 2005, 22).

Theorievermittlung alleine, abseits der Praxis, würde nicht ausreichen. Viel eher scheint es ein Zusammenführen von Theorie und Herausforderungen zu brauchen, welchen Pädagog'innen im Alltag begegnen könnten. Dabei geschieht „Lernen bzw. die Verbesserung von Kompetenz oder die Erhöhung von Expertise … durch *reflexive* Anwendung von Wissen bei der Bearbeitung von Fällen, also durch Erfahrung mit komplexen Problemsituationen" (Gruber 1999, 70; H. i. O.).

Hess (2008, 118) fordert nicht nur eine gemeinsame Reflexion über mögliche Herausforderungen im Arbeitsalltag. Sie geht einen Schritt weiter und erkennt speziell in den Erfahrungen, die Pädagog'innen selbst in der Praxis und teilweise auch in ihrer eigenen Kindheit gemacht haben, den Ausgangspunkt für spätere elementarpädagogische Professionalität. Diese Erfahrungen sollten im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung Raum bekommen und besprochen werden (ebd.). Die Autorin knüpft hier an Überlegungen von Schäfer (2005, 1) an, der die besondere Bedeutung jenes Wissens hervorhebt, welches durch Erfahrung erworben wurde. Er erklärt, dass es im Prozess der Professionalisierung unerlässlich sei, gesammelte Erfahrungen zu ergründen (ebd.):

> „Pädagogische Fort- und Weiterbildung … unterliegt … einem *biografischen Entwicklungsprozess*, der von den jeweils vorhandenen Möglichkeiten ausgeht und diese durch konkrete Herausforderungen des Handelns und Denkens differenziert und/oder verändert" (Schäfer 2005, 1, H. i. O.).

Hess (2008, 124) fordert aus diesem Grund einen Ausbau von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten, welche Lernprozesse anregen, die an Erfahrungen anknüpfen. Schäfer (2005, 1) führen seine Überlegungen zur Empfehlung von modular aufgebauten Aus-, Fort- und Weiterbildungen. Diese erlauben dem Autor zufolge den Teilnehmer'innen, eine individuell vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Themen sowie eine individuelle Zusammenführung von „theoretischen und praxisbezogenen Impulsen" (ebd.). Professionalisierung durch Fort- und Weiterbildung folgt demnach zirkulären Prozessen, wodurch immer wieder neue Handlungsvariationen hervorgebracht werden können (ebd., 3). Schäfer (2005, 2f.) kritisiert, dass es bisher vielfach private Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte war, im pädagogischen Alltag und schon vor dem Berufseinstieg gemachte Erfahrungen zu reflektieren und daraus zu lernen. Die Verantwortung dafür erkennt er nicht ausschließlich in Aus-, Fort- und Weiterbildung, er spricht ihr hier jedoch eine Schlüsselrolle zu. In Aus-, Fort- und Weiterbildung darf es somit aus seiner Perspektive nicht nur darum gehen, „Wissen weiter (zu, Anm. d. V.) geben, das jemand gesammelt hat" (ebd., 3). „Weil

keine Situation sich genauso wiederholt, müssen Wahrnehmen, Handeln und Nachdenken immer wieder neu abgestimmt werden“ (Schäfer 2005, 3). Es sollte ein Kreislauf geschaffen werden, der es erlaubt, immer wieder Wahrnehmen, Denken und Handeln miteinander in Verbindung zu bringen (ebd.). Dieser, von Schäfer (ebd.) empfohlene, Kreislauf setzt sich aus den folgenden Teilen zusammen:

> „Beobachten und klärendes Nachdenken; theoretische Zusammenhänge einführen; Auswirkungen auf ein mögliches Handeln vordenken und mit gegebenen Praxiskonzepten verknüpfen; ausprobieren und wieder wahrnehmen und nachdenken usw.“ (Schäfer 2005, 3).

Auch Schön (1987), der sich mit dem Zusammenhang von Wissen und Handeln auseinandergesetzt hat, äußert sehr klare Ideen dazu, wie Pädagog’innen die Fähigkeit zu allen drei von ihm beschriebenen Handlungstypen (siehe S. 24f.) entwickeln können. Ausbildung sollte dem Autor zufolge vom eigenen Handeln (also praktischer Tätigkeit) und der gemeinsamen Reflexion in der Gruppe geprägt sein. Auf Basis dieser Reflexion ließe sich anschließend wieder die eigene Wissensbasis weiterentwickeln (Altrichter 2000, 210).

Schön (1987) empfiehlt, die Lernenden zu coachen, wobei Altrichter (2000, 211) dies auch mit einem „aktiven Prozess der Beratung und Supervision“ umschreibt. Dem Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden widmet Schön (1987, 211) ein eigenes Kapitel und identifiziert dabei mehrere wichtige Faktoren, die diesen Dialog prägen können. Inhalt des Dialoges sollten jedenfalls immer das eigene Lernen und keine abstrakten Beispiele Anderer sein. Darüber hinaus besteht dieser Dialog nicht nur aus Worten, sondern auch aus dem sogenannten Vorzeigen durch die lehrende Person (Altrichter 2000, 211). Voraussetzung für derartig gestaltete Lernprozesse ist eine Lehr-Lern-Beziehung, welche es beiden ermöglicht, sich auf Überraschungen und Neues einzulassen (ebd.). Schön (1987) stellt sich klar gegen den heute noch üblichen Aufbau von vielen Ausbildungslehrgängen, wobei zuerst Grundlagenwissen gesammelt und dieses später in Form von Praktika in seiner vermeintlichen Anwendbarkeit erprobt wird. Die Auseinandersetzung mit Theorie sollte sich laut Schön (ebd., 310) ganz stark auf das Praktikum und die darin gemachten Erfahrungen beziehen und umgekehrt.

Ähnlich argumentieren auch Ruppin, Prigge, Pages u.a. (2015, 155) in Bezug auf Aus-, Fort- und Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich. Sie vermuten in einer Koppelung von Multiplikator’innen-Ausbildungen und Coaching für elementarpädagogische Einrichtungen eine Möglichkeit zum Transfer von Wissen in die Praxis.

Datler (2003, 260) macht überdies deutlich, dass Pädagog'innen zur Fähigkeit des Applizierens gelangen sollten. Das bedeutet, dass „sinnhafte Verbindungen zwischen Erfahrungsausschnitten und Theorieausschnitten" hergestellt werden können (ebd.). Erlernbar wäre dies nicht alleine in der Auseinandersetzung mit Fallbeispielen (Datler 2004, 125). Viel eher bedarf es eigener Praxiserfahrung, welche spezifisch reflektiert sowie analysiert wird (ebd.).

3.6 Darlegung des Forschungsstandes und Hinführung zur Forschungslücke

Wie bereits erläutert (siehe S. 6), baut das Forschungsprojekt „TheoPrax" auf einem Professionsverständnis auf, welches die Fähigkeit des Reflektierens über die eigene Orientierung an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten voraussetzt. Es wird auch davon ausgegangen, dass professionell Tätige zumindest teilweise dazu in der Lage sind, die praxisleitende Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten anhand eines Praxisbeispiels explizit darzulegen. Dies macht eine mentale Repräsentation der eigenen Orientierung erforderlich (Datler & Strobl 2020a, 2).
Wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, decken sich diese an Professionist'innen gestellten Anforderungen mit dem Professionsverständnis zahlreicher Autor'innen. Mehrfach wurde in den vergangenen Jahren allerdings auch darauf hingewiesen, dass aktuell noch wenig empirische Ergebnisse zur Orientierung an Theorien und Konzepten im Bereich der Elementarpädagogik und ihrer mentalen Repräsentation existieren.

2008 ruft beispielsweise Thole (2008, 279) zur empirischen Bearbeitung der Fragen auf, „über welches Wissen ErzieherInnen … verfügen, wie sie dieses Wissen erwerben und welche Wissenskombinationen der Bewältigung der Aufgaben im Berufsalltag förderlich sind". Schon zwei Jahre zuvor macht Thole zusammen mit Cloos (2006, 49f.) auf die mangelnden Kenntnisse in Bezug auf die Bedeutung aufmerksam, welche in Deutschland ausgebildete Erzieher'innen dem Wissen und Können zusprechen, das sie in ihrer Ausbildung erworben haben. Vor allem zeigen sich Unklarheiten bezüglich des Eindrucks der Erzieher'innen, was die Möglichkeiten der deutschen Fachausbildung betrifft, auf die Kernbereiche der Tätigkeit vorzubereiten, Wissen in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stellen und Erzieher'innen zu einem Berufsbewusstsein hinzuführen. Thole (2008, 280) hält fest, dass sich mit zunehmender zeitlicher Distanz zur Ausbildung „theoretische Wissenspotentiale und erlernte Formen der

Praxisgestaltung“ zu verflüssigen scheinen. Dies führt ihn zu der Schlussfolgerung, der Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen in der Ausbildung mehr Raum geben zu müssen. Meist fühlen sich, so der Autor, pädagogische Fachkräfte vor allem auf die allgemeine Bewältigung des Berufsalltages gut vorbereitet (Thole 2008, 280). Für die Bewältigung außergewöhnlicher Situationen im pädagogischen Tätigkeitsfeld greifen Pädagog’innen auch nach ihrer Ausbildung allerdings weiterhin überwiegend auf eigene kindheitsbezogene Erfahrungen zurück und weniger auf wissenschaftliche Theorien und Konzepte (ebd.). Wissen und Können, welches während der Ausbildung erworben wurde, wird von pädagogisch Tätigen oft nicht als große Ressource für die pädagogische Alltagsbewältigung wahrgenommen (ebd., 282). Wie „das Wissen über das Wissen, Können und Handeln, also über die Deutungs- und Handlungskompetenzen der pädagogischen MitarbeiterInnen in den Einrichtungen“ aussieht, bleibt unklar (ebd., 283).

Faas (2013, 26) fragt in seiner Forschungsarbeit unter anderem „nach der Bedeutung von Wissen für berufliches Handeln“ innerhalb der Elementarpädagogik. In seiner Untersuchung zeigt sich, dass frühpädagogische Fachkräfte in der Bewältigung ihrer Aufgaben stärker auf Erfahrungswissen und handlungsbezogenes Wissen zurückgreifen als auf theoretische, kognitive Wissenselemente (ebd. 267). In der Begründung ihres Handelns beziehen sich die befragten Pädagog’innen kaum auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse (ebd.). Folglich empfiehlt Faas (ebd., 272), im Zuge weiterer Forschungsarbeit zu untersuchen, wie sich unterschiedliche Formen der Aus-, Fort- und Weiterbildung auf die „Struktur berufsbezogenen Wissens auswirken“. Außerdem bedarf es, so Faas (ebd., 269), einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, Pädagog’innen bei der Entwicklung der Fähigkeit zu unterstützen, in der Praxis fachwissenschaftlich reflektiert zu handeln.

Aus Österreich liegen keine aktuellen Untersuchungsergebnisse dazu vor, woran sich Elementarpädagog’innen im praktischen Handeln orientieren und was sie, ihrem Eindruck nach, beim Entwickeln der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, unterstützen könnte. So empfehlen Hartel, Hollerer, Smidt u.a. (2018, 209), dass „in wissenschaftlichen Studien … die Kompetenzprofile (Fachwissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulative Aspekte) angehender und bereits berufstätiger Pädagoginnen und Pädagogen wie auch deren Umgang mit Paradoxien und Dilemmata des beruflich-pädagogischen Handelns dezidiert untersucht werden, um gezielt Verbesserungsmöglichkeiten zu eruieren.“

4. Forschungslücke und forschungsleitende Fragestellungen

Wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, handelt es sich bei der Professionalisierung der Elementarpädagogik und dem an Professionelle gestellten Anspruch, sich an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren, um viel bearbeitete Themen. Die grundsätzliche Bedeutung von Theorie für das praktische Handeln wird von Expert'innen, so kann an dieser Stelle resümiert werden, weitgehend hoch eingeschätzt. Auch existieren Ideen dazu, wie Aus-, Fort- und Weiterbildung dabei unterstützen könnten, dass sich Pädagog'innen an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren lernen.
Weniger eingegangen wurde im elementarpädagogischen Professionalisierungsdiskurs bisher allerdings auf die mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Wissen um Theorien und Konzepte sowie die Fähigkeit der Akteur'innen, diese explizit zu machen. Es bleibt weitgehend ungeklärt, an welchen Theorien und Konzepten sich professionell Tätige in ihrer Praxis orientieren, welche Bedeutung sie dieser Orientierung an Theorien und Konzepten zusprechen und vor allem, wie präzise sie diese Orientierung darzustellen vermögen.
Darüber hinaus fand bisher auch kaum Auseinandersetzung mit der Frage statt, wie Pädagog'innen selbst den Erwerb dieser Fähigkeit in Aus-, Fort- und Weiterbildung einschätzen und was sie nachträglich als hilfreich für diesen Erwerb beschreiben.

Die vorangegangenen Erläuterungen führen nun zu drei leitenden Fragen, welche in der Masterarbeit bearbeitet werden sollen:

I. *In welcher Qualität gelingt es Elementarpädagog'innen mit und ohne akademische Weiterbildung in einer Interviewsituation, die praxisleitende Bedeutung einer Theorie oder eines Konzeptes exemplarisch anhand einer konkreten Praxissituation darzulegen?*

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dieser Frage wird untersucht, mit welcher Präzision es Elementarpädagog'innen in Leitfadeninterviews gelingt, einen Bezug zwischen Theorien sowie Konzepten einerseits und der eigenen Praxis andererseits herzustellen. Dabei wird auch nach möglichen Unterschieden zwischen Pädagog'innen mit absolvierter akademischer Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich und Pädagog'innen ohne derartige Weiterbildung gesucht. Um eine Antwort auf diese Frage zu erhalten, erfolgt eine Auswertung

der Interviews mittels eines Ratingverfahrens nach zuvor festgelegten Ratingrichtlinien. Im siebten Kapitel wird dieses Ratingverfahren näher vorgestellt.

Mit den Fragen II und III wird der Fokus auf den impliziten Sinngehalt der Aussagen der Pädagog'innen zur Orientierung an Theorien und Konzepten sowie zum Unterstützungspotenzial von Aus-, Fort- und Weiterbildung gerichtet:

II. Welche Bedeutung schreiben die Befragten implizit der Orientierung an Theorien und Konzepten für die eigene Praxis zu?

III. Wie sollten Aus-, Fort- und Weiterbildung aus Sicht der Befragten in Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, gestaltet werden?

Mit der Frage II wird näher betrachtet, wie die einzelnen Befragten die praxisleitende Bedeutung von Theorien und Konzepten im Interview darstellen, das heißt, was implizit in ihren Aussagen über ihre Orientierung an Theorien und Konzepten enthalten ist. Ergänzend zu der Erkenntnis, in welcher Qualität es den Befragten in der Interviewsituation gelungen ist, die praxisleitende Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten explizit zu machen (Frage I), sollen mit Frage II nähere Informationen zu und ein tieferes Verständnis für die Bedeutung gewonnen werden, welche Pädagog'innen der Orientierung an Theorien und Konzepten zuschreiben.
Frage III spannt den Bogen zu individuellen Einschätzungen, in welcher Weise Aus-, Fort- und Weiterbildung aus ihrer Sicht hilfreich für die Entwicklung der Fähigkeit sein können, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren. Die Beantwortung von Frage II und Frage III wird mithilfe eines rekonstruktiven Verfahrens, nämlich der *Dokumentarischen Methode* nach Ralf Bohnsack (1989; 2014) erfolgen.

5. Bildungswissenschaftliche Relevanz

Die bildungswissenschaftliche Relevanz dieser Masterarbeit ergibt sich aus ihrem Potenzial, den Diskussionsraum rund um Professionalität in der frühen Bildung in Hinblick auf spezifische Aspekte zu erweitern. Die Bildungswissenschaft als Disziplin an der Universität Wien ist mit Fragen der „Gestaltung pädagogischer Prozesse sowie ihrer organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen“ befasst (Universität Wien 2011, 1). Für unterschiedliche Bildungsbereiche, wie für jenen der Elementarpädagogik, bedeutet dies auch, Möglichkeiten ihrer zunehmenden Professionalisierung zu analysieren und zu diskutieren. In der vorliegenden Masterthesis soll ein Beitrag dazu geleistet werden.

Balluseck und Nentwig-Gesemann (2008, 29f.) machen darauf aufmerksam, dass es professionellen Elementarpädagog’innen möglich sein sollte, Aspekte, die ihr praktisches Handeln prägen, zu reflektieren und zu explizieren, damit diese überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens über elementare Bildung werden können. Wird nun das Ziel verfolgt, dass Pädagog’innen diese Fähigkeiten entwickeln, so bedarf es zum einen einer Einschätzung, inwieweit Pädagog’innen sie aktuell schon besitzen. Zum anderen sollte jedoch auch nach Möglichkeiten gesucht werden, Pädagog’innen bei der Entwicklung dieser Fähigkeit effektiv zu unterstützen.

Die vorliegende Masterthesis knüpft direkt am Professionalisierungsdiskurs der Elementarpädagogik an und ergänzt Erfahrungswerte von in elementaren Bildungseinrichtungen tätigen Personen. Die Orientierung der Pädagog’innen an Theorien und Konzepten innerhalb ihrer Bildungsarbeit, aber auch die Bedeutung, die sie dabei Aus-, Fort- und Weiterbildung zusprechen, finden hier eine nähere Betrachtung. Damit soll die Masterarbeit Anregungen für die zukünftige Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildung in diesem Kontext geben.

6. Darlegung des methodischen Vorgehens

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen im hier dargestellten Forschungsprozess detailliert nachgezeichnet. Neben Informationen zur Erhebung und Transkription des Datenmaterials enthält dieses Kapitel auch Argumente für die Wahl der beiden Auswertungsverfahren.

6.1 Erhebungsmethode

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, stützt sich das Projekt „TheoPrax" auf die Untersuchung von teilstandardisierten Leitfadeninterviews. Diese Interviews folgen dem Leitfaden „WIRTH - Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien" (Datler & Strobl 2020b), welcher im Jahr 2017 vom Projektteam rund um Wilfried Datler entwickelt und in den vergangenen Monaten überarbeitet wurde. Nach Gläser und Laudel (2009, 131) eignet sich ein Interviewleitfaden vor allem dazu, Struktur herzustellen und das Datenmaterial vergleichbar zu machen. Der Interviewleitfaden „WIRTH" (Datler & Strobl 2020b) wird diesen Anforderungen gerecht und gliedert sich in die folgenden sechs Abschnitte:

Teil I:	„Eröffnung"
Teil II:	„Psychosoziale Tätigkeit"
Teil III:	„Die praxisleitende Bedeutung einer Theorie / eines Konzepts unter Bezugnahme auf eine konkrete Praxissituation"
Teil IV:	„Absolvierte Aus- und Weiterbildungen"
Teil V:	„Ergänzende Fragen zur beruflichen Tätigkeit sowie zur Aus-, Fort- und Weiterbildung"
Teil VI:	„Frage nach Alter und Ausklang des Interviews"

(Datler & Strobl 2020b)

Nach der Eröffnung und allgemeinen einleitenden Fragen zur beruflichen Tätigkeit sowie zu den vordergründigen Aufgaben beschäftigt sich Teil III des Interviews ganz intensiv mit Theorien, Konzepten und den damit gemachten Erfahrungen. Es werden darin jene Informationen eingeholt, die für die Einschätzung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte von zentraler Bedeutung sind. In Teil IV und V werden hingegen die

Erfahrungen der Befragten im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie ihre Wünsche und Änderungsvorschläge erfragt. Diese Teile des Interviews sind für die Beantwortung der Forschungsfragen II und III entscheidend. Im letzten Teil des Interviews bekommen die Befragten die Gelegenheit, Aspekte, die ihnen zur Thematik des Interviews wichtig erscheinen, nochmals zu platzieren. Häufig erfolgen an dieser Stelle noch längere Ausführungen. Aus dem Grund ist auch Teil VI relevant für die hier beschriebene Forschungsarbeit.

6.2 Zugang zum Forschungsfeld

Im Zeitraum von August bis September 2018 wurden von damaligen Bachelorstudierenden der Bildungswissenschaft bereits elf Interviews mit Absolvent'innen des Bachelorlehrgangs *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* (*SME*) an der FH Campus Wien geführt und transkribiert. Die zum damaligen Zeitpunkt interviewten Personen hatten somit alle die elementarpädagogische Grundausbildung (*BAfEP* / *BAKIP* / *Kolleg*) und einen zusätzlichen Hochschullehrgang in diesem Bereich abgeschlossen. Zehn der elf Interviews entsprechen den Qualitätskriterien und können für die weitere Bearbeitung in dieser Masterarbeit herangezogen werden. Ein Interview (BA_SME8_PR) wurde nicht korrekt nach Leitfaden geführt und eignet sich somit nicht für den Einbezug in die Analyse.

Als Verfasserin dieser Arbeit führte ich im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2019 ergänzend zehn weitere Interviews, diesmal allerdings mit Elementarpädagog'innen, die *keine* akademische Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich absolviert hatten. Neun dieser zehn befragten Personen waren zum Zeitpunkt des Interviews als Elementarpädagog'innen bei einer Träger'innenorganisation elementarer Bildungseinrichtungen in Wien tätig. Eine Pädagogin befand sich zum Zeitpunkt der Befragung in Karenz. Diese im Herbst 2019 geführten Interviews wurden transkribiert und gemeinsam mit den zehn Transkripten aus dem Jahr 2018 zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen ausgewertet.

Die Kontaktaufnahme mit den neun gerade aktiv im Dienst stehenden Elementarpädagog'innen erfolgte über die pädagogische Abteilung der Träger'in. In einem E-Mail an die pädagogische Leitung der Träger'innenorganisation wurde das Forschungsvorhaben grob skizziert. Ebenso wurden Kriterien genannt, welche potenzielle Interviewpartner'innen erfüllen sollten. Eine Voraussetzung war, dass die Pädagog'innen keine akademische Weiterbildung im psychosozialen Bereich absolviert haben. Darüber hinaus sollten sie jedoch bereits mindestens

zwei Jahre als Pädagog'innen tätig sein, um über ein gewisses Maß an Berufserfahrung zu verfügen. Die Interviewanfrage wurde von der pädagogischen Leitung der Träger'innenorganisation an, von ihr ausgewählte, Kindergartenleiter'innen weiterversandt. Nach Absprache mit ihren Mitarbeiter'innen informierten mich die Leiter'innen anschließend darüber, ob Pädagog'innen ihrer Kindergärten die Kriterien erfüllen und sich zu einem Interview bereiterklären würden. Die Terminvereinbarung erfolgte daraufhin telefonisch mit den Elementarpädagog'innen selbst. Die bereits erwähnte Person in Karenz wurde im Rahmen einer Weiterbildung auf das Forschungsvorhaben aufmerksam und teilte mir ihr Interesse, ein Interview zu geben, von sich aus mit.

Die folgenden Tabellen geben nochmals einen Überblick über forschungsrelevante Merkmale der Untersuchungsgruppen:

	Alter	Berufsjahre Elementarpädagogik	Ausbildungsform
Befragte Person 1	27	7	*Kolleg*
Befragte Person 2	24	5	*BAfEP*
Befragte Person 3	22	2	*BAfEP*
Befragte Person 4	24	5	*BAfEP*
Befragte Person 5	29	10	*BAKIP* (*BAfEP*)
Befragte Person 6	45	17	*BAKIP (BAfEP)*
Befragte Person 7	43	16	*Kolleg*
Befragte Person 8	33	14	*BAKIP* (*BAfEP*)
Befragte Person 9	22	2	*BAfEP*
Befragte Person 10	37	5	*Kolleg*

Tabelle 1: Merkmale Untersuchungsgruppe 1: *BAfEP*

	Alter	Berufsjahre Elementarpädagogik	Ausbildungs-form	Curricular geregelte, akademische Weiterbildung
Befragte Person 11	46	27	*BAKIP* (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME* - Masterlehrgang *Familien- und kindzentrierte soziale Arbeit* (noch nicht abgeschlossen)
Befragte Person 12	49	25	*BAKIP* extern (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME* - Masterlehrgang *Geragogik*
Befragte Person 13	49	12 Jahre als Leitung tätig (davor Pädagogin)	*BAKIP* (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME*
Befragte Person 14	44	24	*BAKIP* (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME*
Befragte Person 15	48	29	*BAKIP* (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME*
Befragte Person 16	58	13 Jahre als Leitung tätig (davor Pädagogin)	*BAKIP* (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME*
Befragte Person 17	44	25 (seit ca. 18 Jahren in leitender Funktion)	*BAKIP* (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME*
Befragte Person 18	34	15	*BAKIP* (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME* - Studiengang *Soziale Arbeit*

Befragte Person 19	41	18	*BAKIP* (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME*
Befragte Person 20	41	aktuell Lehrende an einer *BAfEP*	*BAKIP* (*BAfEP*)	- Bachelorlehrgang *SME*

Tabelle 2: Merkmale Untersuchungsgruppe 2: *SME*

Die Entscheidung, zehn Interviews mit Elementarpädagog'innen ohne akademische Weiterbildung zu führen, fiel nach der Sichtung des bereits 2018 entstandenen Datenmaterials. Um die gewonnenen Daten einander später gegenüberstellen zu können, wird eine vergleichbare Datenmenge benötigt. Darüber hinaus sollten die Untersuchungsgruppen groß genug sein, um relevante Kontraste im Untersuchungsmaterial abbilden zu können (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 186). Die im zweiten Durchlauf interviewten Personen sind in insgesamt fünf unterschiedlichen Bezirken als Elementarpädagog'innen tätig. Sie haben ihre Dienstjahre bei diversen Träger'innenorganisationen verbracht. Ihre Grundausbildung wurde in unterschiedlichen Institutionen innerhalb Österreichs absolviert. Bezüglich der Thematik des Interviews erhielten sowohl die Leiter'innen als auch die teilnehmenden Pädagog'innen vorab ausschließlich die Information, dass das Interview das Theorie-Praxis-Verhältnis behandeln würde. Auf eine genaue Angabe des Untersuchungszieles wurde verzichtet, um eine Beeinflussung der Forschungsergebnisse möglichst zu verhindern.

6.3 Interviewführung und Transkription

Im Juni 2019 wurden vom *Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik* im Rahmen des Projektes „TheoPrax" Wissenschaftspraktika vergeben. Bei „WIRTH" (Datler & Strobl 2020b) handelt es sich um einen komplexen 16-seitigen Interviewleitfaden, der eine Einschulung aller interviewenden Studierenden notwendig machte. Im Rahmen des Wissenschaftspraktikums fanden im Zeitraum von Juni 2019 bis Jänner 2020 insgesamt zehn Einschulungs- und Begleittermine statt, welche von der Universitätsassistentin Bernadette Strobl, BA MA (Projektkoordination) geleitet wurden. Jede Teilnehmer'in des Wissenschaftspraktikums musste vorab fünf Probeinterviews führen und eines davon transkribieren. Dieses Probeinterview wurde auf die Qualität der Interviewführung hin überprüft. Die gesammelten

Erfahrungen der Teilnehmer'innen konnten in der Gruppe besprochen werden. Dieses Vorgehen führte zu einer mehrmaligen Weiterentwicklung des bereits bestehenden Interviewleitfadens bis Jänner 2020.

Die zehn von mir geführten Interviews fanden fast ausschließlich in den Dienststellen der jeweiligen Pädagog'innen, also den Kindergärten selbst, statt und nahmen zwischen 39 und 65 Minuten in Anspruch. Es wurden dafür Personalräume oder leerstehende Gruppenräume genutzt. Somit konnte für die Befragten eine Interviewsituation in gewohnter Umgebung geschaffen werden. Zu Beginn des Interviews wurde den befragten Personen ein umfangreiches Informationspapier zu Anonymisierung und Datenschutz ausgehändigt. Zum einen bekamen die Interviewpartner'innen unbegrenzt Zeit zum Durchlesen des Papiers. Zum anderen wurden dessen Inhalte von mir auch nochmals verbal zusammengefasst. Das Informationspapier wurde darüberhinausgehend bereits vor dem Interviewtermin an die jeweiligen Kindergärten gesendet und den Teilnehmer'innen somit, wie von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 62f.) empfohlen, vorab zur Durchsicht zur Verfügung gestellt.

Die Transkription des Interviewmaterials erfolgte nach den bereits im Jahr 2017 für das Projekt „TheoPrax" festgelegten Transkriptionsregeln (siehe Anhang). Die Interviews wurden im Sinne der besseren Lesbarkeit in reinem Hochdeutsch verschriftlicht.

6.4 Auswertungsmethoden

Die für die Masterarbeit gewählten Fragestellungen legen eine Kombination aus zwei unterschiedlichen Auswertungsmethoden nahe. Die erste Fragestellung soll mittels Ratingverfahren ihre Beantwortung finden. Demgegenüber macht die Suche nach Antworten auf die Fragen II und III den Einsatz eines rekonstruktiven Verfahrens notwendig. Im folgenden Abschnitt soll diese Methodenwahl begründet werden:

Um die Präzision einschätzen zu können, mit welcher es den befragten Personen in der Interviewsituation gelungen ist, die praxisleitende Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien oder Konzepten darzulegen, wurde im Jahr 2017 vom Forschungsteam rund um Wilfried Datler ein Ratingsystem (Datler & Strobl 2020c) entwickelt. Auch mit der ersten Fragestellung dieser Masterarbeit wird nach der Präzision respektive der Qualität der Darlegung der praxisleitenden Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten gefragt. Aus diesem Grund wird zur Beantwortung der Frage auf dieses Ratingsystem zurückgegriffen.

Mit den Fragen Nr. II und III wird in den Ausführungen der Befragten jedoch nach individuellen Einschätzungen und vor allem nach Implizitem gesucht, was ein rekonstruktives Vorgehen notwendig macht. Ergänzend zu der Erkenntnis, in welcher Qualität es den Befragten in der Interviewsituation gelungen ist, die praxisleitende Bedeutung von Theorien und Konzepten explizit zu machen, soll mit der zweiten Fragestellung herausgearbeitet werden, was die Orientierung an Theorien und Konzepten für die einzelnen Pädagog'innen genau bedeutet und welche Erfahrungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung ihre Orientierung daran unterstützt haben könnten. Hierzu werden die Interviews einer Analyse mittels der *Dokumentarischen Methode* nach Ralf Bohnsack (1989; 2014) unterzogen.

Das Ende der Masterthesis wird der Zusammenführung der Ergebnisse der einzelnen Teile der Arbeit gewidmet. Zuerst gilt es die Ergebnisse des Ratings nochmals unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus dem zweiten Untersuchungsteil zu analysieren. Unter Umständen sprechen beispielsweise Personen, welche die praxisleitende Bedeutung von Theorien und Konzepten nur mit geringer Präzision darzustellen vermögen, der Orientierung an Theorien und Konzepten sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung in diesem Kontext eine andere Bedeutung zu als Personen, welchen dies mit größerer Präzision gelingt. Es wäre ebenso denkbar, dass der Blick auf das implizit in den Aussagen Enthaltene Hinweise darauf liefert, dass die Befragten zwar eine Vorstellung davon zu haben scheinen, inwiefern sie sich in ihrer Praxis an Theorien und Konzepten orientieren, es allerdings nicht explizit machen können. Dies wiederum ließe den Bedarf erkennbar werden, im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung in Zukunft verstärkt an der Entwicklung der Fähigkeit des Explizierens eigener Orientierungsmuster zu arbeiten.

Anschließend wird nach möglichen Zusammenhängen zwischen den Ergebnissen der beiden Untersuchungsteile einerseits und den Lehrinhalten der in diese Untersuchung miteinbezogenen Aus- und Weiterbildungsformen andererseits gesucht. Die Interviews wurden sowohl mit Absolvent'innen des Hochschullehrgangs *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* (*SME*) als auch mit Pädagog'innen ohne akademische Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik geführt. Es gilt zu analysieren, inwiefern die Antworten der Befragten mit ihrem Aus- und Weiterbildungshintergrund zusammenhängen könnten. Dazu werden die Ergebnisse nochmals mit den in Kapitel zwei dargestellten Informationen zu den Lehrplänen der Grundausbildung und zum Curriculum des Bachelorlehrgangs zusammengeführt.

Untersuchungsteil I

7. Auswertung mittels Ratingverfahren

Wie bereits erwähnt, wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „TheoPrax“ ein eigenes Ratingsystem (Datler & Strobl 2020c) entwickelt, welches die Auswertung der Interviews, die nach dem Leitfaden „WIRTH“ geführt wurden, möglich machen sollte. Dieses Ratingsystem ist an die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring (2010) angelehnt (Strobl 2017, 53). Es wird damit untersucht, mit welcher Präzision von den Befragten im Interview die praxisleitende Bedeutung einer selbstgewählten Theorie oder eines selbstgewählten Konzepts anhand einer konkreten Praxissituation dargestellt werden konnte. Die Äußerungen der befragten Personen in Teil III des Interviews („WIRTH“) werden dabei in Hinblick auf die folgenden fünf Dimensionen geratet:

I. „Nennung einer Theorie oder eines Konzepts“
II. „Qualität der Darstellung der Theorie oder des Konzepts“
III. „Darstellung einer konkreten Praxissituation oder eines konkreten Fallverlaufs“
IV. „Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie / Konzept und Praxissituation / Fallverlauf“
V. „Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzepts“

(Datler & Strobl 2020c, 1ff.)

Mit Bezug auf Dimension I wird festgestellt, ob die befragte Person eine wissenschaftliche Theorie respektive ein Konzept mit einem Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie, eine Alltagstheorie, eine subjektive Theorie, eine persönliche Überzeugung oder nichts von alle dem nennen konnte. Mit Dimension II wird nach der Qualität gefragt, in welcher die Darstellung der Theorie gelungen ist. Mit den Dimensionen III bis V erfolgt eine Einschätzung, inwieweit eine konkrete singuläre Praxissituation dargelegt, ein Bezug zwischen dieser und der zuvor genannten Theorie hergestellt und die praxisleitende Bedeutung explizit sowie nachvollziehbar beschrieben werden konnte.

Zu Dimension I wurden im Jahr 2017 drei und zu den Dimensionen II bis V wurden jeweils vier Signaturen für die unterschiedlichen Ausprägungsgrade entwickelt (Datler & Strobl 2020c). Alle Ausführungen in Teil III der „WIRTH“-Interviews werden herangezogen und

durch Vergabe einer Signatur pro Dimension geratet. Jeder Signatur ist ein Zahlenwert zugeordnet, welcher Auskunft gibt, über das „Ausmaß an Präzision, in der die Interviewten in Teil III der Interviews geantwortet haben“ (Datler & Strobl 2020c, 13).

Im Jahr 2020 erfolgte der Prozess des Ratens, also die Vergabe von Signaturen und Punkten, abermals in einer Forschungsgruppe (bestehend aus fünf Personen), welche von Bernadette Strobl geleitet wurde. Zwischen März und Juli 2020 fanden 15 Online-Besprechungen zu je eineinhalb Stunden in der Forschungsgruppe statt, wobei teilweise gemeinsam geratet und teilweise die Ratingergebnisse verglichen sowie diskutiert wurden. Die im Jahr 2017 erarbeiteten Ratingrichtlinien (Datler & Strobl 2020c) dienten als Grundlage für das Raten und wurden geringfügig weiterentwickelt. Die intensive Auseinandersetzung mit den Richtlinien und das häufige Raten in der Gruppe dienten dem Zweck der Annäherung der Ratingergebnisse aller ratenden Forschungsgruppenmitglieder.

Im Folgenden sind die fünf Dimensionen und einzelnen Signaturen zusammen mit den jeweils erreichbaren Punkten angeführt:

Dimension 1 – Nennung einer Theorie oder eines Konzepts

In einem ersten Schritt des Ratens erfolgte eine Sichtung aller Transkripte in Hinblick auf die Nennung einer wissenschaftlichen Theorie respektive eines Konzepts mit klarem wissenschaftlichen Bezug. Als wissenschaftliche Theorie oder Konzept mit klarem wissenschaftlichen Bezug wird ausschließlich „ein System von Aussagen verstanden, das der Beschreibung oder Erklärung bestimmter Ausschnitte von Welt dient und von Repräsentanten wissenschaftlicher Disziplinen gelehrt, vertreten oder weiterentwickelt wird“ (Datler & Strobl 2020c, 4).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die zur ersten Dimension entwickelten Signaturen:

Dimension „Nennung einer Theorie oder eines Konzepts“	
1.1 **TK**	„Die interviewte Person nennt in expliziter Weise eine wissenschaftliche Theorie oder ein Konzept, das einer wissenschaftlichen Theorie zugeordnet werden kann.“
1.2 **[TK]**	„Die interviewte Person spricht von einer Theorie oder einem Konzept, ohne dass dieser Theorie der Status einer ausgewiesenen wissenschaftlichen Theorie oder diesem Konzept ein spezifisches Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie zugesprochen werden kann.“
1.3 ~~**TK**~~	„Die interviewte Person spricht von keiner Theorie und keinem Konzept.“

Tabelle 3: Ausprägungen Dimension 1 (Datler & Strobl 2020c, 1)

Dimension 2 – Qualität der Darstellung der Theorie oder des Konzepts

Die zweite Dimension knüpft nun an die erste an und fragt nach der Qualität und Präzision der Darstellung der zuvor genannten wissenschaftlichen Theorie oder des zuvor genannten Konzepts. Wurde keine wissenschaftliche Theorie und auch kein Konzept genannt, welches ein Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie aufweist, dann erfolgte in Dimension 2 keine Vergabe von Signaturen, da in diesem Fall keine Einschätzung darüber getroffen werden konnte, inwieweit die Aussagen mit Beschreibungen in der Fachliteratur übereinstimmen. In der folgenden Tabelle sind sowohl die Signaturen als auch die Beschreibung der Ausprägungsgrade und die erreichbaren Punkte angeführt:

Dimension „Qualität der Darstellung der Theorie oder des Konzepts“		
2.1 **Qual++**	„Es wird zumindest ein spezifischer Aspekt der genannten Theorie oder des genannten Konzepts adäquat dargestellt. Die Ausführungen sind korrekt, d.h. sie stimmen inhaltlich mit den Darstellungen in der Fachliteratur überein. Sie sind nachvollziehbar, konsistent und widerspruchsfrei.“	4 Punkte
2.2 **Qual+**	„Es wird zumindest ein spezifischer Aspekt der genannten Theorie oder des genannten Konzepts dargestellt. Die Ausführungen sind nicht gänzlich korrekt – d.h. sie stimmen nur in (weiten) Teilen mit der Fachliteratur überein – oder sind zunächst nur begrenzt verständlich: Es bedarf einer gewissen Anstrengung, die Ausführungen nachzuvollziehen.“	3 Punkte
2.3 **Qual~**	„Es finden sich zumindest Anklänge im Hinblick auf zumindest einen spezifischen Aspekt der genannten Theorie oder des genannten Konzepts: Die Ausführungen sind nur in Ansätzen wiedererkennbar oder es ist nur in Ansätzen nachvollziehbar, welchen Aspekt die interviewte Person darzustellen versucht. Es bedarf einer eingehenden Interpretation oder Analyse der Äußerungen der interviewten Person, um erkennen oder erahnen zu können, welchen Aspekt der genannten Theorie oder des genannten Konzepts gemeint sein könnte.“	1 Punkt
2.4 ~~**Qual**~~	„Das Gesagte steht in keinem Zusammenhang mit der genannten Theorie oder dem genannten Konzept: Es wird kein spezifischer Aspekt der genannten Theorie oder des genannten Konzepts dargestellt. Auch durch eine eingehende Interpretation oder Analyse der Äußerungen der interviewten Person lassen sich keine spezifischen Aspekte der genannten Theorie oder des genannten Konzepts erkennen oder erahnen.“	0 Punkte

Tabelle 4: Ausprägungen Dimension 2 (Datler & Strobl 2020c, 2)

Dimension 3 – Darstellung einer konkreten Praxissituation oder eines konkreten Fallverlaufs

Wie bereits erläutert, baut das Projekt „TheoPrax“ auf der Annahme auf, dass von der Fähigkeit, die Orientierung an einer Theorie oder an einem Konzept anhand der Schilderung einer spezifischen Praxissituation darlegen zu können, auf die mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten geschlossen werden kann. Die Interviewten wurden deshalb darum gebeten, von einer konkreten Praxissituation zu schildern, in der sie sich an der zuvor genannten Theorie oder an dem zuvor genannten Konzept orientiert haben und die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer praktischen Tätigkeit zugetragen hat (Datler & Strobl 2020b, 5). Mit Dimension 3 wurde ein genauer Blick auf diese von den Interviewten geschilderten Praxissituationen geworfen. Die unterschiedlichen Ausprägungen von Dimension 3 lauten wie folgt:

Dimension „Darstellung einer konkreten Praxissituation oder eines konkreten Fallverlaufs“		
3.1 **SitK/F**	„Die interviewte Person schildert eine konkrete Praxissituation, die sich in der Arbeit mit einem bestimmten Fall zugetragen hat.“	4 Punkte
3.2 **SitTyp/V/F**	„Die interviewte Person berichtet von der Arbeit mit einem bestimmten Fall, schildert aber keine konkrete Arbeitssituation. Sie berichtet vielmehr von zumindest einem bestimmten Typus einer Praxissituation, mit der sich die interviewte Person in der Arbeit mit dem erwähnten Fall wiederholt oder während eines längeren Zeitraums kontinuierlich konfrontiert sah, oder vom Verlauf der Arbeit mit dem erwähnten Fall.“	3 Punkte
3.3 **SitTyp/V**	„Die interviewte Person schildert zumindest eine typische, wiederkehrende Praxissituation oder zumindest einen typischen Arbeitsverlauf, ohne dabei auf einen bestimmten Fall näher Bezug zu nehmen.“	1 Punkt

3.4 ~~**Sit/V**~~	„Es wird von keiner singulären Praxissituation, von keiner typischen, wiederkehrenden Praxissituation, von keinem spezifischen Fallverlauf und von keinem typischen Fallverlauf berichtet.“	0 Punkte

Tabelle 5: Ausprägungen Dimension 3 (Datler & Strobl 2020c, 2f.)

In vielen Fällen berichteten Pädagog’innen nicht wie gefordert von einer konkreten Praxissituation, die sich auf einen konkreten Fall bezieht und sich zu einem bestimmten Zeitpunkt ereignet hat. Häufiger berichteten die befragten Personen von einem ganzen Fallverlauf oder aber einer typischen Praxissituation, der sie im pädagogischen Alltag wiederholt begegnen. In beiden Fällen wurde nicht die Signatur **SitK/F**, sondern die Signatur **SitTyp/V/F** bzw. **SitTyp/V** vergeben.

Dimension 4 – Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation/Fallverlauf

Dimension 4 befasst sich noch nicht konkret mit der praxisleitenden Bedeutung der genannten Theorie oder des Konzepts und auch nicht mit der mentalen Repräsentation derselbigen. Mit dieser Dimension wird viel eher versucht aufzuzeigen, inwiefern es der befragten Person überhaupt gelungen ist, einen nachvollziehbaren Bezug zwischen der Praxissituation einerseits und der Theorie oder dem Konzept andererseits herzustellen:

Dimension „Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie/Konzept und Praxissituation/Fallverlauf“		
4.1 **Bex++**	„Die interviewte Person stellt explizit einen präzisen und klar nachvollziehbaren Bezug her zwischen - einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits - und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits.“	4 Punkte
4.2 **Bex+**	„Die interviewte Person stellt explizit einen Bezug her zwischen - einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits - und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits.“	3 Punkte
4.3 **Bimp**	„Die interviewte Person stellt implizit einen interpretativ erschließbaren Bezug her zwischen - einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits - und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits.“	1 Punkt
4.4 **~~B~~**	„Die interviewte Person stellt keinen Bezug her zwischen - einer geschilderten Praxissituation oder einem geschilderten Fallverlauf einerseits - und der dargestellten Theorie oder dem dargestellten Konzept andererseits.“	0 Punkte

Tabelle 6: Ausprägungen Dimension 4 (Datler & Strobl 2020c, 3)

Dimension 5 – Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie / des Konzepts

Bei Dimension 5 handelt es sich um jene, mit der spezifisch nach der Qualität der Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der genannten Theorie oder des genannten Konzepts gefragt wird:

Dimension „Darstellung der praxisleitenden Bedeutung der Theorie/des Konzepts“		
5.1 **PIB++**	„Die interviewte Person stellt explizit in einer präzisen und klar nachvollziehbaren Weise die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts dar.“	4 Punkte
5.2 **PIB+**	„Die interviewte Person stellt explizit die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts dar, wobei die Darstellung ein mittleres Maß an Präzision und Klarheit aufweist.“	3 Punkte
5.3 **PIB~**	„Die interviewte Person stellt die praxisleitende Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts in einer diffusen oder allgemein gehaltenen Weise dar.“	1 Punkt
5.4 ~~**PIB**~~	„Die interviewte Person macht keine Aussagen zur praxisleitenden Bedeutung der angeführten Theorie oder des angeführten Konzepts.“	0 Punkte

Tabelle 7: Ausprägungen Dimension 5 (Datler & Strobl 2020c, 3)

Die Signatur **PIB++** wurde ausschließlich dann vergeben, wenn explizit dargelegt werden konnte, „welche Bedeutung zumindest ein Aspekt der dargestellten Theorie oder des dargestellten Konzepts dafür hatte,

- wie bestimmte Aspekte der geschilderten Praxissituation oder des geschilderten Fallverlaufs verstanden wurden,
- welche Entscheidungen in der Praxissituation oder im Fallverlauf getroffen wurden oder
- in welcher Weise in der Praxissituation oder im Fallverlauf gehandelt wurde.“

(Datler & Strobl 2020c, 11)

Wurde von einer Praxissituation berichtet, die sich in solcher oder ähnlicher Form zwar zutragen könnte, die in der Vergangenheit der interviewten Person aber bisher nicht stattgefunden hat, so schloss dies die Vergabe der Signatur **PIB++** aus. Es konnte den Ausführungen der interviewten Person in diesem Fall nämlich nicht entnommen werden, in welcher Weise die genannte Theorie oder das Konzept aktuell schon Einfluss darauf nimmt, wie die Person gewisse Situationen versteht, wie sie in diesem Zusammenhang Entscheidungen trifft oder handelt (Datler & Strobl 2020c, 11).

In den folgenden beiden Unterkapiteln sind aus beiden Untersuchungsgruppen (*BAfEP* und *SME*) die jeweiligen mit Signaturen versehenen Interviewausschnitte (Teil III der „WIRTH"-Interviews) als Beispiele angeführt. Sie sollen Einblick in den hier vorgenommenen Rating-Prozess geben. Dieser wird nur an zwei Beispielen nachgezeichnet, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen. Eine detailliertere Darstellung des für die „WIRTH"-Interviews entwickelten Ratingsystems ist in den Arbeiten von Strobl (2017), Dippelreiter (2017), Rataj (2017) und Pichler (2019), jenen Masterabsolvent'innen, welche Teil des ersten „TheoPrax"-Forschungsteams waren, zu finden.

Rechts neben den Interviewausschnitten sind jeweils die von der Forschungsgruppe vergebenen Signaturen mitsamt den Argumenten für die Signaturvergabe angeführt. Am Ende der beiden hier näher betrachteten Interview-Ausschnitte wird die jeweilige Argumentation für die Signaturvergabe nochmals zusammengefasst. Die Zeilenangaben neben den Zitaten beziehen sich auf die Zeilennummerierung des jeweiligen Interview-Transkripts.

7.1 Rating – Beispiel 1 (Interview TH_BAfEP1)

Projekt:	„TheoPrax"
Interview-Code:	TH_BAfEP1
Geschlecht der befragten Person:	weiblich
Alter der befragten Person:	27 Jahre
Datum und Uhrzeit des Interviews:	11.10.2019, 12:10 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Befragte'r (B), Interviewer'in: (I)
Länge des Interviews:	01 Stunde, 03 Minuten und 20 Sekunden
Transkript erstellt von:	Theresa Hauck

Teil III: Die praxisleitende Bedeutung einer Theorie / eines Konzepts unter Bezugnahme auf eine konkrete Praxissituation

I: Mhm. (..) Gut. Ich möchte nun gerne genauer auf Ihre alltägliche Arbeit als Pädagogin eingehen. Dabei interessieren mich Theorien und Konzepte, an welchen Sie sich in Ihrer praktischen Tätigkeit orientieren. Welche Theorie oder welches Konzept hilft Ihnen (.), bestimmte Situationen besser zu verstehen, (.) Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen? Können Sie mir *eine* solche Theorie oder *ein* so ein Konzept nennen?

B: (4 Sek.) Naja, also zu erstens mal alles, um den Alltag besser zu bewältigen oder zu verstehen, ist einmal was, was mit der Zeit entsteht. (*Mhm.*) Ich habe ganz viel gelernt in der Schule von diesen Sachen und in der Praxis schaut es dann ganz anders aus, dass man das alles nicht verwenden kann oder zumindest nicht sofort. Ahm (.) und zu dem gibt es einfach noch Abläufe, die einfach vorgegeben sind auch vom Arbeitgeber (..) würde ich jetzt einmal sagen. (..) Ist jetzt mit Konzept auch gemeint ein pädagogisches Konzept so nach, dass man sich nach einer Person richtet oder so? (..) Ahm //

I: Ja das, was Ihnen so unter Konzept, Theorie, was Ihnen da einfällt. Was Ihnen (.) was dem entspricht.

B: Na zum Beispiel hilft mir um zu verstehen, um nachvollziehen zu können, was zum Beispiel die Kinder interessiert und wie ich meine Angebote wähle, hilft mir das Konzept von der Margaret Carr.

I: Mhm.

B: Ahm, (.) da gibt es Leitfäden, nach denen man sich richten kann, wo man sich Anregungen holt, wie die Kinder gerade angeregt sind oder begeistert sind durch eine bestimmte Tätigkeit. Und das finde ich ganz spannend für diese Sache. In anderen Bereichen, wo es um

Alltagsbewältigung geht, habe ich gerne immer Jesper Juul gelesen und (*mhm*) habe mich da gefreut, wenn ich eine Anregung bekommen habe (*mhm*). So jetzt (.) (*ja*) um Namen zu nennen, aber (*ja*) da fließt natürlich viel ein, weil man immer viel liest und sich ständig weiterbildet und neue Sachen ausprobiert.

I: Mhm. Sie haben jetzt zwei Theorien bzw. Konzepte namentlich genannt. Ich möchte Sie jetzt bitten eine Theorie oder ein Konzept auszuwählen, an dem Sie sich in Ihrer praktischen Tätigkeit besonders häufig orientieren oder eben ein Konzept (*ja*) an dem Sie sich (*Das ist auf jeden Fall*.) orientieren.

B: Die Margaret Carr (*mhm*) mit ihren fünf Lerndispositionen. (.) Ahm, (.) das ist einfach spannend. (..) Da kann man immer wieder in alle Lerndispositionen reinschauen. Da gibt es auch ein spannendes Buch dazu (*mhm*), also ich kann die jetzt gar nicht alle genau nennen. Es geht darum, dass man auf Engagement schaut, auf verschiedene Punkte einfach und das ist einfach für so vie/ viele verschiedene Bereiche anwendbar. (*mhm*) Vor allem eben durch das, was eben das Besondere ist bei uns im Haus, dass wir nicht ein Angebot wählen, weil mir das jetzt sinnvoll vorkommt, sondern dass man immer schauen an den Beobachtungen, die wir an Kindern machen, dass das passt für die Kinder. (*mhm*) Das heißt es gibt nichts, was ich mache, weil es jetzt einfach irgendwie mir so vorkommt, sondern es kommt aus einer Beobachtung heraus. Das kann sein, dass das eine Teilgruppe interessiert oder eine ganze. Und da passt das Konzept von ihr eben super rein (*mhm*), von der Margaret Carr oder Tschar, wie man sie, ich weiß nicht, wie man sie ausspricht, ahm weil man diese Lerndispositionen im Alltag so gut raussehen kann (*mhm*) und immer wieder einen Blick auf jede Lerndisposition werfen kann (.) und dann ganz super auf die Kinder schauen kann und auf deren Interessen und das auf keinen Fall vergessen kann, dass man den Blick dahin lenkt.

TK
Bei der in Z. 109 genannten Arbeit mit Lerngeschichten („learning stories“) nach Margaret Carr handelt es sich um ein pädagogisches Konzept.

I: Ja. (..) Ich möchte gerne mit Ihnen näher auf diese Theorie ah eingehen, da dies für den weiteren Verlauf des Interviews von Bedeutung ist. Nehmen wir an, ich habe noch nie davon gehört. Wie würden Sie die Kernaussage dieser Theorie ah darstellen?

B: (7 Sek.) Mh, (..) ja ich glaube da ist jetzt eh schon ganz viel gefallen. (*mhm*) Also (..) ich glaube, sie hat sich mit mehreren Sachen beschäftigt. Ich bin mir nicht sicher, ob es da noch mehr gibt. Ich beziehe mich immer auf die fünf Lerndispositionen. Da gibt es fünf Säulen, quasi, auf die man besonders achtet. Sagen wir mal man schaut auf Engagiertsein, ist eine dieser Säulen (.) ahm, und da schaut man wieder auf bestimmte Dinge, wann man es erkennt bei einem Kind. Wann es engagiert ist an einer Sache. Und das beobachtet man im Alltag ja sehr oft und da schaut man auch in einem bestimmten Alter, auf diese bestimmten Fähigkeiten, die die Kinder schon entwickelt haben oder die im Alltag da einfließen (.) (*mhm*) (.) Ja (.) und so tue ich mich halt dann herantasten. Das heißt ich hole mir immer wieder die Anregung aus ihrem Leitfaden von der Margaret Carr (.), schaue dann auf meine Kinder, gehe das durch, dann kann auch niemand auf der Strecke bleiben, dass man einmal wen vergisst zu beobachten. Man macht da einfach (.), lässt das immer wieder einfließen, bringt das auch zu Papier und danach kann man sehr schön erkennen einfach, wie weit die Kinder sind, was sie interessiert, wofür sie ein Interesse entwickelt haben, ein Engagement entwickelt haben und wie man das dann weiter fördern kann oder zumindest Impulse in die Richtung setzen kann.

I: Mhm. (.) Denken Sie nun bitte an eine *konkrete Praxissituation*, in der Sie sich an der von Ihnen genannten Theorie orientiert haben. Ich möchte Sie bitten, mir in einem ersten Schritt solch eine Situation zu schildern, die sich an einem *bestimmten Zeitpunkt* in Ihrer Arbeit zugetragen hat.

Qual+
Die Befragte nimmt hier Bezug auf die fünf Lerndispositionen, auf welche nach Margaret Carr in der Beobachtung die Aufmerksamkeit gerichtet werden sollte (Z. 135ff.). Ihre Darstellung des Konzepts ist klar und verständlich, allerdings nicht zur Gänze korrekt. Anders als von der Befragten in Z. 140ff. erklärt, orientiert sich das Konzept der Lerngeschichten nicht an Altersnormen und Meilensteinen der Entwicklung.

B: Also zum Beispiel ah nehmen wir uns in unserem Haus immer wieder Zeit, dass wir fünf Minuten ahm zu jedem Kind eine genaue Beobachtung schreiben. Da startet man mit einer wertfreien Beobachtung und ah wandert dann im Laufe dieser Beobachtung zu einer Hypothese hin. Das heißt, man schreibt in eine linke Spalte wertfrei was man sieht, in eine rechte Spalte was man daraus schlussfolgert und kann auch schon ein bisschen Eigenes und Emotionen von mir einfließen lassen. (.) Zum Beispiel habe ich mir die Margaret Carr daneben hingelegt und so ein bisschen mitgeschaut und habe eine schöne Beobachtung gehabt mit einem Mädchen im Baubereich. Sie hat ah ein Gebäude gebaut und hat mit den Legosteinen herumgetüftelt, hat auch andere Steine dazu verwendet, wodurch das Ganze natürlich noch aufregender war, weil die Legosteine rutschen ab wenn sie nicht mit Legosteinen gemeinsam verwendet werden (lacht) und hat da lange sich beschäftigt und immer wieder weitergemacht und nicht, und das obwohl es wieder umgestürzt ist. Hat es wieder aufgestellt und wieder neue Wege versucht, um dieses ahm ja ihre Vorstellung, die sie hat, zu lösen. *Dabei* konnte ich aber beobachten, (.) sie bleibt einerseits dran, sie ist total engagiert bei der Sache, sie hat ein Interesse, dass das Ganze ahm gelingt, sie hat da eine Vorstellung gehabt in ihrem Kopf, die wollte sie gerne umsetzen *und* dann gibt es noch, und da bin ich natürlich durch die Margaret Carr drauf gekommen, noch so weitere Punkte, die man dann sieht, wenn man sich darauf sensibilisiert. Zum Beispiel die geröteten Wangen, die Zunge, die heraußen ist bei einem Kind, was ganz konzentriert ist, und das gar nicht merkt, ganz vertieft ist. Teilweise haben das Mädchen auch andere Kinder angesprochen dabei, die hat da gar nicht zugehört, die war so beschäftigt mit ihrem Gebäude, dass das gelingt, und hat einfach da ihre ganze Aufmerksam/ hin äh Aufmerksamkeit hin projeziert. Genau. Und so zum Beispiel habe ich dieses Konzept ganz konkret für eine 5-Minuten-Beobachtung einfach einmal angewendet, damit das auch unter einem bestimmten Gesichtspunkt geschrieben wird, dass man das auch sehr konzentriert schreiben kann und eben zu dem noch ein paar Anregungen hat auf die man besonders achten kann.

SitK/F
Die Befragte berichtet von einer Beobachtung eines kleinen Mädchens, die sie zu einem bestimmten Zeitpunkt machen konnte (Z. 164ff.).

Bex++
Die Befragte beschreibt zuerst, worauf man, angeregt durch das Konzept von Margaret Carr, in der Beobachtung achten könnte. Als Beispiel nennt sie das „Engagiertsein“ (Z. 173) und das „Interesse“ (Z. 174). In ihrer Beschreibung der Praxissituation schildert die Befragte, wie und woran sie genau diese Punkte bei dem Mädchen erkennen konnte (Z. 178ff.).

I: Mhm. (.) Ich wollte Sie jetzt bitten, mir zu erzählen in welcher Weise Sie sich ah in der geschidn/ geschilderten Arbeitssituation an dem Konzept orientiert haben. Sie haben da jetzt schon Einiges dazu gesagt. Wollen Sie (.) dies nochmal darlegen, etwas ergänzen oder dies präzisieren?

B: (..) Ja ich habe jetzt konkret so eine Fünf-Minuten-Beobachtung hergenommen. (..) Das kann man natürlich auf alles anwenden. Man schreibt ja nicht nur so kurze Blitzlichter an Kindern sondern auch wöchentliche Beobachtungen und so weiter und ah (.) natürlich, jetzt hat man eine Wochenbeobachtung und es gibt auch Wochen, da klappt einfach alles super oder es ist nichts Spektakuläres passiert. Ahm, da kann man sich das dann einfach hernehmen und einen besonderen Blick darauf werfen durch ihre fünf Lerndispositionen und einfach das Ganze unter diesem Gesichtspunkt schreiben. Das heißt ich sage ah, ich versuche jetzt nicht, mir irgendwas aus den Fingern zu ziehen, Hauptsache ich fülle das Papier, sondern ich sage: „Okay, die Woche ist nichts (.) super Positives, super Negatives passiert". Das heißt, so etwas schreibe ich nicht. Sondern ich nehme mir das mal her und achte darauf, ob so etwas passiert ist. Deshalb lässt sich das auf ganz viele verschiedene (..) Medien oder ah sagen wir Ebenen anwenden (*mhm*) in meiner pädagogischen, schriftlichen Arbeit auch. Was mir dann aber auch hilft rückblickend darauf zu schauen, weil das für mich ganz wichtig ist, was ich zu Papier bringe. Ich schreibe das nicht für jemanden, sondern ich für mich, damit ich super für die Kinder etwas ausarbeiten kann oder ahm, ja den Alltag dann auch auslegen kann, genau.

PLB ++
Dass die Befragte in Erwägung zieht, nur dann mit dem Konzept zu arbeiten, wenn „scheinbar nichts Spektakuläres passiert", lässt noch auf Unsicherheiten bezüglich der Einsatzmöglichkeiten des Konzeptes schließen (Z. 195ff.). Jedoch legt sie explizit und detailliert dar, inwiefern ihr dieses Konzept für den Aufgabenbereich der Beobachtung weiterhilft und sie sich daran orientiert (Z. 202ff.). Aus diesem Grund hat sich die Rating-Gruppe für die Signatur **PLB++** entschieden.

7.1.1 Zusammenfassung – TH_BAfEP1

Die befragte *Kolleg*-Absolventin thematisiert zuerst mehrere Theorien respektive Konzepte (Z. 95ff.). Auf die Bitte der Interviewerin hin, sich für eine Theorie oder ein Konzept zu entscheiden, konzentriert sich die Befragte in ihren Beschreibungen auf das Konzept der *Lerngeschichten* (*Learning stories)* nach Margaret Carr (Z. 109ff.). Dabei handelt es sich um ein pädagogisches Konzept, welches laut den Ratingrichtlinien (Datler & Strobl 2020c, 4) die Kriterien zur Vergabe der Signatur **TK** erfüllt.

In der Darstellung der Kernaussage des Konzeptes nimmt die Pädagogin hier Bezug auf die fünf Lerndispositionen, auf welche nach Margaret Carr in der Beobachtung die Aufmerksamkeit gerichtet werden sollte (Z. 135ff.). Ihre Darstellung des Konzeptes ist klar und verständlich, allerdings nicht zur Gänze korrekt. Anders als von der Befragten in Z. 140ff. erklärt, orientiert sich das Konzept der *Learning stories* nicht an Altersnormen und Meilensteinen der Entwicklung. Aus diesem Grund wurde mit **Qual+** geratet.

Nach einer konkreten Praxissituation gefragt, berichtet sie von einer Beobachtung eines kleinen Mädchens, die sie zu einem bestimmten Zeitpunkt machen konnte (Z. 164ff.). Ihre Ausführungen erlauben an dieser Stelle die Vergabe der Signatur **SitK/F**.

Die Befragte beschreibt dann zuerst, worauf man, angeregt durch das Konzept von Margaret Carr, in der Beobachtung achten könnte. Als Beispiel nennt sie das „*Engagiertsein*“ (Z. 173) und das „*Interesse*“ (Z. 174). In ihrer Beschreibung der Praxissituation schildert die Befragte, wie und woran sie genau diese Punkte bei dem Mädchen erkennen konnte (Z. 178ff.). Hier wurde mit **Bex++** geratet.

Dass die Befragte in Erwägung zieht, nur dann mit dem Konzept zu arbeiten, wenn *„scheinbar nichts Spektakuläres passiert“*, lässt noch auf Unsicherheiten bezüglich der Einsatzmöglichkeiten des Konzeptes schließen (Z. 195ff.). Jedoch legt sie explizit und detailliert dar, inwiefern ihr dieses Konzept für den Aufgabenbereich der Beobachtung weiterhilft und sie sich dabei jetzt schon daran orientiert (Z. 202ff.). Aus diesem Grund hat sich die Rating-Gruppe für die Signatur **PLB++** entschieden.

7.2 Rating-Beispiel 2 (Interview BA_SME4_IM)

Projekt:	„TheoPrax“
Interview-Code:	BA_SME4_IM
Geschlecht der befragten Person:	weiblich
Alter der befragten Person:	44 Jahre
Datum und Uhrzeit des Interviews:	30.08.2018, 12:16 Uhr
Beteiligte Personen und ihre Rollen:	Befragte’r (B), Interviewer’in: (I)
Länge des Interviews:	50 Minuten und 07 Sekunden
Transkript erstellt von:	Ilona Meyer

Teil III: Die praxisleitende Bedeutung einer Theorie / eines Konzepts unter Bezugnahme auf eine konkrete Praxissituation

I: Ja, ja, ja. Genau. Passt. Gut, dann möcht’ ich nun gerne genauer auf Ihre alltägliche Arbeit als Elementarpädagogin eingehen. Dabei interessieren mich Theorien und Konzepte, an welchen Sie sich in Ihrer praktischen Tätigkeit orientieren. Welche Theorie oder welches Konzept hilft Ihnen, bestimmte Situationen besser zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen? Können Sie mir eine solche Theorie oder ein solches Konzept nennen?

B: Ja, wenn ich von Beginn an überlege, das Kind kommt in den Kindergarten zu mir, da gehts natürlich um Eingewöhnungskonzepte auch. Das Berliner Eingewöhnungsmodell ist da natürlich ein gutes Konzept, das wir sicher nicht eins zu eins übernehmen sondern einfach Teile daraus, als Leitfaden quasi, um den Beziehungsaufbau gut herstellen zu können oder zu optimieren. Grundsätzlich sind Konzepte von Maria Montessori, eine Montessoripädagogik etwas was immer mitschwingt. Da habe ich vor Jahren eine Ausbildung gemacht, das ist einfach eine Linie, die mir sehr entgegen kommt und und und wo viele tolle Sachen drinnen sind. (…) Vom Konzept also was das Gefühlsleben der Kinder angeht und so weiter, wie man auf die Kinder gut eingehen kann und auch auf Kolleginnen, muss ich auch dazu sagen, fällt mir jetzt ganz spontan dann noch ein das Beyonds Konzept des Containments, einfach diese Gefühle aufzunehmen der Kinder und einfach mal wenn sie damit noch nicht umgehen können,

es einmal aufzuheben und zu bewahren bis sie halt soweit sind, damit umgehen zu können. Also das fällt mir auch noch ein. (…) So auf die Schnelle, was noch (5Sek.) ja, das war's jetzt auch *(lacht)*.

I: Gut, jetzt haben Sie mehrere Konzepte oder Theorien genannt. Jetzt möcht' ich Sie bitten, eine Theorie auszuwählen, an der Sie sich in Ihrer praktischen Tätigkeit besonders häufig orientieren oder ein Konzept an dem Sie sich besonders oft orientieren.

B: Naja, wenn man vom Containment gleich einmal ausgehen, dann muss ich dazu sagen, dass es natürlich durch das Studium relativ aktuell ist aber dieses Bewusstsein (…) wie gehts dem Anderen gerade, wie kann man das aushalten, wie kann ich ihm dabei helfen, es auszuhalten. Da geht's ja nicht nur um kleine Kinder, wo das vielleicht ganz grundlegend ist, da geht's ja weiter. Wir Erwachsenen haben auch immer wieder Gefühle, mit denen man nicht so gut zurecht kommen und so ist natürlich auch ein Konzept wo ich sage, im Umgang mit meinen Kolleginnen oder auch mit Eltern ist das halt was ganz Wichtiges und wo ich die Erfahrung gemacht habe, dass es einfach zum weiteren Miteinander oder für das Miteinander einfach total hilfreich ist und dass dann der Umgang miteinander viel respektvoller ist (..) ja und wir einfach mehr gemeinam erreichen können und ein viel schöneres Verhältnis ist.

I: Mhm. Und könnten Sie dieser Theorie, die Sie eben jetzt genannt haben, einen Namen geben?

TK
Die befragte Person nennt das Konzept des *Containments* (Z. 109), welches ein Naheverhältnis zur Psychoanalytischen Pädagogik aufweist.

B: Das Containment?

I: Achso, das heißt Containment.

B: Das hab' ich jetzt eigentlich gemeint. Als Basis.

I: Okay. Gut, dann möchte ich gerne mit Ihnen auf diese genannte Theorie eingehen, da dies für den weiteren Verlauf des Interviews von Bedeutung ist. Nehmen wir an, ich habe noch nie davon gehört: Wie würden Sie die Kernaussage dieser Theorie oder den Kerngedanken darstellen?

B: Zuerst muss ich mir einmal meinen Gefühlen selber bewusst werden und (4Sek.) und das Aushalten lernen von Gefühlen einfach. Bewusst werden und Aushalten lernen und einen Weg damit zurecht zu kommen (.) für mich selber aber auch für andere. Das ist eigentlich der Kerngedanke.

I: Mhm. Und denken Sie nun bitte an eine konkrete Praxissituation, in der Sie sich an der von Ihnen genannten Theorie orientiert haben. Ich möchte Sie bitten, mit mir in einem ersten Schritt solch eine Situation zu schildern, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in Ihrer Arbeit zugetragen hat.

B: Mhm. Da fällt mir ein Moment ein, ein Mädchen, das in der Eingewöhnung bei mir im Kindergarten war, wenige Tage erst im Kindergarten. Migrationshintergrund, ganz frisch in Österreich, fast keine Deutschkenntnisse und ein großer Gefühlsausbruch, wobei man vorausschicken muss, dass ich jetzt nicht weiß, was der Auslöser war, ob es die Trennung von den Eltern war oder etwas im Kindergarten oder ein anderes Kind. Auf jeden Fall hat sich das Kind am Boden geschmissen und ganz wild um sich gehaut und geschrien und ich hab's dann raufgenommen und versucht irgendwie zu halten und das war nicht möglich und ich hab's dann wieder los gelassen. Und dann kam wieder ein lautes Schreien, ich habe mir gedacht dann nach Kurzem, ich mach's doch noch einmal und habe sie genommen und fest gehalten und es war dann auch ein kurzer Schrei und dann hat sie sich wirklich fallen gelassen und sich in mich hinein gekuschelt und ja, sie hat sich beruhigt und es ist ihr besser gegangen und wir sind dann so verharrt für sich ein, zwei Minuten und dann ist sie aufgestanden, hat die Tränen weg gewischt und und es war gut.

Qual+
Die Pädagogin beschreibt bereits in Z. 82ff., dass es beim Konzept des *Containments* darum geht, Gefühle, mit welchen die Kinder noch nicht umgehen können, aufzunehmen, „aufzuheben und zu bewahren, bis sie halt soweit sind, damit umgehen zu können". (Z. 85ff.). Damit wird ein Kernaspekt des Konzeptes dargestellt. Ab Z. 117ff. spricht die Befragte vom Bewusstwerden eigener Gefühle, was mit dem zuvor Gesagten in gewisser Weise im Widerspruch steht. Die Ausführungen sind mäßig präzise, weshalb mit **Qual+** signiert wurde.

SitK/F
Die befragte Person spricht von einer konkreten Praxissituation mit einem Mädchen während seiner Eingewöhnung (Z. 126ff.).

Also wir haben das miteinander ausgehalten einfach. Jetzt ohne irgendwie zu sprechen aber wir haben's miteinander ausgehalten und es war für das Kind dann tragbar, also *(mhm)* sie hat geschafft, es auszuhalten dort, ganz einfach.

I: Ja, jetzt möcht' ich Sie nun bitten, in einem zweiten Schritt darzustellen, in welcher *Weise* Sie sich in dieser Situation an der genannten Theorie orientiert haben. Also in welcher Weise Ihnen diese Theorie geholfen hat, diese Situation besser zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen.

B: Naja, das Wissen ist eine Theorie. (..) Nämlich selbst einmal dieses Bewusstsein zu erlangen, dass es eben diese Gefühle gibt, die einem eben halt so überschwemmen und dass das völlig in Ordnung ist und dass man das auch nicht (.) nicht so hinnimmt *na dann ist das halt einmal und Kinder weinen halt bei der Eingewöhnung* sondern das auch wertzuschätzen und ernst zu nehmen (..) und eben bewusst zu machen und auf der anderen Seite die Zeit zu geben (.) ja, damit zurecht zu kommen und ja, das ist eigentlich so der Hintergrund des Konzepts, dieses bewusst werden ist so wichtig einfach. (..) Und das hat mit Wissen zu tun und das ist wiederum der Vorteil eines Konzepts, dass es natürlich eine Wissensvermittlung ist.

Bex+
Die Befragte beschreibt in Z. 117ff., dass es beim *Containment* darum ginge, Gefühle aushalten zu lernen. In der Beschreibung der Praxissituation erklärt sie, wie sie das Mädchen dabei unterstützen konnte, die starken Gefühle auszuhalten und sie tragbar werden zu lassen (Z. 144ff.). Da der Aspekt des Gemeinsamen in der Theoriedarstellung nicht vorkam, bedarf es einer gewissen Anstrengung, den hergestellten Bezug zu erkennen.

PLB+
Das Wissen, welches die Befragte durch die Auseinandersetzung mit dem Konzept erlangen konnte, hilft ihr eigenen Angaben zufolge dabei, das Weinen der Kinder während der Eingewöhnung „ernst zu nehmen" (Z. 156) und „damit zurecht zu kommen" (Z. 157). Es hilft ihr

überdies, sich Dingen bewusst zu werden (Z. 158). Die Befragte spricht an dieser Stelle sehr allgemein über *Containment*. Sie erklärt jedoch nicht explizit, inwiefern ihr das Konzept in der geschilderten Situation geholfen hat, Dinge zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen.

7.2.1 Zusammenfassung - BA_SME4_IM

Die befragte *SME*-Absolventin nennt zuerst mehrere Theorien und Konzepte, fokussiert sich in ihren Ausführungen dann allerdings auf das Konzept des *Containments* (Z. 109). Dieses weist ein Naheverhältnis zur Psychoanalytischen Pädagogik auf, weshalb die Signatur **TK** vergeben wurde.

Die Pädagogin beschreibt in Z. 82ff., dass es beim Konzept des *Containments* darum ginge, Gefühle, mit welchen die Kinder noch nicht umgehen können, aufzunehmen, *„aufzuheben und zu bewahren bis sie halt soweit sind, damit umgehen zu können"* (Z. 85ff.). Damit wird ein Kernaspekt des Konzeptes dargestellt. Ab Z. 117ff. spricht die Befragte dann vom Bewusstwerden eigener Gefühle und bezeichnet dies als den Kerngedanken des *Containments*. Hier wird ein Widerspruch zum zuvor Gesagten erkennbar. Insgesamt fallen die Ausführungen zum Kerngedanken des Konzeptes mäßig präzise aus, weshalb mit **Qual+** signiert wurde.

Gefragt nach einer konkreten Praxissituation schildert die Pädagogin eine Situation, die sich an einem Tag mit einem Mädchen während seiner Eingewöhnungszeit zugetragen hat. Sie beschreibt einen Moment, in welchem sich das Mädchen auf den *„Boden geschmissen und ganz wild um sich gehaut und geschrien"* hat (Z. 132f.). Die Pädagogin berichtet von einer konkreten Praxissituation, was die Vergabe der Signatur **SitK/F** erlaubt.

Die Befragte beschreibt in Z. 119, dass es beim *Containment* darum ginge, Gefühle aushalten zu lernen. In der Beschreibung der Praxissituation erklärt sie, wie sie das Mädchen dabei unterstützen konnte, die starken Gefühle auszuhalten und sie tragbar werden zu lassen (Z. 144ff.). Da der Aspekt des Gemeinsamen in der Theoriedarstellung jedoch nicht explizit vorkam, bedarf es einer gewissen Anstrengung, um den hergestellten Bezug zu erkennen. Die hier vergebene Signatur lautet **Bex+.**

Das Wissen, welches die Befragte durch die Auseinandersetzung mit dem Konzept erlangen konnte, hilft ihr eigenen Angaben zufolge dabei, das Weinen der Kinder während der Eingewöhnung *„ernst zu nehmen"* (Z. 156f.) und *„damit zurecht zu kommen"* (Z. 157). Es hilft ihr überdies, sich Dingen bewusst zu werden (Z. 158). Die Befragte spricht an dieser Stelle sehr allgemein über *Containment*. Sie erklärt jedoch nicht explizit, inwiefern ihr das Konzept in der geschilderten Situation geholfen hat, Dinge zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen. Aus diesem Grund wurde mit **PLB+** signiert.

7.3 Zusammenfassende Darstellung der Rating-Ergebnisse

Bevor die Rating-Ergebnisse in Tabellenform aufgelistet werden, sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass es sich bei den Ratings um Einschätzungen handelt. Diese Einschätzungen wurden Richtlinien folgend und in einer Forschungsgruppe vorgenommen. Nicht immer waren sich die ratenden Personen in ihren Ratings sofort einig. Die Anmerkungen am Rand der Transkript-Ausschnitte in den Kapiteln 7.1 und 7.2 liefern einen Überblick über die Argumente, die letztendlich zur jeweiligen Entscheidung der Gruppe geführt haben. Ziel war es, zu beurteilen, mit welcher Präzision es den befragten Personen im Interview gelungen ist, die praxisleitende Bedeutung einer Theorie oder eines Konzepts anhand der Schilderung einer konkreten Praxissituation darzustellen. Es ging also um die Frage, inwieweit die Pädagog'innen eine Vorstellung von der Orientierung ihrer Praxis an Theorien und Konzepten haben und diese in Worte fassen können. Keine Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ratingergebnissen jedoch bezüglich der Qualität der tatsächlich geleisteten praktischen Arbeit der jeweiligen Pädagog'innen ziehen. Auch gilt es mehrere mögliche Einflussfaktoren auf die hier präsentierten Ergebnisse zu berücksichtigen und zu diskutieren, was am Ende des siebten Kapitels geschehen soll.

Wie schon in der Einleitung thematisiert wurde, liegt dieser Arbeit und auch dem Projekt „TheoPrax" ein Professionsverständnis zugrunde, wonach sich professionell Tätige zumindest teilweise an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientieren und in der Lage sein sollten, in präziser Weise über die Orientierung ihrer Praxis an Theorien und Konzepten Auskunft zu geben (Datler & Strobl 2020a, 2). Die Befragten wurden zu Beginn von Teil III des Interviews gefragt, an welcher Theorie oder welchem Konzept sie sich in ihrer praktischen Tätigkeit orientieren (Datler & Strobl 2020b, 4). Daraufhin nannten neun der zehn befragten *SME*-Absolvent'innen, aber nur sieben der zehn befragten Pädagog'innen der Untersuchungsgruppe *BAfEP* eine wissenschaftliche Theorie bzw. ein Konzept mit einem Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie. Somit wurde insgesamt 16 Mal die Signatur **TK** vergeben. Die folgende Tabelle (Tabelle 8) gibt einen Überblick über alle mit **TK** signierten Interviews der Untersuchungsgruppen *BAfEP* und *SME*. Sie zeigt, wie viele Punkte in Summe und durchschnittlich in den einzelnen Dimensionen erreicht wurden:

		BAfEP **TK** 7 von 10					*SME* **TK** 9 von 10				
		erreichbare Punkte	Anzahl der Personen	Personen mal Punkte	Summe Personen mal Punkte	Durchschnitt pro Person (7/10)	erreichbare Punkte	Anzahl der Personen	Personen mal Punkte	Summe Personen mal Punkte	Durchschnitt pro Person (9/10)
2.	1	4	2	**8**			4	4	**16**		
2.	2	3	5	**15**			3	2	**6**		
2.	3	1					1	3	**3**		
2.	4	0					0				
Dimension 2					**23**	**3,3**				**25**	**2,8**
3.	1	4	2	**8**			4	5	**20**		
3.	2	3	2	**6**			3	2	**6**		
3.	3	1	3	**3**			1	2	**2**		
3.	4	0					0				
Dimension 3					**17**	**2,4**				**28**	**3,1**
4.	1	4	1	**4**			4	2	8		
4.	2	3	2	**6**			3	5	15		
4.	3	1	3	**3**			1	2	2		
4.	4	0	1				0				
Dimension 4					**13**	**1,9**				**25**	**2,8**
5.	1	4	2	**8**			4	1	**4**		
5.	2	3					3	1	**3**		
5.	3	1	4	**4**			1	7	**7**		
5.	4	0	1				0				
Dimension 5					**12**	**1,7**				**14**	**1,6**
Dimensionen 2-5 gesamt:					**65**	**9,3**				**92**	**10,2**

Tabelle 8: Summen und Durchschnittswerte – **TK**

Im Folgenden sollen die Ergebnisse aller **TK-**Interviews aus Tabelle 8 im Hinblick auf die Häufigkeit der Vergabe einzelner Signaturen in den fünf Dimensionen nochmals einzeln betrachtet werden.

In Bezug auf Dimension 2 wird in Tabelle 8 Folgendes erkennbar:

- Neun der zehn befragten *SME*-Absolvent'innen und sieben der zehn befragten Pädagog'innen der Untersuchungsgruppe *BAfEP* sprachen in Teil III des Interviews über eine wissenschaftliche Theorie oder ein Konzept mit einem Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie. Alle Pädagog'innen, die eine wissenschaftliche Theorie oder ein Konzept mit klarem Bezug zu einer wissenschaftlichen Theorie nannten, konnten auch zumindest einen Aspekt dieser Theorie oder dieses Konzeptes erläutern.
- Den Pädagog'innen der Untersuchungsgruppe *BAfEP* gelang dies insgesammt in höherer Qualität. Während vier Pädagog'innen der Gruppe *SME* einen Aspekt der Theorie oder des Konzepts sehr präzise darstellen konnten, waren die Ausführungen von drei *SME*-Absolvent'innen für die Gruppe der Rater'innen „nur in Ansätzen nachvollziehbar" (Datler & Strobl 2020c, 6).

Ein Aspekt geht aus der Tabelle nicht hervor, soll allerdings an dieser Stelle dennoch thematisiert werden. Insgesamt fünf der zehn befragten Elementarpädagog'innen ohne akademische Weiterbildung sprachen über die Theorie von Maria Montessori. Unter den *SME*-Absolvent'innen wurde die *Montessori-Pädagogik* nur von einer Person genannt. Fünf der *SME*-Absolvent'innen beschrieben hingegen das Konzept des *Containments*, welches der *Psychoanalytischen Pädagogik* bzw. der Großtheorie der *Psychoanalyse* zuzuordnen ist. In der Grundausbildung an den *BAfEP*s könnte der *Montessori-Pädagogik* im Unterricht grundsätzlich viel Raum gegeben worden sein. Ebenso denkbar wäre allerdings, dass Pädagog'innen in ihrer Grundausbildung wenig andere Theorien respektive Konzepte kennengelernt haben, weshalb in den Interviews von den Befragten nur auf die Ideen Maria Montessoris Bezug genommen werden konnte. In der häufigen Nennung des *Containment-Konzepts* unter den Absolvent'innen des Bachelorstudiums könnte sich der psychoanalytisch-pädagogische Schwerpunkt des Lehrgangs widerspiegeln.

Große Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen zeigen sich in Dimension 3:

- Der Großteil der Personen aus der *SME*-Gruppe beschrieb eine singuläre Praxissituation mit einem bestimmten Fall und erreichte somit in dieser Dimension die höchste Punkteanzahl.
- In der Untersuchungsgruppe *BAfEP* sprachen nur zwei Personen von einer singulären Praxissituation, die sich zu einem konkreten Zeitpunkt ereignet hat. Häufiger wurde von den Pädagog'innen ohne akademische Weiterbildung ein ganzer Fallverlauf oder auch eine typische Praxissituation beschrieben.

Wenige Übereinstimmungen in den Ratingergebnissen beider Untersuchungsgruppen sind auch in Dimension 4 zu finden:

- Nur zwei Personen der Gruppe *SME* ist es in expliziter und gut nachvollziehbarer Weise gelungen, einen Bezug zwischen der zuvor genannten Theorie oder dem zuvor genannten Konzept und der geschilderten Praxissituation herzustellen.
- Fünf Personen der Untersuchungsgruppe *SME* stellten zwar explizit einen Bezug her, dieser Darstellung war jedoch „mäßig klar und präzise" (Datler & Strobl 2020c, 9).
- Die Personen der Untersuchungsgruppe *BAfEP* zeigten bei der Herstellung eines Bezugs insgesamt jedoch größere Schwierigkeiten als die Personen der Untersuchungsgruppe *SME*. Den meisten Personen der Gruppe *BAfEP* gelang dies nur in interpretativ erschließbarer Form.

Ein Blick auf Dimension 5 zeigt wiederum Folgendes:

- Sieben Personen der Gruppe *SME* stellten die praxisleitende Bedeutung der Theorie oder des Konzepts in einer „diffusen oder allgemein gehaltenen Weise" dar (Datler & Strobl 2020c, 12)
- Nur eine Person, und damit ist es eine Person weniger als in der *BAfEP*-Gruppe, konnte präzise und gut nachvollziehbar beschreiben, wie ihr die genannte Theorie in der geschilderten Situation dabei geholfen hat, die Situation zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen.
- Zwei der *BAfEP*-Absolvent'innen konnten die praxisleitende Bedeutung einer Theorie oder eines Konzepts klar nachvollziehbar und präzise darlegen. Eine Person äußerte sich

jedoch gar nicht in Bezug auf die praxisleitende Bedeutung, was unter den Bachelor-Absolvent'innen nicht vorkam.

In Tabelle 9 sind nun alle Interviews aufgelistet, die mit **[TK]** oder ~~**TK**~~ geratet wurden. Eine Pädagogin der Gruppe *BAfEP* (TH_BAfEP4) gab an, sich an keiner Theorie und auch an keinem Konzept zu orientieren. Von zwei Pädagog'innen derselben Untersuchungsgruppe (TH_BAfEP7 & TH_BAfEP8) wurden weder wissenschaftliche Theorien noch Konzepte mit klarem Bezug zu wissenschaftlichen Theorien genannt. Stattdessen unternahmen sie den Versuch, die praxisleitende Bedeutung des sogenannten „*freundschaftlichen Erziehungsstils*" (TH_BAfEP7, Z. 108) und der „*Körperwahrnehmung*" (TH_BAfEP8, Z. 89) darzustellen. Zwar erinnerten ihre Ausführungen die Forschungsgruppe an den *demokratischen Erziehungsstil* und das Konzept der *sensorischen Integration*, diese Verbindungen konnten von der Forschungsgruppe jedoch nur interpretativ gezogen werden. Dies hatte zur Folge, dass hier die Signatur **[TK]** vergeben wurde.

Unter den Befragten der Untersuchungsgruppe *SME* gab es zwar ebenfalls eine Person (BA_SME11_LK), der es nicht möglich war, eine Theorie respektive ein Konzept zu nennen, an der bzw. dem sie sich häufig orientiert (~~**TK**~~). Bei all den Theorien und Konzepten, welche von den *SME*-Absolvent'innen genannt wurden, handelte es sich jedoch um wissenschaftliche Theorien oder Konzepte, die einen klaren Bezug zu einer wissenschaftlichen Theorie aufwiesen.

BAfEP **[TK]** 2 von 10				
Punkte gesamt	Anzahl der Personen	Personen mal Punkte	Summe Personen mal Punkte	Durchschnitt pro Person (2/10)
2		/	/	

BAfEP **TK-** 1 von 10				
Punkte gesamt	Anzahl der Personen	Personen mal Punkte	Summe Personen mal Punkte	Durchschnitt pro Person (1/10)
1		/	/	

SME **[TK]** 0 von 10				
Punkte gesamt	Anzahl der Personen	Personen mal Punkte	Summe Personen mal Punkte	Durchschnitt pro Person (0/10)
0		/	/	

SME **TK-** 1 von 10				
Punkte gesamt	Anzahl der Personen	Personen mal Punkte	Summe Personen mal Punkte	Durchschnitt pro Person (1/10)
1		/	/	

Tabelle 9: Summen und Durchschnittswerte – **[TK] und ~~TK~~**

In die Berechnung der Gesamtpunkteanzahl der beiden Untersuchungsgruppen und in die Berechnung der durchschnittlich in den Untersuchungsgruppen erreichten Punkteanzahl flossen die mit **[TK]** und **~~TK~~** gerateten Interviews mit jeweils null Punkten mit ein. In der folgenden

Tabelle werden die einzelnen Summen und Durchschnittswerte beider Untersuchungsgruppen einander gegenübergestellt:

	BAfEP TK/[TK]/TK-10	*SME* TK/[TK]/TK-10		*BAfEP* TK/[TK]/TK-10	*SME* TK/[TK]/TK-10	
	Summe Personen mal Punkte	Summe Personen mal Punkte	Differenz:	Durchschnitt pro Person (10)	Durchschnitt pro Person (10)	Differenz:
	23	25	2	2,3	2,5	0,2
	17	28	11	1,7	2,8	1,1
	13	25	12	1,3	2,5	1,2
	12	14	2	1,2	1,4	0,2
Gesamt	65	92	27	6,5	9,2	2,7

Tabelle 10: Summen und Durchschnittswerte – **TK/[TK]/~~TK~~**

Die angegebenen Differenz-Werte zeigen auf, dass es den Pädagog'innen der Untersuchungsgruppe *SME* insgesamt besser gelungen ist, präzise über die praxisleitende Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten Auskunft zu geben, als den Pädagog'innen der Untersuchungsgruppe *BAfEP*.

Dass auch von den Befragten der Untersuchungsgruppe *SME* von 16 erreichbaren Punkten durchschnittlich nicht mehr als 9,2 Punkte erreicht wurden, lässt jedoch einen allgemein bestehenden Bedarf erkennbar werden, Pädagog'innen zukünftig noch intensiver bei der

Entwicklung der Fähigkeit zu unterstützen, über die Orientierung der eigenen Praxis an Theorien und Konzepten Auskunft zu geben.

7.4 Beantwortung von Forschungsfrage I

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse des Ratings in tabellarischer Form dargestellt. Diese Ergebnisse sollen nun nochmals näher erläutert und zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage herangezogen werden.

Wie bereits angemerkt, wird im Projekt „TheoPrax" von der Annahme ausgegangen, dass sich Professionalität bei Personen, welche in psychosozialen Berufen tätig sind, unter anderem darin zeigt, dass sich diese Personen

> „zumindest in bestimmten Situationen ihrer Arbeit an wissenschaftlichen Theorien oder wissenschaftlich fundierten Konzepten orientieren, und dass sie in der Lage sind, darüber – zumindest exemplarisch – in gut nachvollziehbarer Weise Auskunft zu geben" (Datler & Strobl 2020a, 2).

Im dritten Teil der Interviews, welche nach dem Leitfaden „WIRTH" geführt wurden, sollte für die Befragten eine Situation geschaffen werden, in welcher sie die im Zitat angesprochene Fähigkeit zeigen können. Sie wurden dazu aufgefordert, eine Theorie zu nennen, an welcher sie sich in ihrer Tätigkeit häufig orientieren. Diese sollten sie in ihrer Kernaussage darstellen. Anschließend wurden sie dazu aufgefordert, von einer singulären Praxissituation zu berichten, in welcher sie sich an der zuvor genannten Theorie orientiert haben. Inwiefern sie sich, ihrer Einschätzung nach, an dieser Theorie orientiert haben bzw. inwiefern diese ihnen dabei geholfen hat, die Situation zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder Handlungen zu setzen, sollten die Befragten in einem letzten Schritt erläutern.

Die erste Fragestellung, welche nach der Darstellung der Rating-Ergebnisse hier nun ihre Beantwortung finden soll, lautete wie folgt:

I. In welcher Qualität gelingt es Elementarpädagog'innen mit und ohne akademische Weiterbildung in einer Interviewsituation, die praxisleitende Bedeutung einer Theorie oder eines Konzeptes exemplarisch anhand einer konkreten Praxissituation darzulegen?

Nur sehr wenigen Pädagog'innen ist es gelungen, ihre Ausführungen in Teil III des Interviews in hohem Maße präzise und klar zu formulieren. Somit lässt sich aus diesen Ergebnissen jedenfalls der Bedarf ableiten, innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung mit Pädagog'innen zukünftig noch intensiver an der Entwicklung der Fähigkeit zu arbeiten, über die Orientierung an Theorien und Konzepten in nachvollziehbarer Weise Auskunft zu geben.

Um hier mögliche Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen aufzeigen zu können, wurden die jeweils erreichten Punkte der beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen. Dieser Vergleich aller 20 in diese Forschungsarbeit miteinbezogenen Interviews lässt deutlich werden, dass von Befragten der Gruppe *SME* häufiger wissenschaftliche Theorien bzw. Konzepte mit klarem Bezug zu wissenschaftlichen Theorien genannt wurden. Darüber hinaus ist es den Absolvent'innen des Lehrgangs *SME* tendenziell besser gelungen, in gut nachvollziehbarer Weise darzulegen, inwiefern sie sich an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten orientieren als den Pädagog'innen ohne akademische Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich. Während die Pädagog'innen der Untersuchungsgruppe *SME* durchschnittlich 9,2 Punkte erreichten, lag das durchschnittlich erreichte Wert der Gruppe *BAfEP* bei 6,5 Punkten. Hieraus ergibt sich eine Differenz von 2,7 Punkten.

Auf die erste forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit kann somit folgende Antwort gegeben werden:

Von Pädagog'innen mit akademischer Weiterbildung werden in dieser Untersuchung insgesamt häufiger wissenschaftliche Theorien oder Konzepte mit einem Naheverhältnis zu einer wissenschaftlichen Theorie genannt als von Personen ohne akademische Weiterbildung. Absolvent'innen des Bachelorstudiums SME gelingt es darüber hinaus in der Interviewsituation, die praxisleitende Bedeutung einer wissenschaftlichen Theorie oder eines wissenschaftlich fundierten Konzepts exemplarisch anhand einer konkreten Praxissituation in höherer Qualität darzulegen als den befragten Pädagog'innen ohne akademische Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich.

7.5 Kritische Auseinandersetzung mit dem Interview- und Auswertungsverfahren im Rahmen des Forschungsprojektes „TheoPrax“

Wenngleich der Interviewleitfaden „WIRTH“ (Datler & Strobl 2020b) sowie die einzelnen Dimensionen und Signaturen zum Raten von „WIRTH“-Interviews (Datler & Strobl 2020c) bereits im Jahr 2017 entwickelt, in mehreren Masterarbeiten am Institut für Bildungswissenschaft analysiert und in ihrem Einsatz erprobt wurden, ergaben sich auch im Ratingprozess im Jahr 2020 weitere Fragen und somit Gründe für eine Weiterentwicklung des Verfahrens. Wie bereits erwähnt, wurden Interviewführung und Rating durch die zweite Forschungsgruppe abermals reflektiert. Dies hatte eine Überarbeitung des Interviewleitfadens und der Richtlinien für das Raten von Teil III der „WIRTH“-Interviews zur Folge. Einzelne Punkte, die unter Umständen dennoch Einfluss auf die zuvor dargestellten Ergebnisse genommen haben und in weiteren „TheoPrax“-Untersuchungen nehmen könnten, sollen an dieser Stelle nochmals diskutiert werden.

7.5.1 Zur Komplexität der Fragestellungen

Mehrere befragte Personen machten während des Interviews deutlich, dass ihnen die gestellten Interviewfragen komplex und inhaltlich verwechselbar ähnlich erscheinen. So wurden die interviewenden Personen mehrfach gebeten, die eben gestellte Frage nochmals zu wiederholen. Eine der Pädagog’innen äußerte sich auch folgendermaßen:

> „Wah, das sind so viele Fragen in einer (*ja*) Frage beantwortet. (…) Das gehört in mehrere kleine (*ja*) kurze Fragen (*ja*), würde ich mir leichter tun.“ (TH_BAfEP8, Z. 147f.)

Kruse (2014, 288f.) setzt sich kritisch mit der Tatsache auseinander, dass qualitative Interviews häufig in akademischer Wissenschaftssprache geführt werden. Er empfiehlt, Formen der Kommunikation anzuwenden, die an die jeweilige Zielgruppe angepasst wurden (ebd.). Ähnliches empfiehlt auch Lamnek (2010, 363), wenn er dazu rät, „die Verwendung (von, Anm. d. V.) sozialwissenschaftlicher Terminologie oder allgemein wissenschaftlicher Begriffe“ zu vermeiden.

Unabhängig von der Berufsgruppe, mit der das Führen weiterer „WIRTH“-Interviews geplant ist, könnte sich eine Überarbeitung der Fragestellungen mit dem Ziel einer Verringerung der Komplexität in den Formulierungen als lohnenswert erweisen.

7.5.2 Zur Frage nach einer konkreten Praxissituation

Einfluss auf die Ratingergebnisse könnte auch die Frage nach einer konkreten Praxissituation (Datler & Strobl 2020b, 5) genommen haben. Wie zuvor bereits angemerkt, schilderten gerade unter den Pädagog'innen der Gruppe *BAfEP* viele keine singuläre Praxissituation, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt mit einem Fall in ihrer Arbeit zugetragen hatte. Viel häufiger wurde von typischen Praxissituationen und vor allem von Fallverläufen berichtet. Da sich dieses Phänomen auch bereits in den Probeinterviews, welche ebenfalls mit Personen aus dem Bereich der Elementarpädagogik geführt wurden, gezeigt hat, wurde Frage 7.1 des Interviewleitfadens im Sommer 2019 nochmals auf ihre Präzision hin überprüft. Der Wortlaut der Frage wurde jedoch nicht verändert, da er der Projektgruppe ohnehin als unmissverständlich erschien. Dennoch sollen hier nochmals Überlegungen dazu angestellt werden, warum häufig von Fallverläufen oder typischen Praxissituationen berichtet wurde, obwohl die Frage wie folgt lautet:

> „Denken Sie nun bitte an eine *konkrete Praxissituation*, in der Sie sich an der von Ihnen genannten Theorie (oder an dem von Ihnen genannten Konzept) orientiert haben: Ich möchte Sie bitten, mir in einem ersten Schritt solch eine Situation zu schildern, die sich zu einem *bestimmten* Zeitpunkt in Ihrer Arbeit zugetragen hat." (Datler & Strobl 2020b, 5)

Hier wird dezidiert nach einer Praxissituation gefragt, die sich zu einem konkreten Zeitpunkt ereignet hat. Ein Grund, warum verhältnismäßig viele Pädagog'innen allerdings von wiederkehrenden Erfahrungen oder auch von ganzen Fallverläufen berichtet haben, könnte darin liegen, dass Pädagog'innen außerhalb der Interviewsituation immer wieder gefordert sind, Fallverläufe oder auch wiederkehrende Herausforderungen des Alltags darzustellen. Nicht nur in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, Supervisionsgruppen oder Teambesprechungen werden Pädagog'innen regelmäßig dazu aufgefordert, sondern auch in der Zusammenarbeit mit unterstützenden Fachkräften (wie zum Beispiel Psycholog'innen, Sonderkindergartenpädagog'innen, Therapeut'innen etc.). Dass jede psychosoziale Berufsgruppe sowohl einen eigenen Erfahrungshintergrund als auch bestimmte Vorannahmen bezüglich der an sie gestellten Erwartungen in die Interviewsituation miteinbringt, gilt es bei möglichen weiteren Interviews mitzubedenken.

7.5.3 Zur Besonderheit einer Interviewsituation

Grundsätzlich handelt es sich bei der Interviewsituation für die Befragten um keine alltägliche Situation. Vor allem bei Personen, welche noch nie zuvor ein Interview gegeben haben, kann in dieser Situation Nervosität auftreten.

Hinzu kommt, dass Elementarpädagog'innen innerhalb ihres beruflichen Alltags der Herausforderung, über Theorien und Konzepte Auskunft geben und theoretische Inhalte in ihrer Kernaussage zusammenfassen zu müssen, kaum bis selten begegnen. Theorien und Konzepte, über welche die Pädagog'innen im Interview sprechen, sind ihnen, so kann angenommen werden, in vielen Fällen innerhalb von Aus-, Fort- oder Weiterbildung erstmals begegnet. Darüber inhaltlich Auskunft geben zu müssen, könnte die Befragten an Prüfungssituationen erinnern. Dies wiederum könnte sie, aus Sorge davor etwas Falsches zu sagen, in ihrem Erzählfluss hemmen.

Mitbedacht muss hier ebenfalls werden, dass sich die beiden Untersuchungsgruppen in Alter und bisheriger beruflicher Tätigkeit stark voneinander unterscheiden. Die meisten der befragten Bachelor-Absolvent'innen haben eine leitende Funktion inne. Mehrere von ihnen sind selbst im Bereich der Weiterbildung von Elementarpädagog'innen tätig. Es kann angenommen werden, dass Befragte dieser Gruppen allgemein betrachtet mehr Erfahrung in der Zusammenfassung und verbalen Vermittlung von Wissen um Theorien und Konzepte sammeln konnten als die verhältnismäßig jungen Befragten der Untersuchungsgruppe *BAfEP*. Zusätzliche Erfahrungen im Bereich der Lehre könnten manchen Befragten diesbezüglich eine Erleichterung gebracht haben.

Überdies gilt erwähnenswert, dass sich alle Interviewpartner'innen zwar freiwillig für die Teilnahme an den Interviews gemeldet hatten, die Rahmenbedingungen, unter welchen sie stattfanden, jedoch sehr unterschiedlich waren. Mehrere Interviews wurden von den Befragten an ihrem Dienststandort, direkt vor, nach oder zwischen zwei Blöcken ihres Dienstes in den Gruppen gegeben. Auch fanden manche der Interviews mit *SME*-Absolvent'innen an teilweise lauten Plätzen im öffentlichen Raum statt.

Mit Lamnek (2010, 324) sei noch allgemein auf die asymmetrische Interaktionsbeziehung hingewiesen, die sich in Interviewsituation zwischen Interviewer'in und befragter Person ergibt. Für die befragte Person, welche deutlich mehr spricht, während die interviewende

Person nur Fragen stellt, ergibt sich ein Ungleichgewicht, was die Situation oft künstlich erscheinen lässt (ebd., 2010, 324; 364).

7.5.4 Zur Bedeutung der präzisen Ausdrucksweise im Interview

Voraussetzung für ein hohes Ratingergebnis waren sehr präzise Formulierungen sowie die explizite Nennung einzelner erfragter Themen. Dies verlangte eine ausgeprägte rhetorische Kompetenz aufseiten der interviewten Personen. Den Rating-Richtlinien (Datler & Strobl 2020c) folgend, wurden die Signaturen entsprechend dem Grad an Explizitheit, Präzision und Nachvollziehbarkeit des im Interview Geäußerten vergeben. In der Forschungsgruppe kam es wiederholt zu Diskussionen darüber, ob das Gesagte auch ohne Interpretationen einzelner Rater'innen verständlich sei oder nicht. Im Zweifelsfall fiel nur all das ins Gewicht, was im Interview auch explizit geäußert wurde. Waren bestimmte Aspekte für die Gruppe nur interpretativ erschließbar, so wurde niedriger geratet. Mitbedacht muss an dieser Stelle jedoch werden, dass mehrere Umstände dazu führen können, dass Befragte Gedanken im Interview weniger ausführlich und präzise darlegen, als sie es in anderen Situationen könnten, bzw. Befragte ihre Ausführungen frühzeitig stoppen. So könnte beispielsweise jedes Nicken und jede bestätigende Lautäußerung wie „Mhm" durch die interviewende Person der befragten Person signalisieren, dass sie bereits verstanden wurde. Es wäre denkbar, dass Derartiges die befragte Person in ihren Erläuterungen bremst, da sie dann annimmt, ohnehin schon präzise genug geantwortet zu haben. Beim Raten fanden Lautäußerungen und Reaktionen der interviewenden Personen jedoch keine Berücksichtigung. Kruse (2014, 309) weist darauf hin, dass von den Interviewenden Fremdheit vermittelt werden und Äußerungen, die Verstehen vermitteln, von den Interviewenden vermieden werden sollten.

Personen, die in Zukunft „WIRTH"-Interviews führen, sollten deshalb schon vorab auf mögliche Folgen ihrer spontanen Äußerungen und nonverbal gesendeten Signalen hingewiesen werden.

Untersuchungsteil II

8. Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack

Der nun folgende zweite Untersuchungsteil widmet sich zum einen der Frage, wie Pädagog'innen über die Orientierung an Theorien und Konzepten sprechen und welche Bedeutung sie somit derselbigen beimessen. Es geht hier nicht mehr vorrangig darum, was explizit gesagt wird, sondern welcher Sinngehalt sich in ihren Äußerungen verbirgt. Zum anderen ist hier von Interesse, was Pädagog'innen ihrer Ansicht nach bei der Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, unterstützen könnte. Beide Fragen sollen mithilfe der *Dokumentarischen Methode* ihre Beantwortung finden.

8.1 Die Dokumentarische Methode

Die *Dokumentarische Methode* nach Bohnsack (1989; 2014) zählt zu den rekonstruktiven Verfahren im Bereich der qualitativen Sozialforschung. Sie steht in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, 9) und stellt einen Versuch dar, sozialwissenschaftliche Hermeneutik mit sozialstruktureller Analyse zu verbinden (Bohnsack 2014, 551). Es handelt sich dabei um ein verstehendes Verfahren, welches immanenten Sinngehalt in Erzählungen zu rekonstruieren und interpretieren versucht (Kamin o. J., 1). Die Methode wurde ursprünglich für die Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt, später jedoch von Nohl (2013) für die Auswertung von narrativen Interviews und Leitfadeninterviews adaptiert.

Wie auch schon Mannheim, möchte Bohnsack mit der *Dokumentarischen Methode* Möglichkeiten schaffen, Zugang zu implizitem Wissen der befragten Person zu erhalten (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, 13). Allen rekonstruktiven Verfahren liegt die Annahme zugrunde, dass Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert ist (Bohnsack, Geimer & Meuser 2018, 206). Aufgabe der Forscher'innen ist es nun, „die (sinnhaften) Konstruktionen der Wirklichkeit zu rekonstruieren, welche die Akteure in und mit ihren Handlungen vollziehen" (ebd., 207). So soll nicht nur nach dem *Was* gefragt und das nachgezeichnet werden, was die befragte Person als ihre Wirklichkeit erkennt. Rekonstruktive Sozialforschung geht einen Schritt weiter und fragt auch, so Bohnsack (2014, 137; H. i. O.), „nach dem *Wie* der Herstellung gesellschaftlicher Tatsachen". Indem darauf geachtet wird, wie die befragte Person

ihre Wirklichkeit darstellt, versuchen die Forscher'innen den Habitus respektive den jeweiligen Orientierungsrahmen, in welchem sich die Person bewegt, herauszuarbeiten (Nohl 2013, 3). Es gilt die Orientierungen zu erfassen, „die die Erfahrungen von Menschen strukturieren" (Nohl 2013, 5).

Im ersten Untersuchungsteil dieser Arbeit wurde der Fokus auf die expliziten Äußerungen der Befragten gelegt. Im Gegensatz dazu, soll im zweiten Untersuchungsteil der Blick auf implizit in den Aussagen Enthaltenes gerichtet werden. Damit wird das Ziel verfolgt, weitere Informationen aus dem Datenmaterial zu gewinnen und so ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, welche Bedeutung die Orientierung an Theorien und Konzepten für die Befragten hat. Darüber hinaus gilt es die Ideen der Befragten dazu zu ermitteln, wie Aus-, Fort- und Weiterbildung bei der Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, unterstützen könnten.

Zu diesem Zweck werden im Folgenden vier „WIRTH"-Interviews mit Absolvent'innen des Bachelorlehrgangs und vier Interviews mit Pädagog'innen ohne akademischen Abschluss analysiert. Meist werden rekonstruktive Methoden zur Analyse von Datenmaterial angewendet, welches durch nicht-standardisierte Erhebungsverfahren gewonnen wurde (Bohnsack, Geimer & Meuser 2018, 208). Da die Befragten gemäß dem Interviewleitfaden „WIRTH" jedoch immer wieder dazu angeregt wurden, ihre Aussagen zu begründen und Gedanken näher auszuführen, entstanden zahlreiche Interviewpassagen mit narrativem Charakter, also Passagen des längeren Erzählens. Diese eignen sich für die Ergründung immanenten Sinngehaltes.

Die Auswahl der acht Interviews erfolgte nicht nach dem Zufallsprinzip. Zum einen flossen die Ergebnisse des ersten Untersuchungsteils, also des Ratings, in die Auswahl mit ein: So wurden jeweils zwei Interviews mit Pädagog'innen mit und ohne akademische Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich, welche hohe Ratingergebnisse erzielen konnten, sowie jeweils zwei Interviews mit Pädagog'innen mit und ohne akademische Weiterbildung und vergleichsweise niedrigen Ratingergebnissen exemplarisch für die Analyse herangezogen. Zum anderen wurde vorrangig auf jene Interviewtranskripte zurückgegriffen, welche lange narrative Passagen enthalten. Dies führte dazu, dass sieben Interviews mit der Signatur **TK**, aber auch ein Interview mit der Signatur **[TK]** (nämlich TH_BAfEP8) für die rekonstruktive Analyse ausgewählt wurden. Analysiert werden dabei jeweils die Interviewteile IV und V. In manchen Interviews wurde auch auf die abschließende Frage im Interviewteil VI ausführlich geantwortet,

wobei die Antworten Aussagen enthalten, die für diese Analyse von Interesse sind. Aus diesem Grund wird teilweise auch dieser in die Analyse miteinbezogen.

8.1.1 Die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode

Die *Dokumentarische Methode* umfasst insgesamt vier größere Arbeitsschritte. Auf den ersten Schritt, die *formulierende Interpretation*, folgt die *reflektierende Interpretation* (Bohnsack 2014, 135). Während bei der *formulierenden Interpretation* ein Einblick in den Themenverlauf der jeweiligen Interviews gegeben und herausgearbeitet werden soll, *was* gesagt wurde, verlangt die *reflektierende Interpretation* die Konzentration auf das *Wie*. So ist es Ziel der *formulierenden Interpretation,* all jenes, was wörtlich beschrieben und explizit gemacht wird, zusammenzufassen und gekürzt neu zu formulieren. Bei der *reflektierenden Interpretation* geht es um Beobachtungen zweiter Ordnung, welche danach fragen, in welchem Rahmen Realität dargestellt wurde. In der Beschreibung der Interviewsituation, in der Darstellung von erkannten Widersprüchen und im Nachzeichnen dramaturgischer Höhepunkte kann dies beispielsweise zum Ausdruck kommen (Bohnsack 2014, 137). Vor allem soll in diesem zweiten Schritt auch der Orientierungsrahmen nachgezeichnet werden, auf welchen sich die befragte Person bezieht (Bohnsack 2014, 137). Dieser jeweilige Orientierungsrahmen lässt sich herausarbeiten, indem er anderen Orientierungspunkten und Gegenpositionen gegenübergestellt wird. Diese Gegenpositionen können den anderen Interviews, hypothetischen Vorstellungen oder aber auch dem Erfahrungshintergrund der interpretierenden Person entstammen (Bohnsack 2014, 138). Die Besonderheit des einzelnen Interviews ist „oberster Bezugspunkt von Analyse und Darstellung“ in der *reflektierenden Interpretation* (Bohnsack 2014, 139). Diese Besonderheiten werden jedoch auch im dritten Schritt, der *Fallbeschreibung*, nochmals explizit herausgearbeitet. In der *Fallbeschreibung* wird außerdem der dramaturgische Verlauf der einzelnen Interviews dargestellt. Durch einen umfassenden Fallvergleich können jeweilige Erfahrungsräume der befragten Personen einander gegenübergestellt und greifbar gemacht werden. Im zweiten und auch im dritten Schritt geschieht somit eine *komparative Analyse*. In dieser erkennt Nohl (2013, 7) den „Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens“. Sie bereitet auf den vierten und letzten Schritt, die *Typenbildung,* vor (Bohnsack 2014, 139). Die Typenbildung erfolgt am Ende der Analyse auf Basis der gefundenen Gemeinsamkeiten und Differenzen (ebd., 143).

Für die Interpretation der Transkripte nach der *Dokumentarischen Methode* wurden nicht aus allen acht Transkripten dieselben Interviewteile herausgenommen. Die Antworten der Befragten auf einzelne Fragen unterscheiden sich stark in ihrer Ausführlichkeit. Nicht alle Fragen wirkten in allen Interviews in gleicher Weise erzählstimulierend. Narratives Datenmaterial, welches für die Interpretation in Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellungen herangezogen werden kann, findet sich somit nicht in allen Interviews an denselben Stellen.

Aus diesem Grund wurde bereits im Zuge des Verfassens der *formulierenden Interpretation* eine Auswahl in den Transkripten von für die hier behandelte Thematik entscheidenden Textstellen vorgenommen. Auch Nohl (2013, 40) empfiehlt schon vorab jene Themenbereiche herauszufiltern, die für die Beantwortung der jeweiligen Forschungsfragen von besonderem Interesse sind.

Der Autor fordert zu einer Auswahl nach den folgenden Kriterien auf:

> „1. Von Interesse sind solche Themen, die vorab der empirischen Forschung von den Wissenschaffenden festgelegt wurden.
>
> 2. Zudem sind sicherlich all jene Themen wichtig, zu denen sich die befragten Personen besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert haben. (…)
>
> 3. Weiterhin ist es möglich, mit den thematischen Verläufen jene Themen zu identifizieren, die in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt werden und sich insofern gut für die komparative Analyse eignen.“ (Nohl 2013, 40)

Es soll an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass es sich bei den gewählten Oberthemen nicht exakt um die in den „WIRTH“-Interviews gestellten Fragen handelt. Die aufgelisteten Oberthemen fassen lediglich den Inhalt von für diese Arbeit entscheidenden Aussagen der Befragten zusammen.

Exemplarisch wird im Folgenden die *formulierende Interpretation* des Interviews TH_BAfEP1 dargestellt. Die *formulierenden Interpretationen* der Interviews TH_BAfEP2, TH_BAfEP8, TH_BAfEP10, BA_SME3_BM, BA_SME4_IM, BA_SME6_TR und BA_SME7_EK sind im Anhang der Arbeit (siehe S. 181ff.) zu finden.

8.2 Formulierende Interpretation des Interviews TH_BAfEP1

Titel des Transkripts: **TH_BAfEP1**

Interviewdauer: 01:03:20 h

Interviewerin: Theresa Hauck

Transkribentin: Theresa Hauck

Z. 603 - 617	**OT: Die Bedeutung von Theorien und Konzepten für die Tätigkeit als Elementarpädagogin**
	UT: Aspekte, welche für die Praxis übernommen werden Die Befragte spricht über ihre Ansicht, dass es vermutlich sehr wenige Dinge gibt, die eins zu eins übernommen werden und nach denen direkt gearbeitet wird (Z. 603 – 604). Eine Ausbildung zu einer bestimmten Theorie oder einem Konzept (wie beispielsweise eine Montessori-Ausbildung) könnte hier eine Ausnahme bilden. Es erscheint der Befragten wahrscheinlich, dass nach einer derartigen Ausbildung der Fokus stark auf Aspekte dieser Ausbildung gelegt wird. Sie selbst hat sehr viel aus verschiedenen Konzepten herausgegriffen (Z. 606 – 607).
	UT: Die „Anwendbarkeit" und Umsetzbarkeit von Theorien und Konzepten Aus Theorien und Konzepten hat sich die Pädagogin allerdings nur das herausgenommen, was ihr in der Praxis auch „*anwendbar … und umsetzbar*" erschien (Z. 607 – 608). Als Negativbeispiel nennt die Befragte vermeintlich toll erarbeitete Bögen, welche 40 Seiten oder mehr umfassen und in komplizierter Sprache verfasst wurden (Z. 608 – 609). Von derartigen Konzepten gäbe es, so die Befragte, ganz viele und sie erscheinen ihr nicht „*anwendbar*" (Z. 613). Dies lässt sie auch darauf schließen, dass diese Konzepte von niemandem entworfen worden sein können, der selbst mit Kleinkindern arbeitet (Z. 611).

	UT: Der Faktor Zeit als Entscheidungskriterium für die Konzeptauswahl Konzepte, wie das zuvor beschriebene, erscheinen der Befragten vor allem aufgrund von Zeitmangel für den pädagogischen Alltag nicht brauchbar. Sie betont, dass es der Alltag nicht erlaube, den Fokus so lange auf ein Kind zu richten (Z. 609 – 611).
	UT: Der persönliche Umgang mit Theorien und Konzepten Die Befragte erachtet die Existenz von Theorien und Konzepten als sehr sinnvoll und streicht auch positiv hervor, dass man sich sehr viele Anregungen holen kann (Z. 612). Nicht alle Konzepte seien jedoch „*super anwendbar*" (Z. 613). Die Pädagogin hat durchaus viele kennengelernt, die gut anwendbar sind, aber selbst da werden von ihr nicht alle Punkte übernommen (Z. 614 – 615). *„(…) ich (…) orientiere mich an ganz vielen und hole mir dann noch spannende Dinge einfach dazu, damit ich ein schönes Gesamtpaket habe (ja) für mich selbst, mit dem ich gut arbeiten kann"* (Z. 615 – 617).

Z. 519 - 536	**OT: Rückblick auf die Ausbildung am *Kolleg für Elementarpädagogik***
	UT: Begründung der im Interview vorgenommenen Auswahl Die Interviewte wird aufgefordert zu begründen, warum die Grundausbildung am *Kolleg* nicht als eine der drei besonders hilfreichen Aus- und Weiterbildungen oder Aktivitäten in Hinblick das Erlernen der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, genannt wurde (Z. 519 – 521). Die Befragte erklärt, dass sie in diesem Zusammenhang nun gar nicht an das *Kolleg* gedacht hatte (Z. 528).
	UT: Kolleg als Basis Von ursprünglich keiner vorhandenen Erfahrung im elementarpädagogischen Bereich wurde die Pädagogin durch ein Interesse zum *Kolleg* geführt und aufgenommen. Die Basisausbildung am *Kolleg* bot ihr sehr viele Anregungen (Z. 522 – 525).

	UT: Klarheit über Nutzbarkeit in der Praxis Erst in der Praxis hat sich für die Befragte aber gezeigt, inwiefern diese Anregungen für die elementarpädagogische Arbeit nützlich sein könnten (Z. 525).
	UT: Zeit und Arbeit mit Fällen im Alltag als Voraussetzung für das Erkennen von „Anwendbarkeit“ Die Pädagogin berichtet, dass sich die Fähigkeit, Gelerntes zur Anwendung zu bringen, erst im Laufe der Zeit entwickelte und dazu das Sammeln von Erfahrung mit konkreten Fällen notwendig war (Z. 531- 533).

Z. 640 - 688	**OT: Für die Orientierung an Theorien und Konzepten Hilfreiches innerhalb der Grundausbildung**
	UT: Richtungsweisende Entscheidungen in der Grundausbildung Die Grundausbildung beschreibt die Pädagogin rückblickend als sehr prägend. Im *Kolleg* hat sich scheinbar auch entschieden, welche Art von Pädagogin die Befragte sein und wohin sie sich entwickeln möchte (Z. 642 – 643). Sie erklärt, dass sie dort eine Basisausbildung erhalten habe (Z. 643).
	UT: Der Umgang mit der Nicht-Anwendbarkeit von Theorien und Konzepten Die Befragte merkt an, dass sie im *Kolleg* ganz viel kennen lernen durfte, von dem sie dann zwar gemerkt hat, dass sich das im Alltag so nicht umsetzen lässt. Je länger sie nun allerdings in diesem Beruf ist und je sicherer sie sich fühlt, desto besser kann sie mit dieser Tatsache umgehen (Z. 645 – 647). So gelingt es ihr mit der Zeit immer besser, sich die Basics, die sie im *Kolleg* mitbekommen hat, wieder zu holen und sich rück zu besinnen zu den ursprünglichen Vorstellungen bezüglich des eigenen Arbeitens (Z. 648 – 649).

	UT: Das Kennenlernen unterschiedlichster Konzepte als Bereicherung Die Befragte hebt sowohl den erlebten Pädagogik- als auch den Didaktikunterricht als ausgesprochen hilfreich hervor. Auf die Frage, was das besonders Positive an diesen beiden Unterrichtsfächern gewesen sein könnte, schildert sie von dem Lehrenden im Gegenstand Pädagogik, der ganz viele Konzepte aus der ganzen Welt vorstellte (Z. 660 – 661). Eine ähnliche Erfahrung hat die Pädagogin im Didaktikunterricht gemacht. Dort hat sie Konzepte kennengelernt, die sich deutlich von dem unterschieden, was sich jeder unter Kindergarten erwarten und vorstellen könnte (Z. 666 – 667). Als Beispiel wird an dieser Stelle das Projekt *Spielzeugfreier Kindergarten* genannt. Projekte wie dieses erscheinen laut der Befragten vielleicht etwas extrem und werden vermutlich auch nicht immer ganz genau so umgesetzt, ihrer Meinung nach könne man sich dabei vom Kerngedanken her aber sehr viel mitnehmen und in den Alltag einfließen lassen (Z. 668 – 670).
	UT: Die erkannte Differenz zwischen eigenen Kindheitserfahrungen und Konzepten Durch das Kennenlernen vieler unterschiedlicher Konzepte hat die Befragte in der Grundausbildung gemerkt, dass sich die Bildungseinrichtung Kindergarten auch von dem unterscheidet, was sie selbst als Kindergartenkind kennen gelernt hatte. Sie kennt nun nicht mehr nur das eine, was ihren Kindheitserfahrungen entspricht, sondern auch ganz viele alternativpädagogische Methoden. Bei diesen Methoden schätzt sie es vor allem, wenn sie dazu anregen, Kindern auf Augenhöhe zu begegnen (Z. 663 – 664).
	UT: Inspiration und Prägung in der Grundausbildung Dieses Kennenlernen unterschiedlichster Konzepte und alternativpädagogischer Methoden hat die Befragte sehr stark inspiriert und in ihrer gesamten Arbeit beeinflusst (Z. 664 – 665). Zwei weitere Male betont die Pädagogin, wie stark sie das Kennenlernen unterschiedlicher Konzepte in der Grundausbildung geprägt habe (Z. 671; 675). Die Gedanken von damals hat sie nie fallen lassen (Z. 671).

	UT: Die Grundausbildung als Persönlichkeitsbildung Etwas später nennt die Pädagogin die Grundausbildung am *Kolleg* für Elementarpädagogik eine „*tolle Persönlichkeitsbildung*“ (Z. 688). Diese zu absolvieren, erscheint ihr nun auch im Nachhinein die ganz richtige Entscheidung gewesen zu sein (Z. 687).

Z. 407 - 423	**OT: Für die Orientierung an Theorien und Konzepten Hilfreiches innerhalb von Fort- und Weiterbildung**
	UT: Erkannter Profit für die eigene Arbeit An früherer Stelle im Interview wird die Befragte dazu aufgefordert, drei Aus- oder Weiterbildungen bzw. Aktivitäten auszuwählen, die ihr besonders geholfen haben, die Fähigkeit zu entwickeln, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren. An die zweite Stelle reiht sie daraufhin eine Fortbildung zum Thema *Wahrnehmung*. Sie wählt diese, weil sie davon eigenen Angaben zufolge in besonderem Maße profitiert hat (Z. 408). Sie konnte sich von der Vortragenden für ihre damalige Arbeit in der Krippe sehr viel mitnehmen (Z. 410).
	UT: „Anwendbarkeit“ von Gelerntem als Kriterium für die Sinnhaftigkeit von Fort- und Weiterbildungen Es war eine neue Erfahrung für die Befragte, dass sie das, was sie von der Vortragenden in dieser Weiterbildung mitbekommen hatte, am nächsten Tag direkt „*anwenden“* und im Alltag umsetzen konnte (Z. 411 – 413). Dieser Umstand unterscheidet die Erfahrung der Pädagogin, die sie mit dieser Weiterbildung gemacht hat, von Erfahrungen mit anderen Weiterbildungen. Meistens, so die Befragte, findet man in Weiterbildungen das Vermittelte einfach nur interessant (Z. 412 – 413). Das in dieser speziellen Weiterbildung Gelernte hat sie hingegen auch heute noch ständig im Hinterkopf und sie profitiert immer noch davon (Z. 414 – 415).

	UT: Das Teilen von Gelerntem mit dem eigenen Team Das in der Weiterbildung zum Thema *Wahrnehmung* kennengelernte Buch hat sich die Pädagogin anschließend als Lektüre für ihren heutigen Arbeitsplatz gewünscht. Es war ihr Bestreben, die Inhalte ins Team zu bringen, sodass alle davon profitieren können (Z. 416 – 417).

Z. 687 - 697	**OT: Für die Orientierung an Theorien und Konzepten wenig Hilfreiches in der Grundausbildung**
	UT: Die realistische Einschätzung der Personalressourcen als Kriterium für die Sinnhaftigkeit des Unterrichts am Kolleg Die Befragte hat in ihrer Grundausbildung, als Beispiel führt sie den Werkunterricht an, sehr viele Anregungen bekommen (Z. 689 – 690). Dass Gelerntes dann in der Praxis auch umgesetzt werden kann, erwies sich für die Befragte zum Teil jedoch aus Personalgründen unmöglich (Z. 690 – 691). Das Aufbauen einer Werkbank und das Anbieten von Sägen wäre laut der Befragten als Projekt dann möglich, wenn genug Personal da wäre. Sie macht jedoch deutlich, dass es ihr unrealistisch erscheint, dass jemals ausreichend viele Fachpersonen in einer Kindergartengruppe anwesend sein könnten (Z. 693 – 696).

Z. 677 - 685	**OT: Für die Orientierung an Theorien und Konzepten wenig Hilfreiches in Fort- und Weiterbildung**
	UT: Lehrende mit Erfahrung in der Arbeit mit Kindern als Kriterium für die Sinnhaftigkeit von Fort- und Weiterbildung Die Befragte findet es *„sinnfrei, wenn sich herausstellt, dass der Vortragende oder die Vortragende überhaupt nie mit Kindern gearbeitet hat,“* jedoch Vorschläge für die Praxis bringt (Z. 677 – 678). Sie betont, dass dies häufig vorkomme und bezeichnet das Besuchen solcher Fortbildungen als „*quasi*

	überflüssig" (Z. 679 – 680). Sie meint, dass niemand, der nie mit Kleinkindern gearbeitet hat, nachvollziehen könne, was im pädagogischen Alltag möglich sei (Z. 682 – 683). Als ein Beispiel des Nicht-Umsetzbaren führt die Befragte oft empfohlene Kleingruppenangebote an. Das Setzen von Kleingruppenangeboten erscheint ihr im Alltag nicht möglich, da sie sich selten sicher sein kann, dass es allen anderen Kindern in der Zwischenzeit gut geht (Z. 682 – 684).

Z. 701 - 758	**OT: Änderungsvorschläge für die Grundausbildung**
	UT: Der Wunsch nach realistischer Darstellung der Rahmenbedingungen in der Grundausbildung Die Befragt weist darauf hin, dass man sehr oft in diesem Beruf alleine in der Gruppe stehe und nicht immer Unterstützung von einer Assistentin bekomme (Z. 701 – 703). Dieser Umstand sollte schon in der Grundausbildung nicht verheimlicht und viel mehr zum Thema gemacht werden (Z. 703 – 704). Die Befragte räumt ein, dass dies vermutlich auch zu mehr Ausbildungsabbrüchen führen könnte, weil so die Rahmenbedingungen nicht mehr sehr einladend klingen würden (Z. 704 – 706). Spätestens im Job würden diese Schwierigkeiten jedoch sowieso sofort offensichtlich werden. *„Okay, die Assistentin ist krank, dann ist sie krank"* (Z. 707f.) Es sei ganz selten der Fall, dass dann jemand nachrückt und Pädagog'innen im Alltag Hilfe erhalten (Z. 707 – 708).

	UT: Wunsch nach Vorbereitung auf die multilinguale Gruppensituation innerhalb elementarer Bildungseinrichtungen in Wien Als zweiten Änderungswunsch führt die befragte Pädagogin die Vorbereitung auf Mehrsprachigkeit in den Wiener Kindergartengruppen an. Sie berichtet von ihren Erfahrungen im ersten Dienstjahr, welche von einem *„totalen Sprachenmix“* unter den Kindern geprägt waren (Z. 712 – 713). Sie betont ihre damalige Motivation und Begeisterung über die aus der Ausbildung mitgenommenen Inhalte zu Multikulturalität und Multilingualität (Z. 714 – 715). Erst nach der Ausbildung und in der pädagogischen Praxis in der mulitlingualen Gruppe stellte sich für die Befragte allerdings heraus, dass die Umsetzung der kennengelernten Konzepte ganz schwierig ist (Z. 715 – 717). Dass es hier besonders viel Feingefühl und nonverbale Kommunikation braucht, wurde für sie erst in der praktischen Arbeit deutlich (Z. 717 – 718). Um zu verhindern, dass man dann, so wie sie selbst, *„überfordert in der Gruppe“* steht, sollten Auszubildende besser vorbereitet werden (718 – 720). Trotz dem sich die Pädagogin dann sehr gut eingelebt hatte, wurde die Situation als Herausforderung erlebt, auf welche sie in der Ausbildung, ihrer Ansicht nach, nicht ausreichend vorbereitet wurde (Z. 722 – 724). Speziell für die Ausbildungsstätten in Wien wünscht sich die Befragte deshalb diesbezüglich eine Veränderung (Z. 725 – 726).

	UT: Der Wunsch nach Austausch mit „echten" Elementarpädagog'innen schon während der Ausbildungszeit Als ernüchternd stellt die Pädagogin nochmals die Erkenntnis dar, dass viele Lehrende, abgesehen von ein paar möglichen Praktika, keine praktischen Erfahrungen im Kindergarten gemacht hatten (Z. 726 – 731). Besonders in Erinnerung geblieben ist der Befragten, im Gegensatz dazu, der Besuch einer Pädagogin am *Kolleg* anlässlich einer Kindergartendemonstration. Die Lernenden wurden von dieser Pädagogin motiviert und der Befragten kam der Gedanke: *„(…) ah cool, das ist eine Pädagogin (…), wow die redet gerade wie eine Pädagogin zu mir"* (Z. 733 – 734). So hat sie erstmals ein Gefühl dafür bekommen, was es heißen könnte, Pädagog'in zu sein (Z. 734 – 735). Was die Aufgaben einer Pädagogin sind wird selbst in einem Praktikum nicht klar (Z. 735 – 741). Der Pädagogin, die in den Unterricht am *Kolleg* kam, ist es hingegen gelungen, dies zu vermitteln. Aus diesem Grund hätte die Befragte oft lieber eine Pädagogin, die direkt aus dem Kindergarten kommt, im Unterricht gehabt als eine Professorin, die durch ihr Studium erworbene Inhalte präsentiert (Z. 737 – 740). Zweiteres erscheint ihr zwar ebenfalls passend (Z. 740), sie glaubt aber viel mehr Praxiseinblick durch das Zusammentreffen mit einer Pädagogin, der ehrliche Fragen gestellt werden können, zu bekommen (Z. 740 – 743). Da sie sich vorstellen könnte, dass dieser Austausch jungen Auszubildenden sehr hilft, würde sie sich hier eine Veränderung, wie auch immer dies umgesetzt werden könnte, wünschen (Z. 737 – 745).

Z. 785 - 790	**OT: Auswirkungen einer Teilzeitbeschäftigung**
	UT: Die Auswirkungen auf die Einschätzung des elementarpädagogischen Arbeitsfeldes, die Arbeitsmotivation und die psychische Stabilität Auf die Abschlussfrage, ob die Befragte noch irgendetwas anmerken möchte, antwortet die Befragte mit dem Hinweis auf ihre aktuelle Teilzeitbeschäftigung. Da sie annimmt, dass eine Reduktion der Wochenarbeitszeit den Blick auf die Arbeit im elementarpädagogischen Feld verändert, sollte dies laut ihr in der Auswertung des Interviews mitberücksichtigt werden (Z. 785 – 787). Die Befragte hat früher 40 Stunden pro Woche im Kindergarten gearbeitet und stellt nun fest, wie stark sich ihre Arbeitsmotivation und ihre psychische Stabilität verändert haben (Z. 787 – 788).

8.3 Reflektierende Interpretation und Fallbeschreibung

Anders als die *formulierende Interpretation*, welche anhand eines Beispiels (TH_BAfEP1) exemplarisch dargestellt wurde, wird die *reflektierende Interpretation* im Folgenden zu allen acht in die rekonstruktive Analyse miteinbezogenen Interviews detailliert nachgezeichnet. Schritt drei (*Fallbeschreibung*) schließt in der folgenden Darstellung immer sogleich an Schritt zwei (*reflektierende Interpretation*) an. Es findet im Zuge dieser beiden Schritte eine *komparative Analyse* statt, womit das Ziel verfolgt wird, einen möglichen Orientierungsrahmen der jeweiligen befragten Person herauszuarbeiten.

8.3.1 TH_BAfEP1

Geschlecht der Befragten: weiblich
Alter der Befragten: 27 Jahre
aktuelle berufliche Tätigkeit: Elementarpädagogin (Teilzeitbeschäftigung)
Berufserfahrung: 7 Jahre
Grundausbildungsform: Kolleg für Elementarpädagogik

Reflektierende Interpretation

Die Forderung nach „praktischer Anwendbarkeit" von Theorien und Konzepten

„Man kann sich sehr viele Anregungen holen. Und das unterscheidet sich aber ganz stark, ob die in der Praxis auch super anwendbar sind (mhm) oder nicht." (Z. 612f.)

Die Pädagogin gibt an, Theorien und Konzepte sehr wichtig zu finden. Sie verweist allerdings rasch auch auf einen Mangel, den sie in den meisten Theorien und Konzepten zu erkennen glaubt: Nur in ganz seltenen Fällen können diese *„eins zu eins komplett"* übernommen werden (Z. 603f.). In diesem Abschnitt sind Bewertungen zu finden. Die Pädagogin selbst nimmt sich aus Konzepten das heraus, *„was praktisch auch anwendbar ist und umsetzbar"* (Z. 607f.). Einige Zeilen darunter verstärkt sie die Forderung nach Anwendbarkeit nochmals, indem sie zweimal die Phrase *„super anwendbar"* verwendet (Z. 613f.). Es erscheint der Befragten *„total*

sinnvoll, dass es das (Theorien und Konzepte, Anm. d. V.) *gibt",* weil Theorien und Konzepte es ihr ermöglichen, sich viele Anregungen zu holen (Z. 612). Obwohl sie den nicht erfüllbaren Anspruch an Theorien und Konzepte stellt, *„eins zu eins komplett"* anwendbar zu sein, scheint sie sich durch die entstandene Enttäuschung nicht in ihrer pädagogischen Handlungsfähigkeit eingeschränkt zu fühlen (Z. 603). So sammelt die befragte Pädagogin, eigenen Angaben zufolge, *„spannende Dinge"* in der Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten und schnürt sich ein für sie gut passendes, *„schönes Gesamtpaket"* (Z. 616 f.).

Als besonders bereichernd bezeichnet die Pädagogin eine Weiterbildung, bei der sie alles Gelernte *„sofort am nächsten Tag zur Anwendung bringen"* konnte (Z. 407ff.). Aus dieser Weiterbildung konnte sie sich für den Alltag sehr viel mitnehmen (Z. 410) und sie hat das Gelernte *„heute noch ständig im Hinterkopf"* (Z. 413f.). Dies hat sie scheinbar auch dazu motiviert, sich das Buch zur Weiterbildung für die kindergarteninterne Bibliothek zu wünschen, damit im gesamten Team damit gearbeitet werden kann (Z. 416).

Als ein Beispiel für nicht-anwendbare Konzepte führt sie vierzig Seiten lange Bögen an, welche mehr Zeit für die Durcharbeitung benötigen würden, als ihr im pädagogischen Alltag zur Verfügung steht (Z. 608ff.). Die Befragte scheint von der Nichtanwendbarkeit der Konzepte auf mangelnde Praxiserfahrung der Konzeptentwickler'innen zu schließen. Dies wird in der Aussage deutlich: *„… ja das hat auf jeden Fall glaube ich niemand gemacht (ja), der mit Kleinkindern arbeitet"* (Z. 610f.).

Die Vielfalt vorgestellter Konzepte als Basis für spätere Reflexion des praktischen Handelns

„Und da hat sich auch glaube ich entschieden,
was für eine Art von Pädagogin ich werden will" (Z. 642f.).

In den Aussagen der Befragten dokumentiert sich, dass Theorien und vor allem Konzepte große Bedeutung für ihr heutiges „Pädagogin-Sein" haben. Dass sie in ihrer Grundausbildung am *Kolleg* in den Unterrichtsgegenständen *Pädagogik* und *Didaktik* sehr viele unterschiedliche Konzepte kennenlernen durfte, hat sie *„ganz stark inspiriert und beeinflusst"* in ihrer Arbeit (Z. 664). Durch das Kennenlernen mehrerer Konzepte hat die Befragte auch gemerkt, dass sich

die Bildungseinrichtung Kindergarten von dem unterscheidet, was sie selbst als Kindergartenkind kennengelernt hatte. *„… und da habe ich einfach gemerkt, ah das ist es nicht, so wie man selber den Kindergarten besucht hat“* (Z. 661f.). Die eigenen Kindheitserfahrungen scheinen für die Befragte nun keine besondere Bedeutung mehr in Hinblick auf ihre eigene pädagogische Arbeit zu haben. Sie kennt nun nicht mehr *„nur das“*, sondern auch ganz viele andere Methoden, die einen *„Umgang mit Kindern auf Augenhöhe“* forcieren (Z. 663f.).

Aufbauend auf dieser kennengelernten Konzeptvielfalt scheint es der Befragten darüber hinaus schon während der Grundausbildung gelungen zu sein, eine Idealvorstellung von sich als Pädagogin zu entwickeln. Die *„Basics“*, die sie in der Grundausbildung mitbekommen hat, holt die Befragte gedanklich immer wieder hervor (Z. 648). Sie gibt an, sich auch heute noch immer wieder rückzubesinnen und sie versucht sich weiterhin an der schon früh von ihr entwickelten Idealvorstellung zu orientieren. *„… wo ich merke, ah so wollte eigentlich immer arbeiten, das habe ich schon so gut geschafft bis zu einem bestimmten Punkt und daran feilt man ja ständig, dass man da hinkommt“* (Z. 648ff.).

Möglichkeiten und Grenzen der Grundausbildung

„… dass ich das alles nutzen konnte, (mhm) mh das findet man ja erst heraus in der Praxis“ (Z. 525f.).

Die Befragte zeichnet im Interview ein sehr positives Bild von ihrer Grundausbildung, nennt sie *„eine tolle Persönlichkeitsbildung“* (Z. 688) und betont mehrmals ihren stark prägenden Charakter (Z. 641; 671; 675). Nur mit einem Interesse an der Arbeit mit Kindern, aber ohne Erfahrung, ist sie „*genommen worden am Kolleg*“ und hat in der Ausbildung *„ganz viel Anregungen bekommen“* (Z. 524f.).

Auf die Interviewfrage hin, welche Aus- oder Weiterbildung bzw. Aktivität besonders hilfreich dafür war, dass sie die Fähigkeit entwickeln konnte, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren (Z. 519ff.), nennt sie das *Kolleg* allerdings nicht. Der Befragten wäre in diesem Zusammenhang die Grundausbildung *„gar nicht in den Sinn gekommen“*, da sie die Basis gebildet, aber noch keine Ideen dazu geliefert hat, wie alles Gehörte praxisleitend werden könnte. Erst im Laufe der Zeit war es möglich herauszufinden, *„anhand von Fallbeispielen im*

Alltag und so weiter, wie man das überhaupt verwenden kann" (Z. 533). Dass es während ihrer Grundausbildung nicht gelungen ist, ihr ein realistisches Bild der späteren Praxis zu vermitteln, wird von der Befragten an mehreren Stellen thematisiert. So erwähnt sie, dass das *„ja alles ganz toll bei der Ausbildung"* klingt (Z. 534), dass man jedoch vieles erst in der Praxis herausfindet (Z. 526). Später führt sie als einen Änderungswunsch für die Grundausbildung an, dass die hohe Wahrscheinlichkeit, als Pädagogin mal alleine in der Gruppe zu stehen, *„schon in der Ausbildung viel mehr zum Thema gemacht"* wird. *„Okay, die Assistentin ist krank, dann ist sie krank. Es gibt doch ganz selten, dass jemand nachrückt, der einem dann hilft im Alltag."* (Z. 707f.). Sie geht davon aus, dass dann sehr viele Personen die Ausbildung abbrechen würden, weil *„die Rahmenbedingungen dann ja nicht mehr so prickelnd klingen"*. In der Praxis würde dies dann jedoch ohnehin sofort klar werden (Z. 705f.).

Als weiteren Änderungsvorschlag führt die Befragte eine stärkere Anpassung der Unterrichtsinhalte an die lokalen Herausforderungen im elementarpädagogischen Arbeitsfeld an. So fühlt sie selbst sich nicht ausreichend auf die Multilingualität in Wiener Kindergartengruppen vorbereitet (Z. 710ff.). Das, was die Befragte in der Ausbildung über Multikulturalität und Multilingualität gelernt hatte, fand sie *„ganz super"* (Z. 714)., *„… wie man das im Alltag umsetzen kann und dass das ganz schwierig ist, dass es da ganz viel Feingefühl braucht, dass es da (.) ahm Ausstrahlung benötigt, weil ja die Sprache gar nicht das primäre Kommunikationsmittel ist"* (Z. 716ff.), erschloss sich ihr allerdings erst in der Praxis. Anfängliche Überforderung stellt sie an dieser Stelle nicht als ihr persönliches Problem dar. Als logische Schlussfolgerung verpackt, erklärt sie, dass *„man ja dann ah wirklich überfordert in der Gruppe"* stehe (Z., 720). Vor dieser anfänglichen Herausforderung konnte sie die Grundausbildung nicht bewahren, da sie dafür *„nicht genug mitbekommen"* hatte (Z. 723).

Die Bedeutung der Praxiserfahrung für das Herstellen eines Theorie-Praxis-Bezugs

„… ah cool, das ist eine Pädagogin, habe ich mir gedacht,
wow die redet gerade wie eine Pädagogin zu mir" (Z. 733f.)

Dass die Befragte ein Problem darin zu erkennen scheint, wenn Personen Theorie in die Praxis zu transferieren versuchen, die selbst keine Erfahrung in der Rolle als Elementarpädagog'innen besitzen, wird an der Häufigkeit deutlich, mit der sie dies im Interview thematisiert. Neben den

nicht praxistauglichen Konzepten spricht sie auch die stark vom Kindergarten entfernten Ausbildungswege der meisten Lehrenden in der Grundausbildung und Vortragenden in Fort- und Weiterbildungen an. Wenn Vortragende „*überhaupt nie mit Kindern gearbeitet"* haben, dann erscheint es der Befragten *„sinnfrei"* und *„überflüssig"*, dass sie Fort- und Weiterbildungen für Pädagog'innen anbieten und darin Empfehlungen für den Alltag aussprechen (Z. 677ff.). Der wahrgenommenen Sinnlosigkeit verleiht die Befragte danach nochmals deutlicher Ausdruck, wenn sie resümiert, dass das Anbieten derartiger Fort- und Weiterbildungen *„für die Katz"* sei (Z. 685). Schließlich kann nach Ansicht der Pädagogin niemand, der nicht im elementarpädagogischen Feld arbeitet, nachvollziehen, was innerhalb dieses Feldes tatsächlich möglich ist (Z. 681f.). Es wird nicht angesprochen und bleibt deshalb nur zu vermuten, dass die Vortragende in der zuvor schon thematisierten, im Interview sehr positiv dargestellten Weiterbildung selbst über Praxiserfahrung verfügt hatte (Z. 407ff.).

Auch in der Grundausbildung am *Kolleg* erkannte die Befragte einen Nachteil darin, dass Professor'innen *„teilweise ja gar keine praktische Erfahrung"* im Kindergarten besaßen (Z. 728). Im Vergleich dazu berichtet die Pädagogin auch von einem Erlebnis in der Grundausbildung, als eine Pädagogin anlässlich einer Kindergartendemo in die Klasse kam und von der Praxis berichtete (Z. 731ff.). *„Da habe ich erstmals ein Gefühl dafür bekommen, was es heißt im Alltag"* (Z. 734f.). Selbst die eigens gemachte Praxiserfahrung während der in der Grundausbildung vorgesehenen Praktika konnte der Befragten nicht den Praxiseinblick bieten, der ihr durch die Schilderungen dieser Pädagogin gegeben wurde (Z. 740f.). Die Bedeutung, die der Austausch mit praktisch Erfahrenen für die Befragte hat, betont sie nochmals, wenn sie den Unterricht mit Professor'innen dem Austausch mit Pädagog'innen gegenüberstellt. Anstelle einer Professorin, die das in ihrem Studium Erarbeitete präsentiert, hätte sie gerne öfter Kontakt zu einer *„normale*(n, Anm. d. V.) *Pädagogin, die direkt vom Kindergarten kommt"* gehabt (Z. 737ff.).

Ihre Empfehlung für eine Veränderung der Grundausbildung wäre nun, hier mehr Möglichkeiten zum Austausch mit „richtigen" Pädagog'innen zu schaffen, welchen ehrliche Fragen gestellt werden können. Sie selbst kann hier noch keine konkreten Vorschläge bezüglich der Umsetzung einbringen (Z. 737ff.). Dennoch scheint die Befragte Handlungsmöglichkeiten für sich selbst zu erkennen und wahrzunehmen, anstatt im Klagen zu verharren. Da sie annimmt, dass der Austausch mit erfahreneren Pädagog'innen eine Hilfe für frisch ausgebildete Pädagog'innen darstellt, erzählt sie jungen Kolleg'innen gerne von ihren eigenen ersten Diensterfahrungen und spricht ihnen gegenüber Empfehlungen aus (Z. 749ff.).

Zusammenfassende Fallbeschreibung:

Bei der Befragten handelt es sich um eine zum Zeitpunkt des Interviews 27-jährige *Kolleg*-Absolventin, die ihren Beruf mit viel Freude auszuüben scheint. Wie sie am Ende des Interviews betont, reduzierte sie vor ein paar Jahren ihre Wochenarbeitszeit, auch deshalb, weil sie parallel einem Studium (außerhalb des psychosozialen Fachbereiches) nachgehen wollte. Hätte sie ihre Arbeitszeit im Kindergarten nicht verringert, so wäre die Leidenschaft für den Beruf wie sie sagt wohl nicht mehr so groß. Aktuell hat sie keine gruppenleitende Funktion.

Bei dem Interview TH_BAfEP1 handelt es sich um ein langes Interview, wobei die Befragte immer sehr genau und präzise auf die gestellten Fragen antwortet. Die Fülle an dargelegten Erinnerungen an Erlebnisse innerhalb der Ausbildungszeit sowie Empfindungen in unterschiedlichen Stadien der beruflichen Tätigkeit lassen auf einen intensiven Reflexionsprozess während des Interviews schließen. Zahlreiche Antworten fassen jedoch auch bereits vorausgegangene Reflexionsprozesse der Pädagogin zusammen. Dies deutet darauf hin, dass sie ihre Rolle als Pädagogin und ihr pädagogisches Handeln immer wieder reflektiert.

Die Befragte erinnert sich insgesamt gerne an die Zeit ihrer Grundausbildung am *Kolleg* zurück. Dort scheinen bereits intensive Reflexionsprozesse angestoßen worden zu sein. Weil sie selbst in ihrer Ausbildungszeit die Erzählungen einer erfahrenen Pädagogin sehr hilfreich fand, berichtet sie heute jungen Pädagog'innen ebenfalls gerne von ihren eigenen Erfahrungen und erklärt ihnen, sie selbst wäre bereits mit den gleichen Herausforderungen konfrontiert gewesen (Z. 749f.). Des Weiteren setzt sie ihr heutiges pädagogisches Handeln immer wieder in Bezug zu den Zielen und Vorstellungen, die sie noch während der Grundausbildung für sich als Pädagogin entwickelt hatte (Z. 648ff.).

Zusammenfassend lassen die Rahmenbedingungen, allem voran der Personalmangel, die elementarpädagogische Arbeit in den Schilderungen der Befragten als besondere Herausforderung erscheinen. Schwierigkeiten können, nach Ansicht der Pädagogin, nur von Personen nachvollzogen werden, die selbst im elementarpädagogischen Feld tätig sind oder längere Zeit tätig waren. Demnach stünde es auch nur ihnen zu, Empfehlungen für den Alltag im Kindergarten zu geben. Vorschläge, die von Personen ohne Praxiserfahrung kommen, werden von der Pädagogin als *„sinnfrei"* bezeichnet.

Obwohl die befragte Pädagogin wiederholt auf Belastungsfaktoren, wie beispielsweise den Personalmangel, hinweist, scheint sie sich dennoch als handlungsfähig wahrzunehmen. Ich

„orientiere mich an ganz vielen (Konzepten, Anm. d. V.) *und hole mir dann noch spannende Dinge einfach dazu, damit ich ein schönes Gesamtpaket habe (ja) für mich selbst, mit dem ich gut arbeiten kann“* (Z. 616f.). Mit dieser Aussage verweist die befragte Person auf ihr eigenständiges Auswählen von Konzepten für den pädagogischen Alltag. Sie betont ihre eigene Wahl- und Entscheidungsmacht in Bezug darauf, woran sie sich in ihrer Arbeit orientiert.

Der eigene Anspruch, nicht im Beklagen über schlechte Rahmenbedingungen und mangelhafte Unterstützung durch Aus- und Weiterbildung zu verharren, wird an der Stelle sichtbar, an der sie das von ihr Gesagte nochmals resümiert und zusammenfasst. *„Genau. Also das waren jetzt meine (mhm) Negativbeispiele wahrscheinlich, die ich genannt habe (..) und gleichzeitig positiv nicht? Das kann man ja umlegen (genau), genau ja.“* (Z. 754f.)

Folgender Orientierungsrahmen wurde erkennbar:

Sowohl in meiner Grundausbildung als auch in kleiner konzipierten Weiterbildungen habe ich sehr viele gute Anregungen erhalten. So konnte ich ein Idealbild von mir als Pädagogin entwickeln. Zum einen orientiere ich mich im praktischen Handeln an diesem Idealbild. Zum anderen orientiere ich mich an kennengelernten Theorien und Konzepten, jedoch nur dann, wenn sie mir sinnig und nützlich für den von mir erlebten pädagogischen Alltag erscheinen. Nun suche ich für mich Anwendbares aus Theorien und Konzepten heraus und gestalte mir damit meinen Alltag mit den Kindern.

8.3.2 TH_BAfEP2

Geschlecht des/der Befragten: weiblich
Alter der Befragten: 24 Jahre
aktuelle berufliche Tätigkeit: Elementarpädagogin
Berufserfahrung: 5 Jahre
Grundausbildungsform: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (inkl. Matura)

Reflektierende Interpretation:

Zum Umgang mit Theorien und Konzepten

„… da nehmt dieses ganze Wissen
und macht es für euch passend" (Z. 323 – 324)

Direkt nach der Bedeutung von Theorien und Konzepten in der Arbeit als Elementarpädagogin gefragt, gibt die Pädagogin an, dass man sie ihrer Meinung nach nicht unterschätzen dürfe (Z. 425ff.). Dass man etwas lernt und es im Alltag dann aber *„ein bisschen anders"* ist, sollte Pädagog'innen nicht davon abhalten, das Gelernte weiterhin mitzubedenken und sich stetig fortzubilden. Wenn die gedankliche Zusammenführung gelingt, *„dann bereichert das den Alltag sehr"* (Z. 427ff.). Die von der Befragten wahrgenommene Differenz zwischen dem theoretisch Gelernten und den eigenen praktischen Erfahrungen wird von ihr an mehreren Stellen thematisiert (Z. 427ff.; 485ff.; 552ff.). Ab Z. 427 führt sie aus, wie sie sich dennoch dazu motiviert, sich weiterhin mit Theorien und Konzepten auseinanderzusetzen. Würde man als Pädagogin damit aufhören und sich nicht mehr weiterbilden, dann würde man dem Verständnis der Befragten nach *„stehen bleiben und nichts tun"* (Z. 434). Da man nicht alles eins-zu-eins übernehmen kann *„wie es wo steht,* (muss, Anm. d. V.) *man sich überlegen, wie es für einen passt"* (Z. 430ff.). Die Befragte zeigt sich glücklich darüber, dass sie in ihrer Grundausbildung von einer Praxisprofessorin unterrichtet wurde, die das Herauspicken und Anpassen von Wissensinhalten durch Schüler`nnen an die jeweils eigene pädagogische Haltung zulassen konnte (Z. 318ff.).

Die Befragte wird zu einem bestimmten Zeitpunkt im Interview von der Interviewerin dazu aufgefordert anzugeben, ob Theorien und Konzepte explizit Teil einer Fortbildung zum Thema

Sexualpädagogik waren (Z. 391ff.). In ihrer Antwort zeigt sich ein allgemeines Verständnis der Begriffe „Theorien“ und „Konzepte“, welches entwicklungspsychologische Inhalte und die Zusammenführung mit reflektierten eigenen Praxiserfahrungen ausschließt. So gibt sie an, dass Theorien und Konzepte nicht explizit Teil dieser Fortbildung waren und es stattdessen *„um ganz andere Sachen“* ging. Als Beispiele für darin tatsächlich bearbeitete Themen nennt sie die Fragen: *„… wie entwickelt sich das Kind, was ist einfach im Rahmen, was ist nicht im Rahmen, welchen Rahmen sollten wir geben“?* (Z. 395f.). Theorien und Konzepte kamen nach Angaben der Pädagogin nicht vor, stattdessen war das Seminar *„sehr reflektierend“* konzipiert (Z. 399f.). Die Arbeit mit Theorien und Konzepten dürfte in der Vorstellung der Befragten dem Reflektieren eigener Praxiserfahrungen entgegenstehen. Eine Art der Theorie- und Konzeptvermittlung, welche die Zusammenführung der Inhalte mit reflektierten eigenen Praxiserfahrungen vorsieht, scheint für die Befragte an dieser Stelle im Interview nicht vorstellbar zu sein.

Einige Zeilen darunter korrigiert sich die Befragte allerdings selbst, da sie die Frage, ob in der Fortbildung Bezüge zwischen Theorien bzw. Konzepten und der Alltagsarbeit hergestellt wurden, nicht ebenfalls mit Nein beantworten kann. *„… ist das komisch, wenn ich sage trifft eher zu, weil ich vorher sage es wurden nicht wirklich Theorien vermittelt? Weil ahm, (.) es waren einfach so Alltagsbeispiele, die man immer wieder besprochen hat“* (Z. 406ff.). Mithilfe von Alltagsbeispielen ist es in der erwähnten Fortbildung offenbar gelungen, einen Bezug zwischen Theorien bzw. Konzepten einerseits und der Alltagsarbeit andererseits herzustellen.

Inwiefern die Pädagogin in ihrer Arbeit von entwicklungspsychologischem Wissen profitiert, führt sie dann mit den folgenden Worten aus: *„… wenn ich weiß, wie ein Kind sich entwickelt und was im Rahmen ist, kann ich es im Alltag ganz anders nehmen oder sehen“* (Z. 408f.).

Möglichkeiten und Grenzen der Grundausbildung an der *BAfEP*

„… ich habe so oft Schülerinnen, die weinen
wenn ich ihre Beurteilungen schreibe“ (Z. 510 – 511)

Die Aufgabe der Grundausbildung erkennt die befragte Pädagogin darin, *„alle Theorien, alle Konzepte ein bisschen* (zu, Anm. d. V.) *vermitteln“* und Handwerkszeug mitzugeben (Z.

274ff.). In der von der Befragten besuchten *BAfEP* wurden diese Basics gelehrt, *„wobei da teilweise auch noch mehr … kommen hätte können“* (Z. 241f.). Die wahrgenommenen Defizite in den Lehrinhalten der Grundausbildung entschuldigt die Pädagogin jedoch sogleich damit, dass in dieser Schulform ja zusätzlich auch Gegenstände unterrichtet wurden, die sich nicht mit Elementarpädagogik beschäftigten (Z. 242). Sie fand es grundsätzlich gut, dass in der Ausbildung *„alles von der Picke* (sic!) *auf ein bisschen“* gelehrt wurde (Z. 452). Zwar gibt sie selbst an, über die geforderte detaillierte Auflistung von Schritten bei der Planung pädagogischer Angebote nicht immer begeistert gewesen zu sein, nun fühle sie sich darin jedoch besonders sicher und müsse nicht mehr darüber nachdenken (Z. 453ff.).

Eine grundsätzlich positive Einstellung der Pädagogin der eigenen Grundausbildung gegenüber dokumentiert sich darin, dass sie zu jedem vermeintlichen „Fehler“ sogleich eine Tatsache nennt, mit welcher sich dieser entschuldigen lässt.

Jene pädagogische Haltung, welche die Befragte in Teil III des Interviews beschreibt, wurde ihren Aussagen zufolge vor allem in ihrer Reggio-Ausbildung, zum Teil jedoch auch bereits in der Grundausbildung gestärkt (Z. 458ff.). Die Haltung *„… jeder ist anders und es ist auch gut so, und ahm man muss sich individuell auf die Kinder einstellen“*, vertraten auch die Lehrenden in der besuchten *BAfEP* den Schüler’innen gegenüber (Z. 460ff.). Die Pädagogin beginnt an dieser Stelle nach Worten zu ringen. Es fällt ihr schwer, das von ihr in der Grundausbildung Erlebte auszudrücken und damit die von ihr im Interview so häufig erwähnte pädagogische Haltung zu beschreiben.

> *„Also einfach diese Haltung, weil es auch von meiner Schule aus gegeben war mit den Richtlinien dieser Schule und so wie sie, also das Kloster, die Haltung haben, das hat sich halt auch bei uns im Unterricht ein bisschen umgedingst, dass wir halt die Haltung haben, alle sehr individuell und freundschaftlich waren und, das klingt jetzt im Nachhinein ein bisschen komisch, aber ich finde, das hat super viel gebracht.“* (Z. 461ff.)

Die Befragte scheint nicht davon auszugehen, dass es ihr gelungen ist, ein klares Bild dieser, an der *BAfEP* vermittelten, Haltung zu zeichnen. So betont sie am Ende des Satzes nochmals die Bedeutung, welche, egal wie seltsam es für Außenstehende auch klingen mag, die von ihr in der Grundausbildung gemachten Erfahrungen für ihr heutiges „Pädagogin-Sein“ haben. Sie hatte das Gefühl, *„dass man sich da einfach so ein bisschen (.) ja anders entwickeln kann, wenn man darf“* (Z. 467f.). Die Befragte spricht von einem Gefühl und beschreibt damit einen ihrer ganz individuellen Lernprozesse.

Eine Besonderheit ihrer eigenen Ausbildung scheint eine Reform gewesen zu sein, die in den österreichischen *BAfEP*s während ihrer Ausbildungszeit stattgefunden hat. Von anfänglich starker Ziel- und Angebotsorientierung wurde der Fokus ab dem 7. Semester im Praxis-, Didaktik- und Pädagogikunterricht vor allem auf Kompetenzen der Kinder und das Setzen von pädagogischen Impulsen gelegt. Die Befragte spricht an dieser Stelle von einem „*Break*“ durch welchen intensive Bezüge zwischen Theorien respektive Konzepten einerseits und dem pädagogischen Alltag andererseits hergestellt wurden (Z. 303ff.). Das bis zum 7. Semester Gelehrte wurde von den Lehrpersonen mit den Schüler'innen gemeinsam sehr kritisch hinterfragt. *„Natürlich war es nicht falsch, aber es war teilweise eine andere Ansicht (mhm) ahm und das musste gut aufgearbeitet werden“* (Z. 312f.). Dadurch, dass die Reform von den Lehrenden dieser *BAfEP* zum Anlass genommen wurde, bisher Gelehrtes mit den Schüler'innen gemeinsam kritisch zu hinterfragen, ist es gelungen, für diese Pädagogin wahrnehmbare intensive Bezüge zwischen Theoretischem und Praktischem herzustellen. Dieses Vorgehen der Lehrenden scheint für die Befragte rückblickend hilfreich dafür gewesen zu sein, dass sie sich heute an Theorien und Konzepten orientieren kann. So beschreibt die Pädagogin den von ihr angesprochenen Bruch in ihrer Grundausbildung zusammenfassend mit den Worten: *„Das war aber ganz cool“* (Z. 314).

Trotz der Reform während ihrer eigenen Grundausbildung ist der Befragten vor allem der Fokus auf das Setzen von Angeboten bzw. Impulsen in der Praxis als wenig hilfreich und sinnvoll im Hinblick auf die Ausübung ihrer Tätigkeit in Erinnerung geblieben (Z. 469ff.). *„… ich habe das immer so behandelt wie etwas super Stiefkindliches, halt ich muss meine Aktivität machen (ja) und die mache ich halt (ja), aber eigentlich finde ich viel besser den Alltag und den Rest des Tages mit den Kindern“* (Z. 474ff.). Das Setzen ihres Angebotes hat sie *„durchgedruckt“*, fand den Rest des Praxistages jedoch immer viel *„großartiger“* (Z. 477). Erst spät in ihrer Schulzeit ist ihr bewusstgeworden, dass sich eine Aktivität sehr gut in den Alltag integrieren lässt (Z. 479f.). Während für die Befragte das Setzen von Angeboten während ihrer Praktika sehr viel Stress bedeutete, spricht sie der Bildungsimpulssetzung heute, als Teil ihrer pädagogischen Arbeit, eine andere Wertigkeit zu (Z. 480ff.). Ein Zusammenhang zwischen der angesprochenen Reform und ihrem eigenen Umdenken erscheint plausibel, wird von der Befragten allerdings nicht explizit gemacht.

Ein über mehrere Jahre hinweg bestehender Druck wurde von der Pädagogin rückblickend betrachtet jedenfalls als nicht hilfreich erlebt. Sie beobachtet, dass auch aktuell Schüler'innen, die in ihrer Kindergartengruppe ihre Praktika absolvieren, immer noch unter diesem Druck

stehen (502ff.). Sie selbst weiß für sich nun heute, *„dass es okay ist, wenn Sachen nicht funktionieren, weil daraus lernt man“* (Z. 503f.). Sie erlebt jedoch immer wieder, dass Praktikant'innen zu weinen beginnen, wenn sie als Pädagogin die Beurteilung ihrer Angebote und Impulse verfasst (Z. 509ff.).

> *„… das ist ja ur schrecklich, wenn das, was eigentlich am meisten Spaß machen sollte, der größte Stressfaktor ist und Praxisunterricht ist großteils auch der größte Stressfaktor für die Praktikantinnen und war es auch für mich damals“* (Z. 513ff.).

Es dokumentiert sich, dass die Befragte meint, sich in das Erleben der Praktikant'innen gut einfühlen zu können, da sie selbst vermeintlich ähnliche Erfahrungen gemacht hat.

Zur Differenz zwischen Praktikum und Berufstätigkeit

„Aber … weil ich einfach viel weiter war und viel mehr (.)
gearbeitet habe oder viel mehr Erfahrung hatte (Z. 376 – 377).

An mehreren Stellen im Interview findet sich ein Hinweis auf eine wahrgenommene Differenz zwischen der Rolle als Pädagog'in und der Rolle als Praktikant'in (Z. 292ff.; 365ff.; 470ff.). Die Praktikant'innen-Position unterscheidet sich laut der Befragten beispielsweise von der Pädagog'innen-Position darin, dass sich Praktikant'innen ganz auf ihren Bildungsimpuls fokussieren können und die Betreuung der Gesamtgruppe währenddessen von den Pädagog'innen übernommen wird (Z. 292ff.). Dennoch erleben auch Praktikant'innen immer wieder Alltagssituationen, welche dann einer gemeinsamen Reflexion im Unterricht bedürfen. *„… und da finde ich, braucht es gute Reflexionen, dass man das dann gut aufarbeiten kann“* (Z. 299f.). Die Pädagogin spricht die Bedeutung, welche ihrer Ansicht nach der gemeinsamen Reflexion der Erfahrungen während des Praktikums zukommt, an. Während sie sich selbst auf das Praktikum immer gut vorbereitet fühlte, kennt sie auch viele Personen, denen hier Vorbereitung fehlte (Z. 300ff.). Generell scheint für die Befragte durch die berufliche Tätigkeit allerdings eine andere Form des Reflektierens möglich geworden zu sein (Z. 365ff.). Während ihrer Reggio-Ausbildung war sie bereits als Pädagogin tätig und bekam regelmäßig Reflexionsaufträge. *„Und dadurch habe ich dann auch was Anderes kennen gelernt, wo ich angeregt wurde, das wirklich zu reflektieren, was ich gerade tue und warum ich Sachen tue“* (Z. 368ff.). In dieser Zeit hat die Befragte *„echt Vieles überdacht“* und gelernt, Theorie und

Konzepte auf die eigene Arbeit umzulegen (Z. 374ff.). Implizit wird hier eine unüberwindbare Grenze der Praktika während der Grundausbildung aufgezeigt, da in diesem Rahmen das zuvor Genannte noch nicht möglich war. Dafür, dass während ihrer Reggio-Ausbildung vieles reflektiert und gelernt werden konnte, führt sie mehrere denkbare Gründe an: *„… weil ich halt einfach viel weiter war und viel mehr (.) gearbeitet habe oder viel mehr Erfahrung hatte“* (Z. 376f.). In ihren Ausführungen zur Veränderung ihres Reflexionsverhaltens nennt sie in Z. 374 auch das Alter als möglichen Einflussfaktor. *„… aber vielleicht auch weil ich einfach schon älter war und weil ich anders in der Arbeit war“* (Z. 373f.). Eine eindeutige Begründung findet die Befragte für sich nicht. Die Worte *„halt einfach“* (Z. 376) weisen jedoch darauf hin, dass es der Befragten in gewisser Weise logisch erscheinen mag, dass mit den Veränderungen nach Abschluss der Grundausbildung eine andere Form des Reflektierens möglich wurde.

Änderungsvorschläge für die Grundausbildung von Elementarpädagog’innen

*„Ja, schön zu wissen, dass es in Schweden **viel** besser ist als bei uns,*
aber (..) vermittelt mir lieber, wie ich damit klarkomme,
dass wir zu zweit mit 25 sind“ (Z. 489ff.).

In ihren Ausführungen zu wenig hilfreichen Erfahrungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung spricht die Befragte von „*utopischen Theorien*“ (Z. 486), welche Lehrende an der *BAfEP* präsentierten. Mit diesem Begriff versucht die Befragte zu beschreiben, wie in ihrer Grundausbildung vermittelt wurde, *„… so könnte es sein und so sollte es sein“*. Diese Vorstellungen entsprechen nicht der von ihr erlebten Realität in der Praxis (Z. 486ff.). Die Pädagogin nimmt Bezug auf die im Unterricht vorgestellten Rahmenbedingungen der Elementarpädagogik in Schweden, welche beispielsweise zu einer viel geringeren Kinderanzahl pro Gruppe als in Österreich führen. Diesen theoretischen Einblick in die Elementarpädagogik anderer Länder hat die Befragte nicht als hilfreich erlebt. *„… okay, streut Salz in die Wunde, aber hilft mir halt nicht“* (Z. 491f.). Die Befragte drückt hier Frust über die in Österreich vorherrschenden Rahmenbedingungen aus, welcher schon in ihrer Ausbildungszeit aufgekommen zu sein scheint. An der *BAfEP* ist es nicht gelungen, hier gegenzusteuern. Viel eher wurde dieser Frust verstärkt und gefördert, indem, metaphorisch gesprochen, Salz in bereits entstandene Wunden gestreut wurde.

Anstatt Einblick in die Rahmenbedingungen anderer Länder zu erhalten, würde sich die Befragte in der Grundausbildung ein „*breiteres Angebot"*, was die Bearbeitung von pädagogischen Theorien und Konzepten betrifft, wünschen (Z. 515ff.). Konkret spricht die Pädagogin hier von alternativen pädagogischen Konzepten, aus welchen *BAfEP*-Schüler'innen eventuell für sich hilfreiche Elemente herausziehen könnten. Vor allem empfindet es die Befragte als wichtig, dass Lehrende es zulassen können, wenn „*Leute das probieren"* und sich somit aus der sogenannten *„Regelpädagogik"* hinauswagen (Z. 516ff.).

Wie zuvor bereits erwähnt, streicht die befragte Pädagogin positiv heraus, dass sie selbst an der *BAfEP* eine Praxisprofessorin hatte, die das Herauspicken und Anpassen von Wissensinhalten durch Schüler`nnen an die jeweils eigene pädagogische Haltung zulassen konnte (Z. 318ff.). Nicht alles von der Lehrenden Präsentierte musste eins zu eins in der Praxis umgesetzt werden (322f.). Bezüglich der vermittelten Theorien und Konzepte durfte die Pädagogin *„ein bisschen frei entscheiden"*, wie sie es sich zusammensetzen und wie sie es in der Praxis „*umsetzen*" möchte (Z. 326f.). Dass die Befragte hier dennoch Einschränkungen wahrgenommen hat, wird darin deutlich, dass sie lediglich *„ein bisschen frei entscheiden"* durfte (ebd.). Allerdings führt sie die Vorgehensweise ihrer eigenen Praxisprofessorin hier als positives Beispiel an und scheint somit in der einschränkenden Unterrichtsform ein eher allgemeines Problem der Grundausbildung an den *BAfEP*s zu vermuten. *„… also man ist halt doch gerade in der BAKIP sehr am Regelpädagogischen, sage ich jetzt einmal, dran … und da finde ich, könnte es noch mehr brauchen"* (Z. 516ff.).

Der Wunsch nach Stärkung zukünftiger Elementarpädagog'innen

„Und daher wir aber das vergessen können, dass da gefühlt jemals in der Bildungspolitik was passiert, ahm, muss man, finde ich, die Ausbildung einfach ein bisschen mehr darauf anlegen, dass die Leute Resilienz erlernen" (Z. 561 – 564).

Gleich als ersten Wunsch führt die Befragte intensivere Unterstützung von Pädagog'innen in Bezug auf Psychohygiene an (Z. 496f.). Als Beispiel wird hier die Supervision genannt. Die Arbeit als Pädagogin erlebt sie als *„super stressig … und nicht genug wertgeschätzt ah von der Gesellschaft"* (498f.). Aus diesem Grund sollte zukünftigen Elementarpädagog'innen bereits

in ihrer Grundausbildung der wahre Wert ihrer späteren Arbeit vermittelt werden (Z. 499ff.). Die Ursache davon, dass nur ein sehr geringer Prozentsatz der *BAfEP*-Absolvent'innen im Bereich der Elementarpädagogik zu arbeiten beginnt, ist nach Ansicht der Befragten auch in fehlendem Zutrauen der Absolvent'innen zu finden (Z. 552ff.). Diese große Verantwortung, die gruppenführende Pädagog'innen tragen, lernen Schüler'innen in ihrer Praktikat'innenrolle nicht kennen (Z. 557ff.). Darauf sollten Pädagog'innen gut vorbereitet werden. Eine Stärkung zukünftiger Pädagog'innen wäre aus Sicht der Befragten jedoch auch dahingehend nötig, dass sie ausreichend Resilienz erlangen, um mit den schlechten Rahmenbedingungen klarzukommen und um für ihre Rechte einzustehen (Z. 559ff.). Der Tatsache, dass sich andere Personen ihrer Berufsgruppe mit schlechten Rahmenbedingungen abzufinden scheinen, steht sie mit Verständnislosigkeit gegenüber. Laut der Befragten seien Pädagog'innen *„oft zu nett"* (Z. 568). *„Natürlich, man kann nicht alles ändern, aber so ein bisschen bad ass sein würde vielleicht nicht schaden."* (Z. 575f.). Im Vergleich zu der Befragten aus dem Interview TH_*BAfEP*1, welche sich ebenfalls eine realistische Darstellung der Rahmenbedingungen in der Grundausbildung wünscht (siehe TH_BAfEP1, Z.701ff.), geht die Befragte hier einen Schritt weiter und wünscht sich Ermutigung zum Rebellieren gegen diese. *„Und ich finde, da muss man schon den Mumm haben zu sagen: ‚Hey, stopp, ich habe eine Assistenzkraft und die verlange ich einfach!'"* (Z. 566f.). Die Pädagogin wünscht sich, dass in der Grundausbildung vermittelt wird, *„dass man nicht lieb und nett sein muss, nur weil man im Kindergarten arbeitet, sondern manchmal eben auch am Tisch hauen muss und sagen, wenn Sachen nicht passen."* (Z. 577ff.)

Zusammenfassende Fallbeschreibung:

Die Befragte aus dem Interview TH_BAfEP2 hat vor zirka fünf Jahren ihre Grundausbildung an einer *BAfEP* abgeschlossen, sogleich zu arbeiten begonnen und mittlerweile in drei Gruppen bei zwei unterschiedlichen Träger'innenorganisationen Erfahrungen gesammelt. Innerhalb dieser fünf Jahre hat sie eine Reggio-Ausbildung inklusive einer Studienreise absolviert. Diese Ausbildung prägte sie eigenen Angaben zufolge sehr und auch im Laufe des Interviews kommt die Befragte mehrmals darauf zu sprechen.

Der Abschluss der Grundausbildung an der *BAfEP* liegt bei der Befragten im Interview TH_*BAfEP*2 erst wenige Jahre zurück, so wird diese im Interview auch sehr umfassend reflektiert. Aus Fort- und Weiterbildungen scheint sie für sich vor allem all das herausgegriffen

zu haben, was sie in der Haltung bestärkt, das eigene Handeln an die individuellen Bedürfnisse der Kindergruppe anzupassen (Z. 46ff., 317ff.) Dem klar entgegen steht der von der Befragten in der Elementarpädagogik zumindest noch teilweise wahrgenommene Druck, eine möglichst große Fülle an Bildungsangeboten bzw. Impulsen zu setzen und diese in perfekter Form durchzuführen. Zum Teil hat sie diesen Druck während ihrer eigenen Grundausbildung gespürt, nimmt den aufkommenden Stress allerdings auch heute noch bei vielen Praktikant'innen wahr (Z. 470ff., 503ff.).

Diese Befragte scheint sich der Bedeutung von Theorien und Konzepten für das eigene Handeln bewusst zu sein. Dazu, wie genau ein Theorie-Praxis-Bezug in Aus-, Fort- oder Weiterbildung hergestellt werden kann, macht sie jedoch keine expliziten Angaben. Sie beschreibt lediglich, was ihr selbst beim Herstellen dieses Bezugs geholfen haben könnte, nämlich die Arbeit mit Alltagsbeispielen (Z. 406ff.) und das gemeinsame kritische Hinterfragen von Gelerntem mit den Lehrenden (Z. 312ff.).

Die Rahmenbedingungen in der österreichischen Elementarpädagogik werden von der Befragten als sehr problematisch wahrgenommen und sollten laut ihren Aussagen mehr thematisiert werden. Trotzdem kommen im Interview an keiner Stelle ein Mangel an empfundener Handlungsfähigkeit oder die Handlungsfähigkeit stark einschränkender Frust zum Ausdruck. Wünsche für Veränderungen können von der Befragten klar verbalisiert werden.

Ein möglicher Orientierungsrahmen der Pädagogin:

Ich schätze es, durch eine Vielfalt an Theorien und Konzepten inspiriert und in meiner bisherigen Haltung irritiert zu werden. Theorien und Konzepte dienen mir als Grundlage, um meine pädagogische Haltung immer wieder neu zu reflektieren. In Weiterbildungsveranstaltungen erlebe ich es als hilfreich, wenn zum gemeinsamen Reflektieren und kritischen Hinterfragen angeregt wird.

8.3.3 TH_BAfEP8

Geschlecht des/der Befragten: weiblich
Alter der Befragten: 33 Jahre
aktuelle berufliche Tätigkeit: Elementarpädagogin
Berufserfahrung: seit 14 Jahren als Elementarpädagogin tätig
Grundausbildungsform: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (5 Jahre, inkl. Matura)

Reflektierende Interpretation:

Der Zugang zu, sowie der Umgang mit Theorien und Konzepten

Die Pädagogin spricht im Interview TH_BAfEP8 sehr ausführlich über ihre elementarpädagogische Arbeit, wobei nicht alle gestellten Interviewfragen ihre direkte Beantwortung finden. An mehreren Stellen im Interview fragt die Pädagogin nach längeren Ausführungen nach, ob sie die Frage nun beantwortet habe, woraufhin die Interviewerin ihre Frage in gleicher oder ähnlicher Form nochmals wiederholt (Z. 84ff., 155ff., 566ff.) So antwortet die Befragte auf die Frage nach Theorien und Konzepten, die ihrer Meinung nach in der Tätigkeit von Pädagog'innen unbedingt berücksichtig werden sollten, mit Ausführungen zur Notwendigkeit einer Personalaufstockung (Z. 550ff.). In Zeile 566 erkundigt sie sich, ob sie die Frage der Interviewerin nun beantwortet habe, woraufhin diese ihre Frage nochmals wiederholt. Daraufhin wird von der Pädagogin abermals auf Personalmangel in den Kindergärten hingewiesen. *„Ja die Theorie auf alle Fälle, es wird Krankenstände geben (ja). Es wird und das muss einfach miteinberechnet werden."* (Z. 569f.)

Gefragt nach der Bedeutung, die Theorien und Konzepte nach Meinung der Befragten für die elementarpädagogische Tätigkeit haben, betont die Pädagogin, dass sie sie als sehr wichtig erachtet (Z. 545ff.). Sie erkennt in Theorien und Konzepten einen Plan für die eigene Arbeit und veranschaulicht dies mit einer Metapher aus einem handwerklichen Berufsfeld. *„Sehr wichtig. Ich brauche immer einen Plan wohin es gehen will. … ich kann auch keinen Tisch bauen, wenn ich nicht weiß, wie der Tisch ausschauen soll."* (Z. 545ff.). Sie beschreibt an dieser Stelle auch, wie ihr persönlicher Plan für die elementarpädagogische Tätigkeit aussieht. *„ … mein Plan ist …, dass ich möchte, dass es jedem gut geht"* (Z. 545f.). Sie drückt an dieser Stelle aus, dass sie meint, über ihre eigene Theorie und ihr eigenes Konzept zu verfügen.

Anschließend beschreibt sie eine Schwierigkeit, die sie in diesem eigenen Plan vermutet. Sie bezeichnet ihn als so *„weitläufige*(n, Anm. d. V.) *Plan*“. *„Es müsste konkretisiert werden oder es muss konkretisiert werden.“* (Z. 546f.). Mit der Betonung des Wortes „*muss*“ weist sie auf die Dringlichkeit einer Konkretisierung hin. Obwohl sie von ihrem eigenen Plan spricht, stellt sie den Schritt der Konkretisierung nicht als einen Schritt dar, für den sie selbst die Verantwortung trägt. Stattdessen beschreibt sie ihn als Handlungsschritt, der allgemein in der Elementarpädagogik gegangen werden muss.

Rückblick auf die Grundausbildung an der *BAfEP*

„Also das, was ich den ganzen Tag brauche, wenn ich das nicht lerne und das selber lernen muss, das fehlt einfach“ (Z. 478f.).

Von all dem Wissen, welches die Pädagogin für ihre praktische Tätigkeit heute benötigt, entstammt nur *„ein bisschen Entwicklungspsychologie“* dem in der Grundausbildung Gelernten. So wurde zwar der *„grundlegende Stein“* gelegt, dass sich die Pädagogin nun auskennt, sehr viel habe in ihrer Grundausbildung jedoch auch gefehlt (Z. 334ff.).

In Teil IV des Interviews „WIRTH“ werden die Befragten dazu aufgefordert, drei Aus-, Fort- oder Weiterbildungen bzw. Aktivitäten auszuwählen, die ihrer Ansicht nach besonders hilfreich dafür waren, dass sie die Fähigkeit entwickeln konnten, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren. Die Befragte aus dem Interview TH_BAfEP8 reiht die Grundausbildung an der *BAfEP* hier erst an die vierte Stelle. Gefragt nach dem Grund dafür, gibt die Pädagogin an, dass das Absolvieren der Grundausbildung notwendig war, um das Zertifikat zu bekommen und um überhaupt als Pädagogin arbeiten zu können (Z. 464ff.). Die Grundausbildung brachte somit einen *„Basisgrundstein“* und Allgemeinbildung durch den Unterricht in den Gegenständen *Deutsch*, *Mathematik* und so weiter (Z. 470ff.). Manche für ihre heutige Arbeit wichtigen Instrumente hätten jedoch gänzlich gefehlt (Z. 472).

Ganz allgemein habe der Bereich der Sprache zu wenig bis keinen Platz bekommen (Z. 472f.). So fühlt sich die Befragte durch die Grundausbildung vor allem auf das Führen von Elterngesprächen nicht hinreichend gut vorbereitet (Z. 335ff.). In Zeile 476 wird auch das Sprechen mit den Kindern thematisiert. *„Oder (.) wie leite ich (.) wie leite ich, wie führe ich?*

Es war nicht vorhanden.“ (Z. 476) Dadurch, dass die Befragte den Bereich der Sprache im Interview mehr als zehn Mal (Z. 66ff.; 141f.; 223ff. u.v.m.) zum Thema macht, wird die große Bedeutung erkennbar, welche Sprache für sie hat. Gerade dieser Bereich wurde nach Ansicht der Pädagogin allerdings in der Grundausbildung vernachlässigt. Dieses Fehlen von Inhalten machte es für die Befragte erforderlich, dass sie Wissen in Eigenarbeit erwirbt. Die Befragte beschreibt hier eine als unzureichend erlebte Vorbereitung auf die praktische Tätigkeit durch ihre Grundausbildung.

Das für die Befragte so wichtige Thema *Sprache* hätte im Gegenstand *„Kommunikation und Koordination* zwar gut Bearbeitung finden können, dem Lehrplan folgend wurde dieser Gegenstand allerdings unterrichtet, als die Befragte 16 Jahre alt war (Z. 487f.). Nach Meinung der Pädagogin, sollte dieser Gegenstand in einem späteren Semester unterrichtet werden. „*Das gehört weiter nach hinten gereit* (sic!) (*mhm*). *Wenn man schon ein bisschen weiß, worum es überhaupt geht.“* (Z. 488f.) Die befragte Pädagogin bringt somit auch das Alter bzw. bisher absolvierte Ausbildungsjahre zur Sprache, was laut ihr Einfluss darauf haben könnte, wie gut ein Bezug zwischen Theorie und Praxis von den Lernenden hergestellt werden kann.

Fehlendes Erkennen von Zusammenhängen während der Grundausbildung

Weiterführende Fragen zu einzelnen Ausbildungsformen im Interview „WIRTH“ scheinen die befragte Pädagogin dazu anzuregen, tiefergehend zu überlegen, warum an der *BAfEP* bearbeitete Inhalte für sie nur begrenzt hilfreich für ihre heutige Tätigkeit waren. Die Pädagogin gibt an, dass die von ihr in Interviewteil III genannte „Theorie“ zur Körperwahrnehmung auch in der Grundausbildung bereits *„ein bisschen“* thematisiert wurde (Z. 525). Ihr hat sich damals allerdings der Zusammenhang, also *„was mit einem Mensch passiert“*, noch nicht erschlossen (Z. 526f.). Dieser trat erst *„durch jahrelange Beobachtung“* deutlicher in den Vordergrund (Z. 527f.). *„Ich habe schon gewusst ja Sinneswahrnehmung, ja spüren ist eh wichtig, aber warum das genauso wichtig ist sehe ich jetzt, wo so eine geballte, konzentrierte Situation ist*“ (Z. 529f.).

Zur Unüberwindbarkeit von Hürden, entstanden durch schlechte Rahmenbedingungen

„Ich sehe es, ich kann es benennen, ich habe die Kompetenz …,
kann aber nichts an dem Zustand ändern, weil die
Bedingungen so sind, wie sie sind." (Z. 626 – 627)

Immer wieder lassen sich in den Antworten der Befragten Hinweise auf sehr schlechte Rahmenbedingungen und besondere Herausforderungen in ihrer Tätigkeit als Elementarpädagogin finden (Z. 36ff.; Z. 342ff.; Z. 616ff.; Z. 631ff.; u.v.m.) Der Befragten gelingt es mithilfe von anschaulich beschriebenen Beispielen aus ihrem Alltag wiederholt, ein sehr dramatisches Bild der Situation in Kindergartengruppen zu zeichnen. Sie beginnt damit bereits in Teil III des Interviews, wenn sie über die Bedeutung des Eingehens auf den Bereich der Körperwahrnehmung in ihrer eigenen Gruppe spricht.

> *„Ja, vor eineinhalb Jahren, ich nehme halt eine Situation her, die schon länger (mhm) war, wie gesagt, sind Kinder da bei der Tür hereingestolpert über die eigenen Füße mit heraushängender Zunge, weil sie den Mund nicht zumachen konnten, gegen den Tisch gelaufen, haben einen blauen Fleck gehabt und haben zu weinen angefangen."* (Z. 125ff.)

Mit diesen Schilderungen streicht sie nicht nur heraus, wie dringend notwendig ihr eigenes pädagogisches Eingreifen wohl gewesen sein dürfte, sie betont sogleich auch den Erfolg ihres eigenen Handelns (Z. 130ff.). Es wird suggeriert, dass die Kinder durch das Eingehen der Pädagogin auf den Bereich der Körperwahrnehmung, also konkret durch das Anbieten von Massagen, gerade gehen lernten und Handlungspläne entwickelten (Z. 136f.).

An anderer Stelle macht sie deutlich, dass nicht nur sie selbst, sondern vor allem auch die Kinder unter den aktuellen Rahmenbedingungen leiden würden.

> *„… ich muss diese Gespräche während meiner Kindergartenbetreuungszeit (..) haben und das ist (.) schlecht, weil ich dann immer das Personal hin und her schieben muss und ständig die Kinder aus ihrem Tun rausreißen mit und überfordere mit neuen Situationen noch und nöcher. Was sie nicht gut verarbeiten kon/ können und da geht es drunter und drüber, weil ich eine Stunde raus muss (mhm)."* (Z. 342 – 346)

Änderungswünsche für Aus- Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik

„… nur gute Ausbildungen sind nicht das einzig Wichtige für die Arbeit da in der Gruppe" (Z. 616 – 617)

Am Ende des Interviews wird dem Interviewleitfragen „WIRTH" folgend die Frage gestellt, ob die Befragte noch etwas anmerken möchte, bzw. was ihr zur Thematik des Interviews noch wichtig erscheint (Z. 613ff.). Die Pädagogin geht darauf ein und nutzt die Gelegenheit, für sie Wichtiges nochmals zu betonen. Sie führt an, dass gute Ausbildungen alleine nicht *„das einzig Wichtige für die Arbeit da in der Gruppe"* seien (Z. 616f.).

> *„… ist wohl wichtig, ich brauche die Kompetenzen, das steht ganz klar außer Frage, aber ich brauche eine zweite Assistentin in der Gruppe. Oder weniger Kinder oder mehr Räume und eine andere Pers/ Person, um die notwendigsten Grundbedürfnisse nach Ruhe (mhm), Schlaf, Essen irgendwie abdecken zu können."* (Z. 617ff.)

Das Wort „*aber*" wird hier von der Befragten extra hervorgehoben, wodurch sie ihre Prioritätensetzung nochmals betont. Auch hier am Ende des Interviews veranschaulicht sie mit Beschreibungen ihres eigenen Pädagogikalltags die Dramatik, die sie in der aktuellen Lage zu erkennen meint.

> *„Weil es passiert alles so ein bisschen und es ist klar, dass es Menschen nicht so gut geht, wenn die Grundbedürfnisse nicht gut abgedeckt sind (mhm). Und die Kinder sind hilflos uns ausgeliefert und es tut mir manchmal weh, wenn ich da zuschauen muss, dass ich das nicht abdecken kann. Auch wenn ich mich noch so bemühe, ich habe einfach zwei Hände und ich kann eines nach dem anderen machen, auch wenn Kinder jetzt gerade was Anderes brauchen."* (Z. 621ff.)

Die befragte Pädagogin macht keine direkten Angaben dazu, wie Aus-, Fort- und Weiterbildung gestaltet werden sollten, sondern betont lediglich nochmals, wie wichtig es wäre, sich darin mit dem Thema *Sprache* zu befassen.

Zusammenfassende Fallbeschreibung:

Die im Interview TH_BAfEP8 befragte Pädagogin ist 33 Jahre alt und blickt auf 14 Berufsjahre als Elementarpädagogin zurück. Ihre Grundausbildung an der *BAfEP* schloss sie mit Matura ab. Danach wurden regelmäßig Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen besucht, besonders vertieft hat sich die Befragte allerdings eigenen Schilderungen zufolge in persönliche Literatur- und Internet-Recherchen.

Schon während des Interviews ist bei der Interviewerin der Eindruck entstanden, dass Interviewfragen von der Befragten nur zum Teil gehört wurden. Dass es der Befragten ein großes Anliegen war, eigene Erfahrungen zu teilen und auf Missstände hinzuweisen, wird nicht nur in ihren Ausführungen deutlich. Nach dem Beenden der Audioaufnahme wurde dieses Anliegen auch nochmals ausgesprochen. So entstand bei der Interviewerin der Eindruck, dass die vorbereiteten Fragen des Interviewleitfadens „WIRTH“ die Befragte nicht zum Sprechen anregten, sondern den Redefluss viel eher durchbrachen und die Befragte in ihren Ausführungen bremsten. Für die Pädagogin schien die Vermittlung ihrer Botschaft im Vordergrund zu stehen.

Auffällig an diesem Interview ist, dass die Befragte wenig Ideen dazu äußert, inwieweit ihr heutiges Agieren in der Praxis von Theorien und Konzepten beeinflusst sein könnte. Sie bezeichnet Theorien und Konzepte zwar durchaus als wichtig und findet dafür die Metapher eines Plans, der für pädagogisches Tun, ebenso wie für handwerkliche Tätigkeiten, benötigt wird (Z. 545ff.). Sehr rasch scheint sie den Fokus im Interview allerdings immer wieder auf ihr eigenes Bestehen trotz widrigster Bedingungen lenken zu wollen. Nach Theorien und Konzepten gefragt, spricht sie wiederholt von eigenen Theorien, eigenen Plänen und eigenen Überzeugungen (Z. 545f.; Z. 552ff.; Z. 569ff.). Bei der Befragten aus dem Interview TH_BAfEP8 handelt es sich auch um eine jener Personen, die in Teil III des Interviews keine wissenschaftliche Theorie und auch kein wissenschaftlich fundiertes Konzept nannten.

Die Pädagogin wird nicht müde, auf schlechte Rahmenbedingungen sowie besondere Herausforderungen innerhalb ihrer Tätigkeit hinzuweisen. Dabei verdeutlicht sie das Geschilderte wiederholt sogleich an einem Praxisbeispiel (Z. 340ff.; Z. 352ff.; Z. 359ff.; Z. 364ff.). Gleichzeitig spricht sie immer wieder an, was sie selbst tut, um für sich eine Lösung zu finden und um weiterarbeiten zu können. Die Befragte drückt Unzufriedenheit und Ärger aus. Dies scheint sie jedoch nicht in die Resignation zu führen. Immer wieder bringt die Befragte

ihre immense Motivation für den Beruf sowie für Weiterbildung in Form von Eigenarbeit zum Ausdruck. Dabei zeichnet sie ein Bild von sich als starke Einzelkämpferin gegen das System.

Ein möglicher Orientierungsrahmen der befragten Pädagogin:

Den Kindergartenalltag erlebe ich als Kampf für die Bedürfnisbefriedigung der Kinder und gegen schlechte Rahmenbedingungen. Die Orientierung an Theorien und Konzepten erscheint mir nur dann sinnvoll, wenn diese Lösungen für die von mir erkannten Schwierigkeiten verspricht. In der Ausbildung sowie in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen gelingt es nur bedingt, an meinem eigenen Erfahrungshintergrund anzuknüpfen und mir geeignete Lösungswege anzubieten. Den stärksten Profit ziehe ich deshalb aus Eigenrecherche im Internet oder der Auseinandersetzung mit selbstgewählter Literatur.

8.3.4 TH_BAfEP10

Geschlecht des/der Befragten: weiblich
Alter der Befragten: 37 Jahre
aktuelle berufliche Tätigkeit: Elementarpädagogin
Berufserfahrung: seit 5 Jahren als Elementarpädagogin tätig
Grundausbildungsform: Kolleg für Elementarpädagogik
Besonderheiten: Die befragte Person äußert schon vor dem Interview, dass sie sehr müde sei und Bedenken bezüglich der Sprachbarriere habe. Deutsch ist nicht die Erstsprache der Befragten.

Reflektierende Interpretation:

Die Bedeutung von Theorien und Konzepten für die Tätigkeit als Elementarpädagogin

Die Befragte gibt an, dass sie Theorien und Konzepte als *„sehr, sehr wichtig“* für die Arbeit als Elementarpädagogin erachte (Z. 693f.). Auf die Bitte der Interviewerin hin, dies näher

auszuführen, reagiert die Befragte mit Verunsicherung. *„Ahm … ich, ich hoffe, ich kann es noch ausführen. (lacht)“* (Z. 697). Die Pädagogin ringt zuerst sehr stark nach Worten, legt dann allerdings dar, dass Theorien und Konzepte ihr helfen *„etwas besser zu verstehen“* (Z. 699). Darüber hinaus geben sie ihr Handwerkszeug, um Kindern *„etwas zu lernen“* (Z. 699).

Ausbildung ermöglicht es Pädagog'innen der Befragten zufolge Konzepte kennen zu lernen (Z. 736f.) und Weiterbildung unterstützt dabei, sich wieder daran zu erinnern. Es sind aber ihrer Ansicht nach erst die Praxis und die Auseinandersetzung mit Beispielen aus der Praxis, welche eine Umsetzung des Gelernten möglich machen (Z. 737ff.).

Der persönliche Profit durch den Besuch des *Kolleg*s

„… ohne Vorurteile zu studieren, das war das,
was mich sehr geprägt hat“ (Z. 481f.)

Nach ihrer Grundausbildung zur Elementarpädagogin gefragt, zeichnet die Befragte ein sehr positives Bild des von ihr besuchten *Kolleg*s. Sie hat noch in ihrem Geburtsland maturiert, die Ausbildung zur Elementarpädagogin allerdings erst in ihrer aktuellen Heimatstadt in Österreich absolviert (Z. 223ff.) Die Grundausbildung, vor allem aber auch die vorurteilsfreie Haltung der Lehrenden, haben sie sehr geprägt (Z. 477ff.). Sie beschreibt die Ausbildung als überaus gerecht, da sie unabhängig von ihrer Erstsprache und ihrer bisherigen Ausbildung studieren konnte. An diesen Erfahrungen orientiert sie sich nun bis heute auch in ihrer Arbeit mit den Kindern (Z. 482f.). Nochmals sucht die Befragte nach Worten, bricht begonnene Sätze plötzlich ab und versucht ihre Gedanken dann mit anderen Worten zu vermitteln. Die Ausführungen der Befragten überstrecken sich hier über 16 Zeilen, womit es sich um eine der längsten narrativen Stellen innerhalb des Interviewtranskripts handelt. Es scheint der Befragten ein wahres Anliegen zu sein, ihre Eindrücke bezüglich des *Kolleg*s nachvollziehbar darzustellen.

Der Profit durch den Besuch von Fort- und Weiterbildungsangeboten

Vor allem die Gelegenheiten zum Austausch mit anderen Pädagog'innen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen erlebt die Befragte als *„sehr, sehr wertvoll"* (Z. 495). Ihrer bisherigen Erfahrung nach gelingt es häufig, sich aus diesem Austausch etwas mitzunehmen, was anschließend in der eigenen Praxis ausprobiert werden kann (Z. 496). Derartiger Austausch ist in hohem Maße praxisorientiert und wird von der Befragten deshalb als hilfreich erlebt (Z. 497f.).

Darüber hinaus gibt sie an, dass sie den Besuch von Fortbildungen liebe (Z. 498). Da sie zuhause oft keine Zeit hat, um Bücher zu lesen, genießt sie es umso mehr, in Fortbildungen neuen Input zu bekommen (Z. 499ff.). Auch hier bezeichnet sie wieder den Austausch als sehr hilfreich, spricht an dieser Stelle allerdings vom Austausch mit den Vortragenden (Z. 501ff.).

Änderungswünsche für Aus- Fort- und Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich

„… ich würde aber mehr noch machen" (Z. 763).

Gefragt nach Änderungswünschen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädgog'innen gibt sie an, mit dem Fort- und Weiterbildungsangebot ihrer Träger'innenorganisation *„ziemlich sehr zufrieden"* zu sein (Z. 762). Aus diesem Grund würde sie sich nur eine Ausweitung des finanzierten Angebotes wünschen. Sie würde noch mehr Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen besuchen als von ihrer Arbeitgeber'in vorgeschrieben und finanziert werden (Z. 763f.).

Zusammenfassende Fallbeschreibung:

Die Befragte im Interview TH_BAfEP10 ist 37 Jahre alt und absolvierte ihre Grundausbildung auf zweitem Bildungsweg am *Kolleg* für Elementarpädagogik in ihrer derzeitigen Heimatstadt.

Bevor sie in ihrer aktuellen Kindergartengruppe zu arbeiten begonnen hat, war sie bereits zwei Jahre bei einer anderen Träger'innenorganisation tätig.

Die befragte Pädagogin äußert bereits vor dem Interview Sorge darüber, dass sich Müdigkeit und Sprachbarriere auf die Qualität des Interviews auswirken könnten. Im Interviewtranskript sind tatsächlich Stellen zu finden, an welchen die Befragte nach Worten ringt und die Interviewerin teilweise um Hilfe bei der Formulierung bittet (Z. 52ff.; 140ff.; 497ff.; 697ff.; 712ff. u.v.m.). Die Ausführungen der Befragten sind kurzgehalten, möglicherweise um die Wahrscheinlichkeit von Ausdrucks- und Grammatikfehler zu minimieren. Beim Führen des Interviews und auch bei der Arbeit mit dem Transkript entstand der Eindruck, dass von der Befragten Gedanken zu den gestellten Fragen nur verkürzt dargelegt wurden. Durch diesen Umstand wurde die *reflektierende Interpretation* des Interviews deutlich erschwert.

Hinzu kommt, dass sich die Befragte im Interview mehrmals für die ihrer Meinung nach unklaren Antworten entschuldigt und sie sich selbst bzw. das von ihr Gesagte wiederholt abwertet (Z. 84; 91ff.; 140; u.v.m.) „*Tut mir leid, (Nein, das passt.) ich kann, ich weiß nicht, was ich, bin heute so irgendwie unkonzentriert, jetzt.“* (Z. 91f.) Die Pädagogin macht so insgesamt einen sehr unsicheren Eindruck. Es wird deutlich, dass sie ein „gutes“ Interview geben und das „Richtige“ sagen möchte. Ein ähnliches Bild zeichnet sie auch zu ihrer Orientierung an Theorien und Konzepten. Sie gibt hier kaum Einblick, woran sie sich tatsächlich zu orientieren meint und wie sie glaubt das zu tun. Viel eher betont sie die Sinnhaftigkeit von Theorien und Konzepten und führt Argumente an, welche „gelernt“ und nicht nach ihren eigenen klingen.

Anstatt über elementarpädagogische Theorien zu sprechen, beschreibt die Befragte in Form einer längeren Narration, wie sie im *Kolleg* Vorurteilsfreiheit und Gerechtigkeit erleben durfte. Sie setzt diese Schilderungen in Bezug zu ihrer Migrationserfahrung und zeigt auf, dass jene Themen und Fragen, die sie zur Zeit ihrer Ausbildung persönlich scheinbar gerade beschäftigten, im *Kolleg* auf sehr positive Art und Weise aufgegriffen bzw. beantwortet wurden. An dieser vorurteilsfreien und gerechten Pädagogik, die sie selbst als Studierende im *Kolleg* kennen lernen durfte, orientiert sie sich nun auch in ihrer praktischen Arbeit im Kindergarten. Sich an wissenschaftliche Theorien zu erinnern, welche konkret dem Fachbereich der Elementarpädagogik oder der frühkindlichen Entwicklung zuzurechnen wären, fällt ihr schwer. Dies lässt vermuten, dass es in der Vermittlung und Bearbeitung solcher Theorien oder Konzepte innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung bisher noch nicht gelungen ist, sie auf

die vorhin beschriebene Art in ihrem Erleben anzusprechen und an ihrem Erfahrungshintergrund anzuknüpfen.

Folgender Orientierungsrahmen wurde im Zuge der Interpretation deutlich:

Gute Pädagog'innen kennen Theorien und Konzepte und können sie in ihr pädagogisches Handeln transferieren. Diesen von mir erkannten Anforderungen möchte ich entsprechen, jedoch bin ich mir nicht sicher, ob ich es kann. Ich schätze Aus-, Fort- und Weiterbildung, weil ich durch ihre Absolvierung Sicherheit erlange, darin auf Verständnis stoße und in meinem Handeln bestärkt werde.

8.3.5 BA_SME3_BM

Geschlecht des/der Befragten: weiblich
Alter der Befragten: 49 Jahre
aktuelle berufliche Tätigkeit: Elementarpädagogin in leitender Funktion
Berufserfahrung: 12 Jahre als Leitung (davor als Pädagogin tätig)
Grundausbildungsform: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (4 Jahre; Matura extern)
höchste tertiäre Ausbildungsform: Bachelorlehrgang *SME*

Reflektierende Interpretation:

Die Scheuklappen öffnen und den Blick weiten

Die Befragte gibt an, sich nicht an einem konkreten Konzept zu orientieren, sondern allgemein *„den Blick offen"* zu halten (Z. 159). Sie möchte verhindern, dass es *„in eine starre Richtung geht"* (Z. 153f.). Aus diesem Grund hält sie ihre Scheuklappen offen und nimmt *„gerne aus unterschiedlichen pädagogischen Richtungen einfach Konzepte raus"* (Z. 161f.). Am Puls der Zeit zu arbeiten, erscheint ihr wichtig (Z. 163).

Die Befragte gibt an, dass sie Theorien und Konzepte überaus wichtig findet (Z. 1221f.). Sie sagt, sie baue ihre Arbeit darauf auf und versuche dann selbst, sie mit der Praxis zu verbinden.

Es sei laut der Befragten unabdingbar, *„dass pädagogische Theorien und Konzepte eine Basis für die pädagogische Praxis bilden“* (Z. 1374f.). So spricht sie Theorien und Konzepten hier explizit große praxisleitende Bedeutung zu. Es dokumentiert sich auf Seiten der Befragten großes bestehendes Interesse an der Interviewthematik.

Ihre spezielle Aufgabe als Leitung einer elementaren Bildungseinrichtung erkennt sie darin, jene Theorien, die ihr persönlich wichtig erscheinen, ihrem Team näher zu bringen (Z. 1235f.). Sowohl für die Eingewöhnung als auch zu anderen Transitionen wählt sie jeweils ein Konzept aus, an welchem sie sich mit ihrem Team orientiert (Z. 1236ff.). Nochmals betont die Befragte an dieser Stelle, dass es wichtig sei, *„sich mit theoretischem Wissen auseinanderzusetzen und das sinnvoll in der Praxis umzusetzen“* (Z. 1246f.). Ihre Offenheit Theorien und Konzepten gegenüber und ihr Interesse daran, bringt sie mit mehrmaligen Wiederholungen deutlich zum Ausdruck.

Für die befragte Leiterin ist es das *„um und auf“* (sic!), wenn man als Pädagogin eine *„achtsame, respektvolle Haltung gegenüber Menschen hat, und auch ähm, ein (.) ein gutes Maß an Liebe zu Kindern“* (Z. 1229f.). Wenn dies gegeben ist, dann wurde ihrer Ansicht nach der richtige Beruf gewählt. Darüber hinaus brauche es der Befragten zufolge allerdings auch *„ganz ganz viel an Konzepten und Theorien“* (ebd.). Sie begründet dies mit den steigenden Anforderungen, die an Pädagog’innen gestellt werden. So bringt sie zum Ausdruck, dass sie im Kennen von und der Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten eine Möglichkeit vermutet, steigenden Anforderungen gerecht zu werden.

Rückblick auf die Grundausbildung an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik*

Für die Befragte steht nicht nur außer Frage, dass Theorien und Konzepte Teil der Grundausbildung waren. Es wurde der befragten Leiterin und ihren damaligen Mitschüler’innen darüber hinaus abverlangt, *„diese theoretischen Konzepte auch in der Praxis“* umzusetzen (Z. 439f.). Da die Ausbildung ganz auf die Berufsgruppe der Elementarpädagog’innen fokussiert war, wurde auch eindeutig ein Bezug zur Praxis hergestellt (Z. 439f.).

Dennoch erkennt die Befragte in ihrer Ausbildung an der *BAfEP* nur die Grundvoraussetzung, um in diesem Beruf überhaupt arbeiten zu können. Alle anderen Fort- und Weiterbildungen waren auf ihrem Weg freiwillig gewählt und haben ihren Blick geweitet (Z. 1181ff.). Die *BAfEP* hat sie rein aus dem Grund absolviert, weil sie als Pädagogin bzw. Leiterin arbeiten wollte. Während sie diese Aussage tätigt, scheint ihr der Gedanke zu kommen, dass ihre Motivation, die *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik* zu absolvieren, nicht automatisch auch Motivation aller anderen Absolvent'innen sein muss.

> *„… würde ich nicht Pädagogin sein wollen, wäre ich nicht in diese Schule gegangen (mhm), bzw. ich wäre möglicherweise in die Schule gegangen, weil das passiert jetzt sehr oft, aber das passiert sehr vielen Studierenden, dass sie die Schule absolvieren, aber dann nicht in den Beruf gehen"* (Z. 1187ff.).

Die Befragte geht anschließend noch näher auf die Tatsache ein, dass viele *BAfEP*-Absolvent'innen nicht in den Beruf der Elementarpädagog'in einsteigen. Dass die Ausbildung im Alter zwischen 14 und 19 Jahren absolviert wird, bezeichnet die Befragte grundsätzlich als einen *„sehr großen Haken"* (Z. 454f.). Sie vermutet, dass man in diesem Alter *„noch nicht die komplette Vorstellung von dem Berufsfeld hat. Also sich ganz ganz andere Dinge unter dem Berufsfeld Elementarpädagogik vorstellt, als es letztendlich tatsächlich ist"* (Z. 456ff.). Sie meint selbst hier wohl eine Ausnahme gewesen zu sein, da sie ihre *„ganz konkrete Haltung damals im Rahmen der Schulausbildung schon entwickelt"* hatte (Z. 464f.). Diese eigene Haltung hat sich, wie an anderer Stelle explizit gemacht wird, im Laufe ihrer Berufstätigkeit jedoch verändert.

Rückblick auf diverse Fort- und Weiterbildungsangebote

„Und es obliegt mir, es dann in den Alltag umzusetzen (mhm),
also das ist meine individuelle Entscheidung (lacht) dann,
wieviel ich mir da mitnehme" (Z. 860f.).

Die Befragte gibt an, dass es ihr Freude bereitet, laufend Fort- und Weiterbildungen zu besuchen, da sie es ihr meist ermöglichen, immer wieder einen neuen Blick auf ihren Arbeitsbereich zu werfen (Z. 852ff.). Anregung zum Perspektivenwechsel empfindet die

Leiterin als positiv. Für sie scheint der *„unterschiedliche Blick“* entscheidend zu sein, denn diese Phrase wird innerhalb eines Satzes gleich zweimal wiederholt (Z. 852ff.).

Die Verantwortung für den Transfer des Gelernten erkennt die Befragte bei sich selbst. Sie sieht es als ihre individuelle Entscheidung an, wieviel sie sich aus einer Aus-, Fort- oder Weiterbildung mitnimmt (Z. 860f.). Ebenso verhält es sich mit der Auswahl der Aus-, Fort- und Weiterbildungen. Die befragte Pädagogin scheint hier die Verantwortung bei sich selbst zu sehen, die für sie und ihre Praxis passende Auswahl zu treffen.

> *„… im Großen und Ganzen ähm versuch ich die Ausbildungen so zu wählen, weil das obliegt ja auch mir, also ich habe keine Pflichtausbildungen sondern ich habe eine Wahl von unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten, Seminaren, Workshops, die ich wählen kann“* (Z. 862ff.).

Die Befragte erwähnt außerdem anerkennend, dass ihr für Aus-, Fort- und Weiterbildungen Tage zur Verfügung gestellt werden (865f.). Mehrmals wird in diesem Absatz auf eigene Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten hingewiesen.

Das Absolvieren unterschiedlichster Fort- und Weiterbildungen hat dazu geführt, dass sich die Befragte eine bestimmte Haltung gegenüber Kindern, eine *„Haltung gegenüber dem Menschen generell“* aneignen konnte (Z. 166f.). Im Speziellen spricht sie hier die Montessoripädagogik an (Z. 161ff.). In dieser Weiterbildung hat sie begonnen, ihre *„Haltung gegenüber Kindern wirklich noch einmal grundsätzlich zu hinterfragen, und … ganz bewusst auszurichten“* (Z. 645ff.). Es wurde von ihr eine *„ganz bewusste Haltung“* gegenüber Kindern eingenommen und es hat sich ihr Blick gewandelt (Z. 654f.). Sich mit der Haltungsfrage zu beschäftigen, ist wichtiger Teil ihrer Arbeit geworden und wurde im Montessori-Lehrgang nochmals speziell angestoßen (Z. 654ff.).

Die sich wandelnde Haltung als Pädagog’in bzw. Leiter’in findet im Interview, wie bereits angemerkt, an mehreren Stellen Erwähnung. So dokumentiert sich, dass Haltung ihrem Verständnis nach nichts Stabiles ist, sondern durch Aus-, Fort- und Weiterbildung durchaus weiter ausgeformt oder auch verändert werden kann.

Drei Aus-, Fort- und Weiterbildungen hat die Leiterin eigenen Angaben zufolge als besonders hilfreich erlebt, um zu lernen, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren. Diese haben auf unterschiedliche Art und Weise ihre Tätigkeit geprägt und sie möchte keine davon missen (Z. 1158f.). Da die genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sehr praxisorientiert waren, meint

die Befragte, dass es ihr immer gut gelungen sei, Theorie und Praxis zu kombinieren (Z. 1253ff.). *„… da war ganz viel Wertvolles für mich drinnen“* (Z. 1256). Darüber hinaus immer wieder kleine Workshops und Tagungen zu besuchen, macht der Befragten Spaß und sie erkennt es auch als notwendig an. Sie möchte lebenslang lernen, das erlebt sie als Horizonterweiterung (Z. 1161ff.). Auch wenn sie etwas als weniger sinnvoll erlebt hat, empfand sie das nicht als Problem, da sie das Gelernte dann wieder gut ausblenden konnte (Z. 1263ff.). *„Also es ist jetzt nichts dabei was, wo ich sagen würde, das hat mit* (sic!) *jetzt (.) geschadet“* (Z. 1269f.).

Die Befragte macht in den hier zitierten einzelnen Teilen des Interviews deutlich, dass es ihr große Freude bereitet, laufend an Aus-, Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen und dass sie davon zu profitieren meint.

Rückblick auf das Studium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*

„Also ich, ich habe meine Kompetenz als Leitung
im extremen Ausmaß weiterentwickeln können“ (Z. 808f.).

Allgemein war das Studium *SME* für die Befragte von großer Bedeutung. *„Also es war (..), sehr sehr prägend“* (Z. 805). Vor allem ihre Kompetenz als Leitung einer elementarpädagogischen Einrichtung habe sich durch die Absolvierung des Bachelorlehrgangs *“stark weiterentwickelt“* (Z. 809).

Besonders an dem Studium an der FH Campus Wien war für die Befragte der wissenschaftliche Bezug, der darin hergestellt wurde.

> *„ … was jetzt meine Ausbildung auf der FH betrifft (.), da war ich ganz ganz nahe an, habe viele neue Theorien und Konzepte kennengelernt, vieles schon Gehörte einfach auf, mit einem ganz anderen sehr wissenschaftlichen (.) ähm (.) Bezug auch kennengelernt und, und das in Kombination mit meiner beruflichen Praxis, hat mich (...) sicher enorm weitergebracht (mhm). Ja, es war vieles hilfreich, ja.“* (Z. 1257ff.)

Da es sich bei diesem Lehrgang um ein berufsbegleitendes Studium handelt, wurden nach Aussage der Befragten immer wieder Verbindungen zwischen Theorie und Praxis gezogen. *„… es wurde immer wieder ähm abverlangt, einen Bezug zwischen Theorie und Alltag herzustellen, ja, ganz ganz engmaschig“* (Z. 802ff.). Dabei, dass sie selbst die Fähigkeit entwickeln konnte, diesen Bezug herzustellen, fühlt sie sich durch das Studium voll und ganz unterstützt. (804f.). Gefragt nach den drei Aus- Fort- oder Weiterbildungen bzw. Aktivitäten, die besonders zum Entwickeln der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, beigetragen haben, reiht die Befragte das Studium an die erste Stelle (Z. 1152f.). Als Begründung nennt sie die starke Praxisorientierung des Studiums. *„Also, (.) und wir haben einfach un/unterschiedliche Theorien und Konzepte kennengelernt und (..) die waren einfach sehr praxisorientiert, das ganze Studium war sehr praxisorientiert“* (Z. 1152ff.).

Dadurch, dass die starke Praxisorientierung in der positiven Beschreibung des Lehrgangs mehrmals Erwähnung findet, drückt die Befragte implizit aus, dass sie darin ein wichtiges Merkmal einer hilfreichen und guten Aus-, Fort- oder Weiterbildung erkennt.

Änderungswünsche für Aus- Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik

„… ich bin eine Kämpferin, dass sich an der Ausbildung für Elementarpädagoginnen was ändert“ (Z. 1278f.)

Ein Studium, so wie sie es kennengelernt hat, würde sie sich für mehrere Pädagog’innen wünschen. Sie erklärt im Interview, dass es, abgesehen von einer Sonderform einer Träger‘in in Wien, keine tertiäre Ausbildung für Kindergartenpädagog’innen in Österreich gäbe. *„… das ist ein heikler (lacht) heikler Punkt“* (Z. 326). Dass ihr diese Thematik heikel erscheint, hindert sie nicht daran, klar Stellung zu beziehen. Sie bezeichnet sich selbst als Kämpferin dafür, dass sich an der Ausbildung für Elementarpädagog’innen *„was ändert, (.) dass es da zusätzliche Möglichkeiten gibt, auf tertiärer Ebene*“ (Z. 1280f.). Sie meint, mit dem Anführen aller Gründe, die dafür sprechen würden, den Rahmen des Interviews zu sprengen. So nennt sie nur den Personalmangel in den Kindergärten als Problem, an welchem sich durch die Einführung tertiärer Ausbildungsformen etwas ändern könnte (Z. 1281f.). Was sie zu dieser Vermutung führt, erklärt sie im Interview nicht. Sie findet es jedenfalls gut, wenn von Träger’innenseite

darauf geachtet wird, dass Pädagog'innen und insbesondere Leiter'innen gut ausgebildet sind (Z. 1287ff.).

Zusammenfassende Fallbeschreibung:

Die im Interview BA_SME3_BM befragte Pädagogin ist 49 Jahre alt und bereits seit 12 Jahren als Leitung einer elementaren Bildungseinrichtung tätig. Ihre Grundausbildung absolvierte sie an einer *BAfEP* zu einer Zeit, als diese Ausbildung noch nicht mit Matura abgeschlossen wurde. Die Matura holte die Befragte später nach.

Die Pädagogin zeigt sehr großes Interesse daran, sich laufend weiterzubilden. Die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten scheint sie als fixen und für sich gewinnbringenden Bestandteil von Aus-, Fort- und Weiterbildungen anzusehen. Ihrer Ansicht nach müssen sie die Basis für die pädagogische Praxis bilden.

Umso mehr sich Aus-, Fort- oder Weiterbildungen an der Praxis orientieren und umso konkreter sie auf die Zielgruppe der Elementarpädagog'innen respektive Leiter'innen zugeschnitten sind, umso eher unterstützen sie ihrer Ansicht nach dabei, einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen. Grundsätzlich sieht die Befragte die Verantwortung dafür, für sich nützliche Aus-, Fort- und Weiterbildungen auszuwählen und die gelehrten Inhalte dann mit der Praxis zu verbinden, allerdings bei allen Pädagog'innen selbst. Die Befragte scheint sich in ihrer Position hier als ausgesprochen handlungsfähig wahrzunehmen und sich über die Entscheidungsmöglichkeiten zu freuen. Sie erlebte bisher absolvierte Aus-, Fort- und Weiterbildungen vor allem deshalb als gewinnbringend, weil sie ihren Blick weiteten und sie dazu anregten, die eigene pädagogische Haltung zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Die Befragte nennt im Laufe des Interviews den Begriff der „Haltung" mehrmals und versucht auch in dem mittels Rating ausgewerteten Teil III des Interviews die handlungsleitende Bedeutung der Montessori-Pädagogik in der von ihr geschilderten Praxissituation durch Beschreibung ihrer Haltung nachzuzeichnen. Ihre durch die Montessori-Ausbildung entwickelte Haltung wird von ihr jedoch nicht genauer dargestellt.

Ein möglicher Orientierungsrahmen:

Ich orientiere mich an Theorien und Konzepten, lasse mich von ihnen inspirieren und hinterfrage dadurch mein Handeln. Mich laufend fort- und weiterzubilden hilft mir dabei, immer wieder einen neuen Blick auf meinen Tätigkeitsbereich zu werfen und meine eigene Haltung zu reflektieren. Ich selbst trage die Verantwortung dafür, Theorien und Konzepte sowie Fort- und Weiterbildungen so auszuwählen, dass meine gestellten Anforderungen erfüllt werden können.

8.3.6 BA_SME4_IM

Geschlecht des/der Befragten: weiblich
Alter der Befragten: 44 Jahre
aktuelle berufliche Tätigkeit: Elementarpädagogin
Berufserfahrung: seit 24 Jahren als Elementarpädagogin tätig
Grundausbildungsform: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (5 Jahre inkl. Matura)
höchste tertiäre Ausbildungsform: Bachelorlehrgang *SME*

Reflektierende Interpretation:

Der Zugang zu, sowie der Umgang mit Theorien und Konzepten

„Konzepte sind einfach als Grundlage sehr hilfreich." (Z. 480f.)

Gefragt nach der Bedeutung, welche Theorien und Konzepte für die elementarpädagogische Tätigkeit nach Ansicht der Befragten haben, antwortet sie kurz und prägnant. Sie verwendet hier die Bezeichnung *„sehr hochwertig"* und scheint damit ausdrücken zu wollen, dass Theorien und Konzepte für sie in ihrer Arbeit einen hohen Stellenwert haben (Z. 478ff.). Sie expliziert dies in den darauffolgenden Zeilen und betont, dass Flexibilität in diesem Arbeitsfeld zwar sehr wichtig sei, es gleichzeitig jedoch eine Grundlage für die Arbeit brauche. Mit der oben bereits zitierten Aussage fasst die Befragte ihre Überlegungen zusammen: *„… Konzepte sind einfach als Grundlage sehr hilfreich"* (Z. 480f.).

Rückblick auf die Grundausbildung an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik*

„Ja, alles ein bisschen angeschnitten.“ (Z. 187f.)

Ihre Ausbildung an der *BAfEP* bezeichnet die Befragte nun im Nachhinein als *„Grundlagenvermittlung“* (Z. 184). Für die Elementarpädagogik relevante Theorien und Konzepte kamen vor und es wurde ein grober Überblick gegeben (Z. 187f.). Als Beispiel führt sie die vermittelten psychologischen Grundlagen an, welche *„natürlich auch mit Theorien verknüpft sind“* (Z. 186f.). Diese Verknüpfung wurde scheinbar im Unterricht hergestellt. Die Frage, ob an der *BAfEP* auch Bezüge zwischen Theorien bzw. Konzepten einerseits und der pädagogischen Alltagsarbeit andererseits hergestellt wurden, beantwortet die Befragte mit einem klaren *„Ja“* (Z. 201). So lag der Fokus darauf, Gelerntes anschließend im praktischen Handeln umzusetzen (Z. 201).

Wenige Zeilen darunter erklärt die Befragte dann allerdings, dass der angesprochene Praxisbezug an der *BAfEP* nicht ausgereicht habe, um sie selbst gut auf die Praxis vorzubereiten (Z. 213ff.). Rückblickend betrachtet habe ihr dafür in der Grundausbildung die Vertiefung gefehlt. Es war „eher nur ein Hineinschneiden“ (Z. 213f.). Gelerntes ist *„durch die Arbeit mit den Kindern einfach mehr zu einer Umsetzung gekommen und deswegen war eigentlich der Input später viel besser”* (Z. 214ff.). Input, den sie später, also schon parallel zu ihrer Berufstätigkeit, erhalten hatte, konnte von ihr besser für ihr praktisches Handeln genutzt werden.

Für die Orientierung an Theorien und Konzepten Hilfreiches in Fort- und Weiterbildungsangeboten

Einen *„permanenten Praxisbezug“* in Fort- und Weiterbildungen bezeichnet die Befragte gegen Ende des Interviews als hilfreich in Hinblick auf die Ausübung der pädagogischen Tätigkeit (Z. 482ff.). Sie wünscht sich allgemein, dass möglichst viele Beispiele aus der Praxis in Fort- und Weiterbildungen einfließen, da so *„Konzepte besser verstanden“* werden können (Z. 485f.).

„… die Übermittlung in Form eines Monologs von Theorien“, findet sie hingegen wenig sinnvoll und hilfreich (Z. 488f.). Durch das Halten eines Monologs über Theorien und Konzepte gelingt es nach Ansicht der Befragten nämlich nicht, einen Bezug zur eigenen Praxis und zum eigenen Gefühlsleben herzustellen (Z. 489f.). Die Befragte erwähnt an dieser Stelle von sich aus das emotionale Erleben der Pädagog'innen und macht so deutlich, dass sie in Fort- und Weiterbildung in ihren eigenen Emotionen angesprochen werden möchte. Es erscheint ihr wichtig, dass Lehrende am emotionalen Erleben der Teilnehmer'innen anknüpfen, sie führt allerdings nicht näher aus, wie dies ihrer Ansicht nach gelingen könnte. Sie erklärt lediglich, wodurch es nicht gelingt, nämlich durch die Vermittlung von Theorie in Monologform.

Rückblick auf das Studium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*

Die Befragte schätzt es grundsätzlich sehr, dass sie nach mehrjähriger Berufserfahrung nochmals neuen Theorieinput bekommen hat (Z. 216f.). Ihren Angaben zufolge waren unterschiedliche Theorien und Konzepte explizit Teil des Bachelorlehrgangs (Z. 295f.). Diese *„waren praxisbegleitend konzipiert“* (Z. 296). Die Befragte formuliert ihre Ausführungen an dieser Stelle missverständlich, da nicht deutlich wird, ob sie Theorien und Konzepte, deren Vermittlung oder den Lehrgang allgemein als die Praxis begleitend konzipiert einschätzt.

Die darauffolgende Zeile im Transkript lässt ihre hinter dahinterstehenden Gedanken dann etwas klarer erscheinen. Dass immer wieder ein Bezug zur Praxis hergestellt wurde, sieht die Befragte der Konzeptionierung des Lehrgangs als berufsbegleitendes Studium geschuldet (Z. 296ff.). So war sie im Studium gefordert, permanent Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen (Z. 302f.).

Auf die Bitte hin, die von der Befragten genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungen bzw. Aktivitäten bezüglich dem Maß an Unterstützungspotenzial bei der Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, in eine Reihenfolge zu bringen, reiht sie das Studium *SM*E an die erste Stelle. Ihre Auswahl begründet sie folgendermaßen: *„Ja, weil das umfangreiche Ausbildungen waren mit natürlich viel Wissensvermittlung und so viel Input, der einfach wunderbar in der Praxis umzusetzen war.“* (Z. 464ff.). Aus der Reihung ausgeschlossen wurden von der Befragten andere Lehrgänge, weil die Begeisterung der Befragten für diese aufgrund der vortragenden Personen nicht so groß war. (Z. 467f.).

Die Befragte gibt an, von dem im Studium erworbenen Wissen in Hinblick auf die Bewältigung von Abläufen, die Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern sowie die Organisationsaufgaben zu profitieren (Z. 239f.). *„… jetzt habe ich das Bachelorstudium in der Elementarpädagogik noch abgeschlossen und dieses Studium und all die Konzepte, Grundlagen, all dieses Wissen, kann ich täglich einsetzen"* (Z. 237ff.).

Änderungswünsche für Aus- Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik

„… würde mir aber wünschen, dass das eine Grundstufe ist und in Folge einiger Berufsjahre eine weitere Ausbildung notwendig ist." (Z. 495f.)

Die befragte Pädagogin hält die Grundausbildung an der *BAfEP* für eine gute Grundlage (Z. 492f.). Sie würde sich allerdings wünschen, dass es sich dabei um eine Grundstufe handelt und nach mehreren Arbeitsjahren eine weitere Ausbildung absolviert werden muss. *„Gerade nach vier, fünf Jahren Praxis tun sich ganz viele Fragen auf und man kann ganz anders arbeiten und eben Konzepte ganz anders verbinden, als wenn einem die Praxis noch fehlt."* (Z. 493ff.)

So könnte sich die Praxis weiterentwickeln und das fände die Befragte fein (Z. 496f.). Sie spricht sich hier, anders als andere in diesem Rahmen interviewte S*ME*-Absolvent'innen, nicht für eine allgemeine Anhebung der Ausbildung auf ein universitäres Niveau aus. Stattdessen wäre ihr Wunsch, dass die Ausbildung an den *BAfEP*s durch eine spätere Ausbildung ergänzt wird. Für sie scheint hier nicht von besonderer Bedeutung zu sein, ob es sich um eine akademische Aus-, Fort- oder Weiterbildung handelt. Entscheidend ist für sie, dass Berufspraxis und weitere Bildung zusammenfallen. Ihrem Verständnis nach scheint eigene praktische Erfahrung im Pädagog'innenberuf notwendig zu sein, damit das Herstellen von Bezügen zwischen Theorien sowie Konzepten einerseits und der Praxis andererseits gelingt.

Zusammenfassende Fallbeschreibung:

Die Befragte aus dem Interview BA_SME4_IM ist bereits seit 24 Jahren als Elementarpädagogin tätig. Die von ihr absolvierte Form der Grundausbildung umfasste damals

bereits fünf Jahre und schloss mit Matura ab. Abgesehen von einem Anfangsjahr in einem anderen Bundesland, war die Pädagogin durchgehend bei derselben Träger'innenorganisation tätig. Vor Beginn des Studiums an der FH Campus Wien absolvierte die Befragte bereits zwei weitere, etwas längere Ausbildungen. Beide befassten sich mit den Themenbereichen *Coaching* und *Beratung*. Zusätzlich wurden zahlreiche kleinere Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen besucht.

Mit einer Dauer von 50 Minuten und sieben Sekunden ist dieses Interview eines der kürzesten Interviews, die mit Absolvent'innen des Lehrgangs *SME* geführt wurden. Die Befragte antwortet auf die meisten Fragen eher kurz und prägnant. An manchen Stellen werden Sätze nicht beendet. Kaum an einer Stelle wird von der Befragten, im Transkript erkennbar, längere Zeit nach Worten gesucht. Es gelingt ihr explizite Antworten zu geben, was sich auch im vergleichsweise hohen Ratingergebnis widerspiegelt.

Zwei Faktoren scheint die Befragte als besonders hilfreich zu erleben, wenn es darum geht, sich im praktischen Handeln an Theorien und Konzepten zu orientieren. Zum einen ist es die praxisbegleitende Konzeptionierung von Aus-, Fort- und Weiterbildung. Praktika an der *BAfEP* scheinen für sie hier nicht auszureichen. Gerade der spätere Input, den Pädagog'innen parallel zur beruflichen Tätigkeit erhalten, wird von ihr sehr geschätzt. Sie spricht sich deshalb für eine Erweiterung der Ausbildung um einen Abschnitt in berufsbegleitender, tertiärer Form aus.

Zum anderen sollten sich Vortragende in Aus-, Fort- und Weiterbildung immer auch auf die Praxis beziehen, ihre Schilderungen mit Bespielen aus der Praxis hinterlegen und am emotionalen Erleben der Teilnehmer'innen anknüpfen. Dies gelingt laut der Pädagogin jedenfalls nicht, wenn Inhalte bloß in Monologform vermittelt werden.

Ein sich herauskristallisierender Orientierungsrahmen:

Orientierung an Theorien und Konzepten gelingt vor allem dann, wenn schon eigene praktische Erfahrungen als Pädagog'in gesammelt werden konnten, an welchen in Fort- und Weiterbildung angeknüpft wird. In der Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen sollte demnach immer darauf geachtet werden, Inhalte mit Praxisbeispielen zu veranschaulichen und am emotionalen Erleben der Teilnehmer'innen anzuknüpfen.

8.3.7 BA_SME6_TR

Geschlecht des/der Befragten: weiblich
Alter der Befragten: 58 Jahre
aktuelle berufliche Tätigkeit: Elementarpädagogin in leitender Funktion
Berufserfahrung: 13 Jahre als Leitung (davor als Pädagogin tätig)
Grundausbildungsform: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (4 Jahre)
höchste tertiäre Ausbildungsform: Bachelorlehrgang *SME*

Reflektierende Interpretation:

Der Zugang zu sowie der Umgang mit Theorien und Konzepten

„Ich weiß da sind schon diese oder jene Beobachtungen gemacht, diese oder jene Zusammenhänge erkannt worden und das … ist hilfreich." (Z. 241f.)

Irritation in der pädagogischen Praxis stellt bei der befragten Leiterin den eigenen Angaben zufolge den üblichen Motivator dar, um nach Theorien und wissenschaftlichen Erkenntnissen zu suchen (Z. 237f.). Es erweist sich für sie dann immer als hilfreich zu sehen, dass sie mit der Problematik nicht alleine ist (Z. 241f.). Die Befragte leitet die Ausführungen zum Erkennen des Nicht-alleine-Seins mit dem Wort „*erstens*" ein (Z. 240). Ein zweiter Grund, warum Irritation sie zu der Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten motiviert, wird von der Befragten dann allerdings nicht genannt. Stattdessen kommt die Befragte an mehreren Stellen im Interview auf die Erleichterung zu sprechen, die sich bei ihr einstellt, wenn sie merkt, dass sie sich nicht als einzige Person mit einer Herausforderung konfrontiert sieht. Zu erkennen, dass sie mit einer Problematik nicht alleine ist, da sich auch andere Personen bereits damit beschäftigt haben, schafft für sie *„Möglichkeiten damit (.) sinnvoll umzugehen"* (Z. 975ff.). In Theorien und Konzepten scheint die Befragte das Potenzial zu erkennen, das Gefühl des Alleinseins bei Pädagog'innen zu verringern.

Gefragt nach der Bedeutung von Theorien und Konzepten, gibt die Befragte an, dass Praxis ohne Theorien und Konzepten nicht gelingen könnte (Z. 970ff.). Sie begründet das Gesagte folgendermaßen:

„Es gibt immer wieder Situationen, die als herausfordernd, verwirrend sind (mhm) oder (…) ja (mhm) wo man einfach nicht ein und aus weiß und da ist es hilfreich sich (.) passende Theorien und Konzepte anzusehen und daran die Praxis zu reflektieren (ok).“ (Z. 972ff.).

Neben ihren Ideen zur möglichen Bedeutung von Theorien und Konzepten im Allgemeinen, spricht die Befragte auch ihre Gedanken zur Bedeutung ganz konkreter Theorien und Konzepte aus. Gefragt nach Theorien und Konzepten, welche ihrer Meinung nach besonders wichtig für die elementarpädagogische Arbeit seien, nennt sie neben *Entwicklungspsychologie*, *Neurobiologie* und einer *Ethik der Elementarpädagogik* auch die Beschäftigung mit philosophischen Fragen (Z. 981ff.). Als ganz aktuelle Themen, welchen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, führt sie den *Zweitspracherwerb* und den *Umgang mit Medien* an (Z. 990ff.).

Theorie, Praxis und das bestehende Spannungsverhältnis

„Also es gibt da so Spannungsverhältnisse zwischen dem was man weiß was theoretisch sinnvoll ist und was auf der anderen Seite in der Praxis äh gelebt wird also was Wirklichkeit ist.“ (Z. 914ff.)

Die Befragte berichtet davon, im Zuge des Verfassens ihrer Bachelorarbeit im Studium *SME* in eine *„mittlere Krise“* geraten zu sein (Z. 901). Sie erkannte, dass Empfehlungen, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren, in der Praxis aktuell keine Umsetzung finden. *„Weil ich auf der einen Seite in der Arbeit dargelegt habe (.) mit begründeten (.) wissenschaftlichen Erkenntnissen, wie ist* (sic!) *denn gut wäre zu arbeiten und zu tun (..) und auf der anderen Seite, die Praxis, wie sie ist.“* (Z. 901ff.) Die Leiterin führt an dieser Stelle ein, wie sie es nennt, banales Beispiel (Z. 904) an, um das Gesagte zu verdeutlichen. Sie würde sich eine Verbesserung des Betreuungsschlüssels wünschen, um so Familien mit Fluchterfahrung *„eine Möglichkeit … der Bearbeitung“* bieten zu können (Z. 905ff.). Sie spricht auch ein Problem bei der Umsetzung des zweiten verpflichtenden Kindergartenjahres an. Da der Ganztages-Kindergartenplatz an Erwerbstätigkeit der Eltern gebunden sei und nicht alle Eltern mit Fluchterfahrung eine Arbeitsstelle hätten, wäre der Besuch des Kindergartens für viele Kinder nur in begrenztem Ausmaß möglich (Z. 910ff.). Dies würde den Deutschspracherwerb

erschweren. Sie fasst das Geschilderte nochmals mit der Beschreibung eines bestehenden Spannungsverhältnisses zwischen theoretischem Wissen und gelebter Praxis zusammen (Z. 914ff.). Die Befragte erkennt in diesem Umstand die Ursache für das Auftreten ihrer Wortfindungsstörungen und somit auch den Grund für den Start einer Therapie:

> *„Also ich äh habe mich natürlich mit der Therapeutin, ich unterhalte mich auch jetzt noch mit ihr über bestimmte Theorien und Konzepte (ok) aber ich unterhalte mich auch mit ihr über die Praxis und wie es mir geht damit“* (Z. 917ff.).

Rückblick auf die Grundausbildung an der *BAfEP*

„… also wir haben erzählt was wir als herausfordernd oder als fein erlebt haben und für mein Gefühl wurden da sehr wohl (.) Theorien dann (.) dazugestellt“ (Z. 294ff.).

Danach gefragt, ob Theorien und Konzepte explizit Teil der Grundausbildung waren, spricht die Befragte über ihre damalige Lehrende im Gegenstand Pädagogik, welche sie als *„hervorragende Lehrperson“* in Erinnerung behalten hat und welche hilfreiche Konzepte der Entwicklungspsychologie darlegen konnte (Z. 277). Indem die Schüler’innen Berichte verfassen mussten, wurde es ihnen abverlangt, Bezüge zwischen Theorien bzw. Konzepten einerseits und der Praxis andererseits herzustellen (Z. 293f.). Die Praxis wurde auch dahingehend reflektiert, dass Schüler’innen Ideen bezüglich dem zu entwickeln lernten, was Kinder in bestimmten Situationen ausgedrückt haben könnten (Z. 314ff.). Im Gegenstand Praxis wurde darüber hinaus erzählt, was im Praktikum als sehr oder weniger herausfordernd erlebt wurde (Z. 293ff.). *„… und für mein Gefühl wurden da sehr wohl (.) Theorien dann (.) dazugestellt“* (Z. 295f.). Mit den Worten *„sehr wohl“* findet das Gesagte nochmals extra Betonung. Diese Formulierung deutet auf die Annahme der Befragten hin, dass auch angezweifelt werden könnte, dass in der Grundausbildung Bezüge zwischen Theorien und Konzepten hergestellt werden.

Dass die Befragte in Pädagogik von der bereits erwähnten Lehrperson unterrichtet wurde, beschreibt sie als Glück. Auch die Lehrperson im Gegenstand Praxis empfand sie als prägend (Z. 325ff.).

„… beide waren wirklich sehr interessiert daran äh in Gespräch mit uns Schülerinnen … zu erfahren wie es uns geht und ahm (..) und mit uns auch darüber zu sprechen. Also die Gefühle auch ernst zu nehmen (mhm mhm) (…) und ähm, dass wir auch im Stande sind zu erkennen, das hat eher etwas mit dem Kind zu tun oder das hat eher etwas mit mir zu tun" (Z. 329ff.).

Ähnlich wie die Befragte im Interview BA_SME4_IM betont auch diese *SME*-Absolvent'in die Bedeutung des Eingehens auf das emotionale Erleben der Lernenden.

Die Pädagogin zeichnet ein weitgehend positives Bild ihrer Ausbildungszeit. Dass ihr die Grundausbildung dabei geholfen hat, die Fähigkeit zu entwickeln, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, macht sie an zwei Lehrpersonen fest.

Rückblick auf diverse Fort- und Weiterbildungsangebote

„So Tipps und Tricks … mag ich nicht" (Z. 1012).

Im Interview wird die Befragte dann dazu aufgefordert, drei Aus-, Fort- oder Weiterbildungen bzw. Aktivitäten auszuwählen, die besonders hilfreich dafür waren, dass sie lernen konnte, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren (Z. 956). An dieser Stelle wird die Grundausbildung nicht mehr genannt. Neben dem Bachelorstudium *SME* spricht die Befragte an dieser Stelle über zwei elementarpädagogische Weiterbildungsangebote. Die Befragte begründet ihre Auswahl damit, dass die darin gelernten Inhalte *„unmittelbar in die Praxis umsetzbar waren"* (Z. 958). Themenbereiche, die sie in der Praxis herausfordernd, beunruhigend, irritierend oder verwirrend fand, wurden in diesen Weiterbildungen direkt angesprochen (Z. 958ff.).

Ein negativer Punkt fällt der Befragten bei Erinnerung an ihre Ausbildung zur Leiterin ein. Darin hat die Befragte die Arbeit an ihrer pädagogischen Haltung vermisst (Z. 506f.). Als mögliche Erklärung für den Inhalt der Ausbildung führt sie allerdings sogleich an, dass die Arbeit an der eigenen pädagogischen Haltung möglicherweise nicht entscheidend für die Leitungstätigkeit sei (507ff.).

Definitiv negativ in Erinnerung geblieben sind ihr kleinere Fortbildungen, welche sich rein auf das praktische Tun bezogen haben (Z. 1006f.). Derartige Fortbildungen lehnt sie ab. So möchte die befragte Leiterin nicht nur Ideen zum Werken, zu Rhythmikstunden oder zur Gestaltung

von Festen im Kindergarten und auch nicht nur *„Tipps und Tricks“* erhalten (Z. 1006ff.). *„Solche Weiterbildungen sind zwar lustig und haben auch dahingehend ihren Sinn, dass die Kolleginnen sich miteinander austauschen können“*, sie wünscht sich allerdings auch andere Inhalte (Z. 1008ff.). Ein genaueres Bild des gewünschten Inhalts oder Aufbaus einer positiv erlebten Fort- oder Weiterbildung wird von der Leiterin nicht gezeichnet.

Rückblick auf das Studium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*

„… etwas, was den Horizont ungemein erweitert“ (Z. 1029)

Die Befragte hat in der Vergangenheit bereits *„ein paar Semester Pädagogik und Heil- und Sonderpädagogik“* studiert (Z. 541f.). Diese Studiensemester und den absolvierten Lehrgang *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* bezeichnet die Befragte im Rückblick auf all ihre absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen als etwas *„Gröberes“* (Z. 543). Sie unterscheidet somit deutlich zwischen ihren Erfahrungen mit akademischer Weiterbildung und anderen Aus-, Fort- sowie Weiterbildungsangeboten. Für die Entwicklung der Fähigkeit, sich in der pädagogischen Arbeit an Theorien und Konzepten zu orientieren, empfand die Befragte den Bachelorlehrgang *SME* als sehr hilfreich. Theorie und Praxis war im Lehrgang ständig miteinander *„in Kontext zu setzen“* (Z. 589f.). Ganz generell wurde alles zum Thema *Qualitätsmanagement und Teamführung* von der Befragten als hilfreich erlebt, um zu lernen, Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen (Z. 587ff.).

Das Bachelorstudium gab der Befragten die Möglichkeit zum Austausch mit Kolleg’innen anderer Träger’innenorganisationen und anderer Bundesländer (Z. 1018ff.). Darüber hinaus fand es die Befragte positiv, internationalen Einblick in den Bereich der Elementarpädagogik zu bekommen. Unterschiedliche pädagogische Strömungen wurden im Lehrgang thematisiert (Z. 1021ff.). An dieser Stelle führt die Leiterin nochmals an, wie wichtig sie es fände, als Pädagogin zu erleben, mit Herausforderungen nicht alleine dazustehen (Z. 1023ff.). Mit den angesprochenen, im Lehrgang thematisierten, Inhalten würde es laut der Befragten gelingen, *„den Horizont ungemein zu“* erweitern (Z. 1029). Diese Horizonterweiterung würde sich die Befragte für mehrere Kolleg’innen wünschen. *„Also das fände ich fein, wenn mehr Kolleginnen die Gelegenheit hätten, sich damit auseinanderzusetzen“* (Z. 1030f.).

Änderungswünsche für Aus- Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik

„… dass man rausfindet aus diesem ich glaube ich bin nur ganz alleine dar (sic!) und es ist alles schlecht, boah ist das schlecht" (Z. 1024f.).

Die Befragte berichtet am Ende des Interviews davon, dass sie bereits mehrmals mit Leiter'innen und Pädagog'innen Debatten über die Bedeutung von Theorien und Konzepten geführt hat (Z. 1060f.). Sie sagt, dabei eine der Wenigen gewesen zu sein, die wissenschaftliche Erkenntnisse zu schätzen wusste. Sie würde sich wünschen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse für Kolleg'innen zukünftig leichter zugänglich werden (Z. 1063f.). Mit der oben bereits zitierten Aussage spricht die Leiterin Weiterbildungen, wie dem Lehrgang *SME*, hier implizit das Potenzial zu, Pädagog'innen aus einem Stadium des sich Beschwerens und Klagens hin zu einem geweiteten Blick auf die Elementarpädagogik zu führen.

Zusammenfassende Fallbeschreibung:

Die Befragte aus dem Interview BA_SME6_TR ist 58 Jahre alt und seit mehr als 13 Jahren als Leitung tätig. Sie scheint große Motivation zu verspüren, immer wieder neue Antworten auf entstandene Fragen zu suchen und sich stetig weiterzubilden. In diesem Interview sind wenige Stellen zu finden, an welchen die Befragte Sätze nicht beendet oder der Sprachfluss erkennbar ins Stocken gerät. Mehrmals erwähnt sie das Gefühl des *Alleinseins mit einem Problem*, welches durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten, so würde sie erwarten, verringert werden könnte (237ff.; 972ff.; 1023ff.). Themen, Herausforderungen oder Unklarheiten, mit welchen sie sich in ihrer Praxis konfrontiert sieht, möchte sie nicht als Einzelkämpferin begegnen müssen. Zu sehen, dass sich andere Personen bereits mit Fragen beschäftigt haben, die auch sie sich stellt, würde für sie Erleichterung bringen. Der Eindruck, einem Problem gemeinsam begegnen zu können, scheint im Erleben der Befragten ein Gefühl von Verbundenheit und vor allem ein Gefühl von Sicherheit auszulösen. Die Befragte macht im Interview jedoch auch deutlich, dass Theorien und Konzepte die Erwartungen, die sie an sie stellt, in der Vergangenheit nur sehr begrenzt erfüllen konnten. So wird ein großer Widerspruch in den Ausführungen der Befragten erkennbar. Zu erleben, dass sich Theorien, Konzepte sowie Lehrinhalte in Aus-, Fort- und Weiterbildung eben nicht mit der Praxis, so wie sie selbst sie

erlebt, zusammenführen lassen, stürzte sie ein eine Krise. Es wird deutlich, dass sie sich nicht als handlungsfähig erlebt. Der Eindruck, den an Elementarpädagog'innen gestellten Ansprüchen nicht gerecht werden zu können, scheint sie zu belasten.

Folgender Orientierungsrahmen kristallisiert sich heraus:

Die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten hilft mir, wenn ich darin Verständnis und Hilfe für die von mir erlebte Praxis finde. Erkenne ich meine Situation in Theorien, Konzepten oder Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wieder, dann fühle ich mich nicht alleine. Erkenne ich jedoch Widersprüche zwischen Empfehlungen in Theorien und dem realen praktischen Alltag, dann fühle ich mich unsicher und hilflos.

8.3.8 BA_SME7_EK

Geschlecht des/der Befragten: weiblich
Alter der Befragten: 44 Jahre
aktuelle berufliche Tätigkeit: Elementarpädagogin in leitender Funktion
Berufserfahrung: 25 Jahre als Pädagogin tätig (ca. 18 Jahre davon in leitender Funktion)
Grundausbildungsform: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (5 Jahre inkl. Matura)
höchste tertiäre Ausbildungsform: Bachelorlehrgang *SME*

Reflektierende Interpretation:

Der Zugang zu und der Umgang mit Theorien und Konzepten

„Ich hatte keinen Plan, ja? (…) Und da habe ich dann begonnen solche Kurse zu machen und über die Jahre mich da eigentlich vertieft." (Z. 941 – 943)

Am Beginn ihrer Berufstätigkeit scheinen es die besonderen Herausforderungen gewesen zu sein, welche die Befragte zu Aus-, Fort- und Weiterbildung motiviert hatten. So erzählt sie von ihrer anfänglichen Planlosigkeit in der Unterstützung und Betreuung von Kindern mit

Kriegstraumata zur Zeit des Jugoslawienkrieges (Z. 935ff.). *„Was mache ich mit dem Kind, das unter dem Tisch sitzt, wenn der Flieger drüber fliegt“*, war eine Frage, die die Pädagogin damals beschäftigte (Z. 941f.). So begann sie Kurse dazu zu besuchen und sich in die Thematik zu vertiefen (Z. 942ff.).

Am Beispiel einer von ihr absolvierten Weiterbildung zum Thema *Kinderrechte* zeichnet die Befragte den gelungenen Transfer des Gelernten in den pädagogischen Alltag in ihrem Kindergarten nach. Schon in der Weiterbildung selbst wurden *„Bezüge zwischen Theorie und Praxis (…) ganz stark hergestellt*“ (Z. 884f.). Ihren Schilderungen nach sei es ihr gelungen, gesammeltes Wissen in den Kindergarten zu tragen und auch ihr Team zu einer Veränderung zu motivieren. Es war so, dass ich *„(…) dann wirklich nach den drei Tagen in den Kindergarten gegangen bin und mir gedacht habe, jetzt müssen wir mal alles ändern, weil sehr partizipatorisch sind wir nicht.“* Und wir *„(…) haben dann begonnen, als Team so kleine Schritte zu machen“* (Z. 889ff.).

Nicht sie selbst hat Veränderung geschaffen, sie spricht an dieser Stelle zweimal vom Team, welches sich zusammengeschlossen und sich den Kinderrechten angenommen habe. Mit den Kolleg’innen wurde nach verschiedensten Konzepten gesucht, aus welchen dann Teile, wie beispielsweise das *verwaltete Kinderplenum*, herausgenommen wurden (Z. 894ff.). Da sie das einzige Teammitglied war, das an dieser Weiterbildung teilgenommen hatte, musste der Schritt des Motivierens der Kolleg’innen noch gegangen werden. Dies geschah scheinbar mit Erfolg.

Da die Leiterin weiters beschreibt, dass nach ihr noch andere Pädagog’innen ihres Kindergartens begonnen haben, *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* zu studieren (Z. 759ff.), scheint es ihr auch hier gelungen zu sein, Mitarbeiter’innen zu Aus-, Fort- und Weiterbildung zu motivieren.

Nachdem die Befragte über die für sie bedeutende Theorie der psychoanalytischen Pädagogik gesprochen und dies ausführlich an einem Beispiel erläutert hat, gibt sie Einblick, wie genau sie sich mit ihrem Team in der konkreten Praxissituation an der *Psychoanalytischen Pädagogik* orientiert hat. Dabei führt sie am Ende aus, dass sie viel von dem Autor Naumann gelesen haben, der das *„gut“* und auch *„sehr praxisorientiert“* beschrieben hatte (Z. 376ff.). Warum diese Literatur für sie und ihr Team hilfreich war, begründet sie folgendermaßen:

„(…) weil es ist dann glaube ich auch immer wichtiger, dass das Konzept dann auch so angelegt wird, dass wir es auch verwenden können, ja. Weil, wenn es nicht Kindergarten tauglich ist, dann können wir es eigentlich vergessen ja“ (Z. 378ff.).

Genauere Angaben dazu, was Konzepte ihrem Erleben nach gut anwendbar werden lässt, macht die Befragte an dieser Stelle nicht. Dass Konzepte jedoch anwendbar sein sollten, wird von der Leiterin dann nochmals betont, wenn sie erklärt, dass sie als Team ein Konzept *„ja auch umsetzen können, anwenden können“* müssen (Z. 380f.). Als Voraussetzung nennt sie hier, dass das Konzept von allen Kolleg'innen, auch den Assistent'innen, verstanden wird (Z. 381f.). Zusammengefasst fordert die befragte Leiterin von Konzepten somit, dass sie sich an der von ihr erlebten Praxis orientieren, anwendbar und nicht zu komplex formuliert sind.

Aus-, Fort- und Weiterbildung in der eigenen Berufsbiografie

„Alle vorherigen Ausbildungen waren dann auch so Steine, die mich dann auch bewogen haben, das Studium am Ende zu machen.“ (Z. 569 – 570).

Beim Führen des Interviews nach dem Leitfaden „WIRTH“ hat die Interviewer'in die Aufgabe, nach Aus-, Fort- Weiterbildungen und Aktivitäten zu fragen, die dabei geholfen haben, die Fähigkeit zu entwickeln, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren. Bei BA_SME7_EK handelt es sich um ein Interview, welches mit 123 Minuten die Länge aller anderen mit Elementarpädagog'innen geführten „WIRTH“-Interviews deutlich übersteigt. Nicht zuletzt scheint dies an der Masse an Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu liegen, die von der Befragten absolviert worden sind und im Interview besprochen wurden. Die Füllen an absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen wird im Interview mehrmals thematisiert und beide Personen scheinen sich auch Sorgen bezüglich der entstehenden Länge des Interviews zu machen. (Z. 573ff.; 774ff.). Dennoch gelingt es der Befragten ihren Aus- und Weiterbildungsweg zu reflektieren und detailliert nachzuzeichnen. So wird eine allgemein große bestehende Motivation, sich aus- und weiterzubilden, deutlich. Auf die Frage, welche Aus-, Fort- und Weiterbildungen Voraussetzung dafür waren, um als Elementarpädagog'in in leitender Funktion arbeiten zu können, zählt die Befragte sogleich mehrere auf. Das Wort *„Voraussetzung“* scheint an dieser Stelle überhört worden zu sein (Z. 101ff.). Bevor eine längere Auflistung folgt, betont die Befragte das lange Zurückliegen der Grundausbildung,

wenn sie sagt: *„Also grundsätzlich habe ich mal die BAFEP gemacht, vor 100 Jahren her gefühlt, ja?*“ (Z. 103). Als Höhepunkt ihrer Aus- und Weiterbildungslaufbahn nennt sie am Ende der Aufzählung das Bachelorstudium *SME* an der FH-Campus Wien. Dass sich in ihrer Wahrnehmung diese Weiterbildung von allen anderen absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen abhebt, drückt sie mit den Worten aus: *„Und schließlich kam dann eben das Studium, die Akademisierung unseres Berufszweiges“* (Z. 109f.). Die Befragte tritt an dieser Stelle aus den Schilderungen zur eigenen Berufs- und Bildungslaufbahn heraus und weist auf die allgemeine Bedeutung der Einführung dieses Studiengangs für das elementarpädagogische Feld hin. Stolz und Freude darüber, bei dem wichtigen Ereignis dabei gewesen zu sein, dokumentieren sich an der Stelle, an welcher die Befragte davon spricht, im ersten Jahrgang aufgenommen worden zu sein. *„(…) wo ich dann im ersten Jahrgang eben aufgenommen wurde und es dann gemacht habe“* (Z. 110f.).

An späterer Stelle gibt sie nochmals Einblick in ihre Aus-, Fort- und Weiterbildungslaufbahn und verwendet nun auch die Metapher eines Weges (Z. 568ff.). Die Befragte macht keine genaueren Angaben zu ihren Gedanken diesbezüglich, reflektiert allerdings, dass sie wohl all die bisher absolvierten Ausbildungen zum Studium geführt haben könnten. Der Sinn dieses Studiums hätte sich ihr, wären die Aus- und Weiterbildungen davor nicht absolviert worden, nicht erschlossen (Z. 569ff.).

Die Befragte erwähnt an keiner Stelle weitere, noch bestehende Aus-, Fort- und Weiterbildungspläne. Stattdessen spricht sie vom Studium *SME* als Höhepunkt des Aus- und Weiterbildungsweges (Z. 109; 570). Dies wirft die Frage auf, ob die Leiterin mit dem Studienabschluss ihr persönlich höchstes Ziel erreicht und das Studium, metaphorisch gesprochen, ihren Weiterbildungsdurst endgültig gestillt haben könnte.

Der Weg zur Professionalisierung

„(…) dieses Professionsverständnis habe ich durch diese Aus- und Weiterbildungen gefunden und auch für mich definieren können (mhm) und dadurch handle ich auch professioneller“ (Z. 1342 – 1344)

Die Befragte bezeichnet das Studium an der FH Campus Wien vor allem deshalb als sinnvoll für die Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, weil es *„etwas verändert hat an der Haltung“* dem eigenen Berufsfeld, den Kindern und den Eltern gegenüber (Z. 1334ff.). Sie spricht an dieser Stelle von einer gewissen Haltung, über welche Pädagog'innen in diesem Beruf sowieso verfügen müssten. Sie sagt jedoch auch, dass diese Haltung durch Weiterbildungen, wie dem Bachelorstudium, eine professionellere Form annimmt (Z. 1337ff.). Diese professionelle Haltung stellt sie dem Bild von Pädagog'innen, als *„liebe nette“ Frauen, (…) die ein großes Herz für Kinder“* haben, gegenüber (Z. 1340ff.). Die Befragte bringt zum Ausdruck, dass sie dieses Bild von Elementarpädagog'innen in der Gesellschaft immer noch vermutet und stellt dem ihre Vorstellungen von professionalisierter Elementarpädagogik entgegen.

Während sich die Befragte zu Beginn klar auf das Studium *SME* bezieht, spricht sie am Ende ihrer Ausführungen zum Thema *Professionalisierung* von Aus- und Weiterbildungen im Plural. So betont sie nochmals die Bedeutung ihres Aus- und Weiterbildungsweges, wovon das Studium zwar den bisherigen Höhepunkt darstellt, jedoch ohne die anderen Aus- und Weiterbildungen (wie sie in Z. 569ff. erwähnt) gar nicht absolviert worden wäre.

Veränderungen durch das Studium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*

„Es ist also ein sehr praxisorientiertes Studium eigentlich.“ (Z. 747)

Das Studium *SME* beschreibt die Befragte als die wesentlichste curricular geregelte Fort- bzw. Weiterbildung, um zu lernen, sich in der eigenen Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren (Z. 568f.). Sie geht davon aus, dass das Studium ihr Zugang zu Theorien und Konzepten bot, die sie nur durch das Absolvieren anderer Aus- und Weiterbildungen nicht kennen gelernt hätte (Z. 765ff.). So hätten sie und ihre Studienkolleg'innen bereits im ersten Semester des Studiums die Erkenntnis gehabt, dass ihre Grundausbildung *„eigentlich sehr mau war, sehr schlecht war“* (Z. 768f,). Das Studium wird hier nicht nur als gewinnbringend beschrieben, die Leiterin vergleicht es sogleich auch mit der Grundausbildung, welche nun im Nachhinein als defizitär wahrgenommen wird.

Die Frage, ob Theorien und Konzepte Teil des Bachelorlehrgangs waren, beantwortet sie mit *„explizit ja“* (Z. 742). Sie begründet dies auch mit der Tatsache, dass es sich dabei um ein Studium handelt. So wird deutlich, dass in der Vorstellung der Befragten die Termini Theorie, Konzepte und Studium untrennbar erscheinen. Dass das Studium praxisbegleitend konzipiert war, ergibt in den Augen der Leiterin „*total Sinn“* und ermöglichte es, *„ganz viel praktische Arbeit“* in das Studium hineinzuholen (Z. 742ff.). Dies gelang in Form von Interviews, kleinen Forschungsarbeiten, Work-Discussion, Protokoll-Anfertigungen und Analysen (Z. 744ff.). Diese Aufzählung führt die Befragte zu einer abschließenden Beschreibung des Lehrgangs als *„sehr praxisorientiertes Studium“* (Z. 747).

Laut der Befragten ist es erforderlich, dass die Studierenden Theorien und Konzepte in der Praxis anwenden (Z. 752). Zwei Zeilen später formuliert sie ein Ziel des Studiums folgendermaßen: *„Also ganz klar durch dieses Studium soll man sich ja ähm an bestimmten Theorien und Konzepten im Alltag orientieren (mhm) und das dann auch noch verfeinern und sich weiterbilden.“* (Z. 754ff.). Was genau sich die Befragte unter dem geforderten „Anwenden“ von Theorien und Konzepten vorstellt, wird im Interview nicht ausgeführt. Formulierungen wie *Theorien und Konzepte anzuwenden* und sich *an ihnen zu orientieren* werden im Grunde synonym verwendet. Die Befragte scheint die Anwendbarkeit von Theorien und Konzepten respektive die eigene Form der Orientierung an Theorien und Konzepten für sich nicht zu hinterfragen. Ihre Ausführungen, die vieles selbstverständlich erscheinen lassen, geben Hinweis darauf, dass sich die Befragte selbst im Theorie-Praxis-Transfer sicher fühlt.

Akademisch gebildete Elementarpädagog’innen und die anderen

„Die anderen Kollegen hatten nicht viel Chancen gegen uns.“ (Z. 763)

Dass sich die Befragte eine allgemeine Akademisierung der Pädagog’innenausbildung wünschen würde, spricht sie am Ende des Interviews (Z. 1364) aus. Bereits an der schon zitierten Stelle im Teil II des Interviews macht sie jedoch erkennbar, dass sie der Akademisierung große Bedeutung beimisst (Z. 109ff.).

In manchen Passagen macht die Interviewte auch deutlich, dass sie zwischen Pädagog’innen mit Studium und Pädagog’innen ohne Studium unterscheidet. Ab Zeile 756 legt die Befragte

dar, inwiefern das Studium für sie hilfreich dafür war, dass sie sich in der in Teil III geschilderten Praxissituation an der psychoanalytischen Pädagogik orientieren konnte. Sie bezeichnet es als ihr *„riesen Glück“,* dass zwei ihrer Mitarbeiter'innen nach ihr ebenfalls mit dem Studium an der FH Campus Wien begonnen hatten. *„Also wir waren also drei im Team mit diesem Studium. Also ich fast fertig und die zwei noch im Tun und das war natürlich ideal. Die anderen Kollegen hatten nicht viel Chancen gegen uns.“* (Z. 761ff.) Die Leiterin schildert, wie sich die drei Studierenden mit dem gemeinsamen Wissen zusammengeschlossen hatten. Es wird angedeutet, dass nicht alle Kolleg'innen damit einverstanden waren, das beschriebene Kind weiter zu betreuen. Ob daraus ein Konflikt entstand, wird nicht explizit erläutert.

An anderer Stelle zeigt sich die Befragte darum bemüht, ihre eigenen Veränderungswünsche im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung speziell auch an Pädagog'innen anzupassen, *„die nicht studieren oder die nur diese BAfEP Ausbildung haben“* (Z. 1304f.). Eine Geringschätzung von nicht-akademischer Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik von Seiten der Befragten wird hier sehr deutlich.

Kritik an der Grundausbildung

„Im Endeffekt ist Angebotspädagogik vermittelt worden.“ (Z. 459)

Die Befragte gibt an, dass Theorien und Konzepte nicht Teil der Grundausbildung waren. Generell wurde den Schüler'innen, so führt sie aus, ein *„sehr einfaches Bild“* ihres Berufsfeldes vermittelt (Z. 435f.). Entwicklungspsychologie und Pädagogik kamen vor. *„(…) aber es ging eher darum, wie kann ich es anwenden (mhm) in der Praxis“* (Z. 437f.). Als Beispiele für in der Grundausbildung gelehrte Inhalte nennt die Befragte Wissen rund um den Rollenspielbereich. Dazu wurden Fragen bezüglich der Spielvorlieben der Kinder und Fragen nach dem notwendigen Material bearbeitet. Die Befragte gibt dann an, dass sie und ihre Mitschüler'innen in ihrer Grundausbildung, obwohl sie damals bereits mit Matura abschlossen, dennoch *„ein bisschen in diese Bastel- und Spieltante erzogen“* wurden (Z. 440ff.). Sie wiederholt ihre Einschätzung, dass Theorien und Konzepte nicht Teil der Ausbildung waren. Indem sie das an der *BAfEP* Gelernte sowohl einer Ausbildung auf Maturaniveau als auch Theorien und Konzepten entgegenstellt, lässt sie das Niveau der Ausbildung gering erscheinen.

Pädagogisches Wissen für die Praxis wird in wertvolles, seriöses Wissen und in Bastel- bzw. Spieltantenwissen unterteilt.

Für das an der *BAfEP* Gelernte findet die befragte Pädagogin letztendlich den Begriff der *„Angebotspädagogik",* durch welche eine *„gute Betreuung der Kinder"* gewährleistet werden soll (Z. 459ff.). Dieser Begriff wird in zwei aufeinander folgenden Sätzen genannt.

Dadurch, dass im Kindergarten der Befragten immer wieder auch Schüler'innen betreut werden, erhält die Befragte ausreichend viel Einblick, um für sich feststellen zu können, dass eine Verbesserung der Ausbildung stattgefunden hat (Z. 463f.). Dennoch meint sie, werden Theorien und Konzepte immer noch nicht in ausreichender Form bearbeitet. Auch ihren jungen Kolleg'innen, die nun das Bachelorstudium *SME* absolvieren, begegnen darin Theorien und Konzepte, von denen sie in ihrer Grundausbildung noch nichts gehört hatten (Z. 465ff.).

Um zu lernen, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, hat die befragte Person die Grundausbildung am wenigsten hilfreich erlebt (Z. 1346f.).

Einige Zeilen später führt die Befragte das zuvor Gesagte weiter aus und erklärt, dass wenn Theorien und Konzepte doch angerissen wurden, die tiefergehende Auseinandersetzung damit gefehlt habe (Z. 453f.). Zwar wurde ein Überblick über Altersnormen in der kindlichen Entwicklung gegeben, was den Schüler'innen aber vordergründig mitgegeben wurde, war das Wissen darüber, wie *„eine Wandtafel hübsch"* gestaltet wird (Z. 455ff.). Wieder werden hier Theorien und Konzepte dem minderwertigen, an der *BAfEP* gelehrten Wissen gegenübergestellt. Für das an der *BAfEP* Gelehrte war es nicht erforderlich, in die Tiefe zu gehen (Z. 462). Laut der Befragten befähigte die Grundausbildung dazu, den eigenen Kindergartenalltag zu gestalten, es wurde allerdings nicht dahintergeblickt (Z. 1347ff.). Es geht darum *„das Rad am Rennen zu halten, aber nicht zu schauen was brauche ich konzeptionell, um es zu verbessern"* (Z. 1351f.). Fragen danach, wie wirklich auf die Kinder eingegangen werden kann und was Kindergarten eigentlich ist, standen nicht im Fokus der Grundausbildung (Z. 1352 – 1354).

Änderungswünsche für Aus- Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik

*„Eine Akademisierung (*mhm*). Kurz gesagt." (Z. 1364)*

Gefragt, was die Leiterin gerne im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagog'innen bzw. Leiter'innen verändern würde, spricht sie sogleich die Akademisierung der Ausbildung an (Z. 1364). Im Vergleich zu ihrem Antwortverhalten während des restlichen Interviews erscheint diese Antwort sehr knapp und klar. Dies scheint auch der Befragten selbst aufzufallen, wenn sie ihrer Antwort Folgendes hinzufügt: *„Ich rede eh soviel, aber da ist es ein Wort. Reicht."* (Z. 1366)

Zusammenfassende Fallbeschreibung:

Die Befragte aus dem Interview BA_SME7_EK ist bereits seit zirka 25 Jahren fertig ausgebildete Elementarpädagogin und hat eine leitende Funktion inne. Auch sie schloss ihre Grundausbildung vor 18 Jahren an der *BAfEP* mit Matura ab. Im Interview wird deutlich, dass der Leiterin laufende Weiterbildung nicht nur Freude bereitet, sondern sie auch stolz darauf ist, zahlreiche Aus-, Fort- und Weiterbildungen absolviert zu haben. Als sich im Osten Österreichs erstmals die Möglichkeit der Akademisierung bot, ergriff sie diese und zählt nun zu den frühesten Absolvent'innen des Bachelorstudiums *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*. Dass sie *„im ersten Jahrgang eben aufgenommen wurde"* (Z. 110), scheint sie ebenfalls mit Stolz zu erfüllen.

Die Befragte misst Theorien und Konzepten große praxisleitende Bedeutung bei. Es gelingt ihr exemplarisch darzulegen, was sie zum Absolvieren einer Weiterbildung motiviert (Z. 935ff.; 955), wie sie ihr pädagogisches Handeln in Hinblick auf Theorien und Konzepte reflektiert (951ff.), gesammeltes Wissen in ihr Team trägt (Z. 892) und Teile von Konzepten im Alltag implementiert (Z. 893ff.). Das Absolvieren von Fort- und Weiterbildungen scheint, wie sie selbst sagt, ihre Haltung verändert und sie zu professionellerem Handeln geführt zu haben (Z. 1333f.). Die Befragte hat eine Vorstellung davon entwickelt, inwiefern die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten für die praktische Tätigkeit hilfreich sein kann. Sie scheint sich selbst als überaus handlungsfähig wahrzunehmen.

Auf ihre eigene Grundausbildung an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik* blickt sie mit Enttäuschung zurück. Ihrem Eindruck nach wurde sie darauf vorbereitet, den Alltag mit Höhen und Tiefen zu bewältigen, das Rad am Laufen zu halten und vor allem auch darauf, Angebote zu setzen. Was ihr jedoch stark gefehlt hat, war die tiefergehende Auseinandersetzung mit

Theorien und Konzepten. In Fort- und Weiterbildungen, allem voran im Lehrgang *SME,* fand sie diese tiefgehende Auseinandersetzung durchaus.

Folgender Orientierungsrahmen wurde erkennbar:

Ich habe Freude an der Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten, da sie mich häufig inspirieren. Das laufende Absolvieren von Fort- und Weiterbildungen weitet nicht nur meinen Horizont, sondern stärkt auch mein Selbstbewusstsein und mein eigenes Professionalitätsempfinden. Für die beiden letztgenannten Punkte ist es nicht entscheidend, wie Inhalte vermittelt werden. Mir ist wichtig, dass uns die Möglichkeit gegeben wird, durch Weiterbildung zu wachsen.

8.4 Komparative Analyse

Mit den ersten beiden Interpretationsschritten wurde versucht, Einblick zu geben, *was* und *wie* etwas in den Interviews gesagt wurde. Anschließend wurden die unterschiedlichen Standpunkte, nähere Informationen zu den acht Personen und Besonderheiten in den Interviewverläufen nochmals zu *Fallbeschreibungen* zusammengefasst. Mittels einer *komparativen Analyse* konnte bereits ein möglicher Orientierungsrahmen der Befragten herausgearbeitet werden. Die Gegenüberstellung der einzelnen Interviews, welche im Zuge dieser Schritte stattgefunden hat, soll in den folgenden Zeilen nochmals nachgezeichnet werden.

Die Befragten sind zwischen 24 und 58 Jahre alt. Mit den großen Unterschieden in der Anzahl der Lebensjahre gehen auch große Unterschiede in der Anzahl der bisherigen Berufsjahre einher. Hier liegt die Zahl zwischen fünf und deutlich über dreißig Jahren. Drei befragte Absolvent'innen des Bachelorstudiums sind nicht mehr als Elementarpädagog'innen, sondern bereits seit mehreren Jahren als Leitung einer elementaren Bildungseinrichtung tätig. Einzelne von ihnen haben darüber hinaus Erfahrungen in der Erwachsenenbildung gesammelt und selbst elementarpädagogische Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen gestaltet.

Werden nun die Interpretationen aller acht Interviews zusammengeführt, so lassen sich mehrere Gemeinsamkeiten feststellen:

In keinem der in die rekonstuktive Analyse miteinbezogenen Interviews wird die Sinnhaftigkeit der Orientierung an Theorien und Konzepten infrage gestellt. Alle acht Personen schätzen die Bedeutung von Theorien und Konzepten hoch ein. In Aus-, Fort- und Weiterbildung erkennen oder vermuten sie wirksame Möglichkeiten, Theorien und Konzepte als Orientierungsgrundlage für ihr praktisches Handeln kennen und verstehen zu lernen. In der komparativen Analyse fällt weiters auf, dass mehrere Befragte wiederholt vom „Verwenden", „Anwenden*"* oder „Umsetzen*"* von Theorien und Konzepten sprechen:

> *„(…) aber ich würde sagen, ich habe mir sehr viel von verschiedenen Konzepten einfach ah genommen, was praktisch auch anwendbar ist und umsetzbar (mhm) im Alltag."* (TH_BAfEP1, Z. 606f.)

Auch jene *SME*-Absolventin, deren Interview im ersten Untersuchungsteil am höchsten geratet wurde, betont, dass wissenschaftlich Erarbeitetes „praxistauglich" sein muss:

> *„Wir haben dann viel vom Naumann auch gelesen ja dazu. Der hat das gut beschrieben. Und der hat auch sehr praxisorientiert auch für meine Pädagoginnen geschrieben, weil es ist dann glaube ich auch immer wichtiger, dass das Konzept dann auch so angelegt wird, dass wir es auch verwenden können, ja. Weil, wenn es nicht Kindergarten tauglich ist, dann können wir es eigentlich vergessen ja."* (BA_SME7_EK, Z. 376ff.)

Während mehrere befragte Personen keine näheren Angaben dazu machen, wodurch sie die Kriterien der „Anwendbarkeit*"* und *„*Umsetzbarkeit*"* erfüllt sehen, erklären einzelne Pädagog'innen, dass Theorien und Konzepte kompakt und in verständlicher Form verschriftlicht sein sollten (TH_BAfEP1, Z. 608ff.; BA_SME7_EK, Z. 381f.).

Eine Gemeinsamkeit liegt auch darin, dass alle Befragten große bestehende Motivation, sich stetig fort- und weiterzubilden, zum Ausdruck bringen. Keine der befragten Personen spricht im Interview über die Verpflichtung, sich weiterzubilden. Hingegen erwähnt die Befragte im Interview TH_BAfEP10 (Z. 763f.), dass sie sich noch mehr von Träger'innenseite finanzierte Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wünschen würde. Pädagog'innen mit vielen Dienstjahren zeigen Schwierigkeiten, so wie im Interview gefordert, einzelne Fort- und Weiterbildungen auszuwählen, um dann detaillierter über diese zu sprechen.

Ganz ähnlich wie Theorien und Konzepte selbst, werden von den meisten Befragten auch Aus-, Fort- und Weiterbildungen danach bewertet, ob darin Inhalte vermittelt wurden, die gleich am nächsten Tag in der Praxis „ausprobiert" oder „angewendet*"* werden können:

> *„Man findet oft etwas ganz interessant, aber das habe ich einfach alles sofort am nächsten Tag zur Anwendung bringen können und habe das heute noch ständig im Hinterkopf, nicht nur bei Krippenkindern sondern bei jedem Alter, weil das einfach super sinnvoll ist für den Alltag.“* (TH_BAfEP1, Z. 412ff.)

Hier lässt sich eine ähnliche Aussage im Transkript zum Interview mit einer Bachelor-Absolvent’in finden:

> *„Ja, weil das umfangreiche Ausbildungen waren mit natürlich viel Wissensvermittlung und so viel Input, der einfach wunderbar in der Praxis umzusetzen war.“* (BA_SME4_IM, Z. 464ff.)

Ein Unterschied zwischen den Befragten wird vor allem in den Erwartungen erkennbar, die sie an Lehrende bezüglich ihres Erfahrungshintergrunds stellen:

> „*Und* (…) *dann ahm, was ich noch spannend finde, bei der Ausbildung, habe ich ganz oft natürlich die Lehrenden gehabt, bin aber dann darauf gekommen, dass die teilweise ja gar keine praktische Erfahrung haben im Kindergarten. Das heißt, da hat jemand Pädagogik studiert, aber ist nie in einer Kindergruppe gestanden (.). Oder hat jemand Heil- und Sonderpädagogik studiert, aber kann vielleicht von ein paar Praktika berichten, aber gar nicht mehr*. (TH_BAfEP1, Z. 726ff.)

Derartige Erwartungshaltungen bezüglich des Erfahrungshintergrundes der Lehrende lassen sich in keinen Interviews mit *SME*-Absolvent’innen finden. Die Pädagog’innen wurden im Interview nach drei Aus-, Fort- und Weiterbildungen gefragt, die besonders hilfreich dafür waren, dass sie lernen konnten, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren. Alle vier *SME*-Absolvent’innen nennen an dieser Stelle das Bachelorstudium *SME* oder bezeichnen es sogar als jene Weiterbildung, die dafür am hilfreichsten war. *SME*-Absolvent’innen scheinen gerade die starke Wissenschaftsorientierung zu schätzen, die das Bachelorstudium ihnen bot.

Während alle vier *SME*-Absolvent’innen und zwei Pädagog’innen der zweiten Untersuchungsgruppe ihre Grundausbildung an einer *BAfEP* absolvierten, besuchten zwei Personen der Untersuchungsgruppe *BAfEP* nach Abschluss ihrer Schulausbildung das *Kolleg*. Es könnte angenommen werden, dass mit der großen Altersspanne und dem Besuch unterschiedlicher Ausbildungsinstitutionen auch sehr diverse Erfahrungen in Bezug auf die Grundausbildung einhergehen. Dennoch berichten die Befragten allesamt von sehr ähnlichen Erfahrungen. Verhältnismäßig oft wird kritisiert, dass der Fokus innerhalb der Grundausbildung stark auf der Vermittlung von Kompetenzen zur didaktischen Umsetzung von

Bildungsangeboten lag. Die Befragte im Interview BA_SME7_EK (Z. 459) spricht hier von einer „*Angebotspädagogik"*, die den Schüler'innen vermittelt worden war. Eine Befragte der *BAfEP*-Gruppe kritisiert vor allem den damit einhergehenden immensen Druck, der bezüglich der Durchführung dieser Angebote oder Bildungsimpulse auch heute noch auf den Pädagog'innen zu lasten scheint (TH_BAfEP2, Z. 469ff.). Lediglich eine der Befragten berichtet davon, dass es innerhalb ihrer damaligen Grundausbildung gut gelungen sei, einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen. Indem die Schüler'innen Berichte verfassen mussten, wurde ihnen abverlangt, Bezüge zwischen Theorien bzw. Konzepten einerseits und der Praxis andererseits herzustellen (BA_SME6_TR, Z. 293f.). Die Praxis wurde auch dahingehend reflektiert, dass Schüler'innen Ideen bezüglich dem zu entwickeln lernten, was Kinder in bestimmten Situationen ausgedrückt haben könnten (ebd., Z. 314ff.). Nur eine befragte Person berichtet davon, dass sie in der Grundausbildung ihrem Empfinden nach ausreichend viel Einblick in existierende Theorien und Konzepte erhalten habe (TH_BAfEP1, Z. 522ff.).

Im vierten Schritt der *Dokumentarischen Methode*, der *Typenbildung*, soll bereits eine Hinführung zur Beantwortung der Forschungsfragen II und III stattfinden. Es wird der Versuch unternommen, zuvor interpretierte Inhalte entsprechend der Bedeutung, die darin der Orientierung an Theorien und Konzepten sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung in diesem Kontext zugesprochen wird, zu sortieren und in zwei Typen aufzugliedern.

8.5 Typenbildung

Im vorangegangenen Kapitel wurden die acht ausgewerteten Interviews miteinander verglichen. Einzelne Gemeinsamkeiten und Unterschiede ließen sich identifizieren. Auf einem besonders markanten Unterschied in den Ausführungen der Befragten gründet die im Folgenden dargestellte *Typenbildung*.

Mehrere Befragte sprechen vorwiegend von positiven Erfahrungen in Bezug auf die Orientierung an Theorien und Konzepten und können den eigenen Profit daraus glaubhaft vermitteln. Von den anderen wird vor allem die erlebte Unüberwindbarkeit von Transferhürden betont. Daraus ergeben sich zwei Typen, welche in Folge als die „*Sicheren*" und die „*Suchenden*" bezeichnet werden. Die beiden Typen lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

Die *„Sicheren“* vermitteln den Eindruck, sich der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten weitgehend bewusst zu sein. Gleichzeitig führen sie Kriterien an, welche Theorien und Konzepte ihrer Ansicht nach erfüllen sollten, damit sie von ihnen als Orientierungsgrundlage genutzt werden können. In Aus-, Fort- und Weiterbildungen wurden ihnen Theorien und Konzepte vermittelt, an welchen sie sich bis heute im praktischen Handeln orientieren. Sie untermauern ihre Darstellungen mit mehreren kleinen Beispielen eines geglückten Theorie-Praxis-Transfers.

Die „*Suchenden*“ sprechen Theorien und Konzepten explizit zwar ebenfalls große praxisleitende Bedeutung zu. Dies scheint jedoch im Widerspruch zum impliziten Sinngehalt ihrer Äußerungen zu stehen: Sie berichten von keinen oder vorwiegend negativen eigenen Erfahrungen in Bezug auf die Orientierung an Theorien und Konzepten.

Hauptsächlich unterscheiden sich die beiden Typen also darin, ob und in welcher Weise ihnen Theorien und Konzepte im Alltag als Orientierung dienen. Die beiden Typen werden im Folgenden näher vorgestellt:

8.5.1 Typ 1: „Die Sicheren“

Fünf der acht rekonstruktiv ausgewerteten Interviews konnten diesem Typus zugeordnet werden. Neben den Befragten der Interviews TH_BAfEP1 und TH_BAfEP2 entsprechen drei mit Absolvent’innen des Bachelorlehrgangs *SME* geführte Interviews, nämlich BA_SME3_BM, BA_SME4_IM und BA_SME7_EK, dem Typus „*sicher*“.

Wie bereits angemerkt, sprechen diese Befragten Theorien und Konzepten in den Interviews nicht nur explizit große praxisleitende Bedeutung zu, sie untermauern dies außerdem mit mehreren Beispielen und/oder bieten tiefgehende Erläuterungen an. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen (wissenschaftlichen) Theorien und Konzepten erkennen die „*Sicheren*“ eine Horizonterweiterung:

> *„(…) und da habe ich einfach gemerkt, ah das ist es nicht, so wie man selber den Kindergarten besucht hat (mhm), dass man nur das kennt, sondern da haben wir ganz viel kennen gelernt und ganz viel an alternativpädagogischen Methoden in einem Umgang mit Kindern auf Augenhöhe (mhm) und das hat mich ganz stark inspiriert und beeinflusst in meiner gesamten Arbeit“* (TH_BAfEP1, Z. 661).

Die Pädagog'innen des Typus „*sicher*" geben an, ganz konkrete Ansprüche an Theorien und Konzepte zu stellen. Sie heben ihre eigene Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in den Vordergrund, wenn sie beschreiben, nach welchen Kriterien sie Theorien und Konzepte bewerten. Sie erklären, dass sie selbst entscheiden, welche Theorien und Konzepte sie im Hinterkopf zu behalten versuchen und welche sie bewusst beiseitestellen. Verdeutlichen lässt sich dies beispielsweise an folgendem Zitat einer Bachelor-Absolventin:

> *„Und es obliegt mir, es dann in den Alltag umzusetzen (mhm), also das ist meine individuelle Entscheidung (lacht) dann, wieviel ich mir da mitnehme"* (BA_SME3_BM, Z. 860f.).

Ganz ähnlich beschreibt auch eine *Kolleg*-Absolventin ohne akademische Weiterbildung ihren Umgang mit Theorien und Konzepten:

> *„Und ich habe da auf jeden Fall viele kennengelernt, die super anwendbar sind und selbst da übernehme ich aber nicht alle Punkte, (mhm) sondern, ja, orientiere mich an ganz vielen und hole mir dann noch spannende Dinge einfach dazu, damit ich ein schönes Gesamtpaket habe (ja) für mich selbst, mit dem ich gut arbeiten kann"* (TH_BAfEP1, Z. 614ff.).

Alle Befragten, die diesem Typus zugeordnet werden konnten, wissen von Erfahrungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung zu berichten, die ihnen dabei geholfen haben, sich im praktischen Handeln an Theorien und Konzepten zu orientieren. So schildert beispielsweise eine *SME*-Absolventin:

> Es war so, dass ich *„(…) dann wirklich nach den drei Tagen in den Kindergarten gegangen bin und mir gedacht habe, jetzt müssen wir mal alles ändern, weil sehr partizipatorisch sind wir nicht.* (Und wir, Anm. d. V.) *haben dann begonnen, als Team so kleine Schritte zu machen"* (BA_SME7, Z. 889ff.).

Die Befragte aus dem Interview TH_BAfEP1 beschreibt ihre prägenden Erfahrungen am *Kolleg* folgendermaßen:

> „ *(…) diese (mhm) Basics, die ich da mitbekommen habe und wo ich merke, ah so wollte ich eigentlich immer arbeiten, das habe ich schon so gut geschafft bis zu einem bestimmten Punkt und daran feilt man ja ständig, dass man da hinkommt"* (TH_BAfEP1, Z. 648ff.).

Ist es in einzelnen Aus-, Fort- und Weiterbildungen hingegen einmal nicht gelungen, die Pädagog'innen zu inspirieren, ihren Blick zu weiten oder sie von der Nützlichkeit eines Konzeptes zu überzeugen, dann war es in ihren Augen keine gute Fortbildung.

8.5.2 Typ 2: „Die Suchenden"

Dem Typus „*Suchend*" ließen sich drei Interviews, nämlich TH_BAfEP8, TH_BAfEP10 und BA_SME6_TR, zuordnen. Die in diesen Interviews befragten Pädagog'innen geben an, in der Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten sowie in Aus-, Fort- und Weiterbildungen vor allem Verständnis, Bestätigung und Anknüpfung an ihrem eigenen Erfahrungshintergrund zu suchen. Gleichzeitig machen sie deutlich, dass diese Anknüpfungspunkte bisher nur begrenzt gefunden werden konnten. Nicht alle „*Suchenden*" benennen konkret wonach sie suchen. Sie machen lediglich deutlich, etwas noch nicht gefunden zu haben. So wirken sie zwar nicht orientierungslos, wohl aber verunsichert in ihrer Orientierung an Theorien und Konzepten.

Häufiger als in den Interviews, die dem anderen Typus zugeordnet werden konnten, wird von „*den Suchenden*" darüber geklagt, dass Theorien und Konzepte nicht mit der Realität, nämlich der von ihnen erlebten Realität, vereinbar erscheinen:

> *„Also es gibt da so Spannungsverhältnisse zwischen dem was man weiß was theoretisch sinnvoll ist und was auf der anderen Seite in der Praxis äh gelebt wird also was Wirklichkeit ist. So, da habe ich dann Wortfindungsstörungen bekommen (ja) und dann bin ich in Therapie gegangen (ok). Also ich äh habe mich natürlich mit der Therapeutin, ich unterhalte mich auch jetzt noch mit ihr über bestimmte Theorien und Konzepte, (ok) aber ich unterhalte mich auch mit ihr über die Praxis und wie es mir geht damit (mhm)."*
> (BA_SME6_TR, Z. 914ff.)

Die Pädagog'innen dieses Typus nehmen ihre eigene Wirkmacht, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit als stark eingeschränkt wahr:

> *„Ich sehe es, ich kann es benennen, ich habe die Kompetenz, ich bin in der Lage, kann aber nichts an dem Zustand ändern, weil die Bedingungen so sind, wie sie sind."*
> (TH_BAfEP8, Z. 626f.)

Die Befragte im Interview TH_BAfEP10 betont zwar mehrmals, dass sie Theorien und Konzepte als sehr wichtig ansehe, es werden im Interview jedoch kaum Theorien oder Konzepte

erwähnt. Stattdessen beschreibt sie recht ausführlich, wie sie im *Kolleg* Vorurteilsfreiheit und Gerechtigkeit erleben durfte (TH_BAfEP10, Z. 477ff.). Sie setzt diese Schilderungen in Bezug zu ihrer eigenen Migrationserfahrung und zeigt auf, dass jene Themen, die sie zur Zeit ihrer Ausbildung persönlich scheinbar gerade beschäftigt hatten, im *Kolleg* auf Resonanz stießen und aufgegriffen werden konnten. An dieser gerechten Pädagogik ohne Vorurteile, die sie selbst als Studierende erleben durfte, orientiert sie sich bis heute im pädagogischen Kindergartenalltag (ebd.). Mit der Vermittlung von Theorien und Konzepten ist es bisher scheinbar jedoch nicht gelungen, die Pädagogin in ähnlicher Weise anzusprechen und an ihrem persönlichen Erfahrungshintergrund anzuknüpfen. Aus diesem Grund können Theorien und Konzepte ihr bisher nicht auf ähnliche Weise als Orientierungsgrundlage dienen.

Von Aus-, Fort- und Weiterbildungen würden sich die „*suchenden*" Pädagog'innen erwarten, dass darin die Herausforderungen, denen sie in ihren Kindergartengruppen immer wieder begegnen, aufgegriffen und mit Theorien und Konzepten adäquate Lösungsmöglichkeiten dafür angeboten werden:

> *„Also das, was ich den ganzen Tag brauche, wenn ich das nicht lerne und das selber lernen muss, das fehlt einfach"* (TH_BAfEP8, Z. 478f.).

Aufbauend auf der Identifizierung der beiden Typen „*Sicher*" und „*Suchend*" wird in den beiden folgenden Kapiteln nun der Versuch unternommen, Antworten auf die Forschungsfragen II und III zu geben.

8.6 Beantwortung von Forschungsfrage II

Die zweite leitende Fragestellung, welche in diesem Kapitel nun ihre Beantwortung finden soll, lautete wie folgt:

II. Welche Bedeutung schreiben die Befragten implizit der Orientierung an Theorien und Konzepten für die eigene Praxis zu?

Wie schon in Kapitel 8.4 angemerkt, scheint das Interesse aller befragten Elementarpädagog'innen an Theorien und Konzepten allgemein groß zu sein. Sie alle sprechen der Orientierung daran große Bedeutung zu und vergleichen Theorien sowie Konzepte in ihren

Aussagen mit einer „*Grundlage*“ für ihre Arbeit und einem „*Plan*“ für ihr Schaffen (BA_SME4_IM, Z. 480; TH_BAfEP8, Z. 545ff.). Wenn sie von Theorien und Konzepten als Grundlage für praktisches Handeln sprechen, dann beziehen sich die Pädagog’innen mehrheitlich auf wissenschaftliche Theorien und/oder Konzepte mit einem Naheverhältnis zu wissenschaftlichen Theorien. Keine der befragten Pädagog’innen, deren Interview in die rekonstruktive Analyse miteinbezogen wurde, setzt die Orientierung an Theorien und Konzepten in direkten Vergleich mit der Orientierung am eigenen Erfahrungswissen. Es gibt auch keine der Befragten an, sich stärker am eigenen Erfahrungswissen zu orientieren als am Wissen um wissenschaftliche Theorien und Konzepte.

Durch die rekonstruktive Analyse wurde in den Aussagen von einzelnen Befragten jedoch erkennbar, dass sie Schwierigkeiten haben, Verbindungen zwischen ihren Erfahrungen und wissenschaftlichen Theorien bzw. Konzepten herzustellen. Dieser erkannte Unterschied in der Beantwortung der Interviewfragen gab Anlass zur Festlegung zweier Typen. Während „*die Sicheren*“ sich aufgrund ihres großen, auf Theorien und Konzepten basierenden Wissensfundus gut darauf vorbereitet fühlen, Herausforderungen des Alltags zu begegnen und das praktische Handeln stetig weiterzuentwickeln, sprechen „*die Suchenden*“ tendenziell häufiger über Momente fehlender Handlungsfähigkeit. Die „*suchenden*“ Pädagog’innen betonen entstandenen Frust aufgrund des Auseinanderklaffens von Theorie und Praxis. Die Schuld für die gefühlte fehlende Handlungsfähigkeit in einzelnen Momenten wird jedoch nicht per se bei Theorien und Konzepten gesehen. Mit Ausnahme der Befragten im Interview BA_SME6_TR, die die eigene Recherche im Zuge des Verfassens der Bachelorarbeit in eine Krise stürzte (BA_SME6_TR, Z. 901), fällt die Kritik der „*Suchenden*“ eher auf konkrete Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die nicht die zum eigenen Erfahrungshintergrund „passenden“ Theorien und Konzepte anzubieten vermochten.

Zusammenfassend lässt sich die zweite Fragestellung nun wie folgt beantworten:

Pädagog’innen schätzen die Bedeutung der Orientierung an Theorien und Konzepten durchwegs hoch ein. Ob und in welcher Weise sie sich in ihrem Handeln immer wieder von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten leiten lassen, stellen sie nicht infrage. Unterschiede lassen sich in den Ausführungen jedoch im Hinblick darauf erkennen, ob ihnen in der Vergangenheit innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung Theorien und Konzepte zur

Verfügung gestellt wurden, die sie als hilfreich erlebten, um praktischen Herausforderungen zu begegnen.

8.7 Beantwortung von Forschungsfrage III

In diesem Kapitel soll letztendlich auch eine Antwort auf die dritte forschungsleitende Fragestellung gegeben werden. Mit dieser wurde nach Ideen und Wünschen der Elementarpädagog'innen gefragt, wie Aus-, Fort- und Weiterbildungen gestaltet werden sollten, damit sie bei der Orientierung an Theorien und Konzepten unterstützen. Konkret lautete die Frage wie folgt:

III. Wie sollten Aus-, Fort- und Weiterbildung aus Sicht der Befragten in Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, gestaltet werden?

Aus den Aussagen der befragten Pädagog'innen geht deutlich hervor, dass sie allgemein sehr motiviert sind, sich laufend fort- und weiterzubilden. Dies scheint auf die Befragten des Typus „*Sicher*" und die Befragten des Typus „*Suchend*" gleichermaßen zuzutreffen. Es entsteht der Eindruck, die befragten Pädagog'innen hätten großes Interesse am Kennenlernen und an der tiefgehenden Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten.

Bevor nun die dritte Fragestellung beantwortet werden kann, soll ein Aspekt noch erwähnt und näher betrachtet werden:

Die Pädagog'innen werden im Interview danach gefragt, was ihnen geholfen hat, die Fähigkeit zu entwickeln, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren (Datler & Strobl 2020b, 10ff.). Von kaum einer der Befragten wird allerdings der Begriff der *Fähigkeit* aufgegriffen, wodurch diese Frage meist keine direkte Beantwortung findet. Viel eher stellen sich die Pädagog'innen in ihren Ausführungen als Personen dar, die Theorien und Konzepte nach ihrer Praxisrelevanz und „Praxistauglichkeit" beurteilen und demnach für sich selbst entscheiden, ob sie sich daran orientieren oder eben nicht. Ebenso geben sie an, dass sie selbst es wären, die festlegen, ob und was sie sich aus Aus-, Fort- und Weiterbildungen mitnehmen. Es wäre denkbar, dass sich die Pädagog'innen dessen, dass die Orientierung an Theorien und Konzepten in der Praxis einer

Fähigkeit bedarf, nicht gewahr sind. Ebenso wäre jedoch denkbar, dass Pädagog'innen, die sich in ihrer praktischen Tätigkeit real wenig an Theorien oder Konzepten zu orientieren meinen, im Interview ihre eigene Professionalität angezweifelt gesehen haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass den befragten Elementarpädagog'innen durch die Formulierungen im Interviewleitfaden „WIRTH" (Datler & Strobl 2020b) bereits während des Interviews vermittelt wurde, dass von Seiten der Universität ein klarer Zusammenhang zwischen pädagogischer Professionalität und der starken Orientierung an Theorien und Konzepten gesehen wird. Sprechen Pädagog'innen dann im Interview ausschließlich darüber, was sie in Aus-, Fort- und Weiterbildung oder anderen Aktivitäten als hilfreich erlebt haben und ignorierten den Faktor des eigenen Erlangens oder Nicht-Erlangens einer Fähigkeit, so könnten sie dies tun, um sich im Interview nicht der Gefahr eines Gesichtsverlustes auszusetzen.

Ebenso könnte es jedoch der an früherer Stelle (siehe Kapitel 7.5.1) bereits thematisierten Komplexität der Fragestellungen im Interviewleitfaden „WIRTH" (Datler & Strobl 2020b) geschuldet sein, dass die Befragten in ihren Antworten nicht auf das Erlangen einer Fähigkeit eingingen. Die Fragestellungen sind allgemein lange und beinhalten zum großen Teil auch Nebensätze. Unter Umständen veranlasste dies mehrere Befragten dazu, nur Teile aus den Fragen herauszufiltern, um möglichst prompt darauf antworten zu können.

Ungeachtet dessen, ob die Orientierung an Theorien und Konzepten nun als Fähigkeit angesehen wird oder nicht, lassen sich jedoch mehrere Faktoren innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung identifizieren, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen könnten, dass sich Pädagog'innen an Theorien und Konzepten orientieren:

Immer wieder wird beispielsweise die Bedeutung des Vorkommens von Beispielen aus der Praxis betont. Die Forderung nach permanentem Praxisbezug übersetzt die Befragte im Interview BA_SME4_IM (Z. 485f.) mit der Forderung, dass *„möglichst viele Beispiele aus der Praxis einfließen"*.

Des Weiteren wird vor allem von „*suchenden*" Pädagog'innen auf die große Bedeutung des Anknüpfens an ihrem eigenen Erfahrungshintergrund und an ihrem eigenen emotionalen Erleben hingewiesen. Wenn die eigenen Erfahrungen und damit verbundenen Emotionen in Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen Raum bekommen und auf Resonanz stoßen, dann scheinen sich die Teilnehmer'innen verstanden zu fühlen. Dem Gefühl des „Verstandenwerdens" wird in den Ausführungen der Befragten besondere Wichtigkeit verliehen. Etwa wenn sie darauf hinweisen, wie wohltuend es für sie sei zu erkennen, dass sie

mit einem Problem nicht alleine sind. Es helfe ihnen zu hören, dass es anderen Pädagog'innen ähnlich erginge wie ihnen selbst (TH_BAfEP1, Z. 749f.; BA_SME6_TR, Z. 975ff.). Mehrfach wird von den Elementarpädagog'innen erwähnt, dass sie ihre berufliche Tätigkeit als besonders herausfordernd erleben. Durch Lehrende, die keine Kenntnis von diesen Herausforderungen haben und/oder der Tätigkeit der Pädagog'innen keine besondere Wertschätzung entgegenbringen, scheinen sich Pädagog'innen nur begrenzt verstanden zu fühlen. Der Besuch von Aus-, Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen, in welchen es der lehrenden Person nicht gelingt, Verständnis für die von den Teilnehmer'innen erlebte elementarpädagogische Praxis zu vermitteln, sei *„für die Katz"* (TH_BAfEP1, Z. 677ff.). Daraus lässt sich auf einen zweiten entscheidenden Faktor innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung schließen:

Gelingt es im Rahmen der Lehrveranstaltungen, dass sich Personen in ihren täglich erlebten Herausforderungen und in ihrem Handeln verstanden fühlen, so scheinen sie weniger infrage zu stellen, ob die ihnen vermittelten Theorien und Konzepte hilfreich für die Bewältigung der Praxis sein können. In weiterer Folge werden diese Theorien und Konzepte als Orientierungspunkte für praktisches Handeln übernommen.

Ein dritter, für die Pädagog'innen wichtiger, Punkt scheint das Kennenlernen einer Vielfalt an Theorien und Konzepten zu sein. Die Befragten erleben es eigenen Angaben zufolge als hilfreich, wenn sie in Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen einen umfassenden Einblick in bestehende pädagogische Theorien und Konzepte bekommen. In ihrer Grundausbildung meinen viele der Befragten zu wenige Theorien und Konzepte kennengelernt zu haben.

Mehrfach berichten Pädagog'innen außerdem davon, wie sehr es ihnen in der Vergangenheit geholfen habe, wenn innerhalb von Aus-, Fort- bzw. Weiterbildungen ihre bisherige Haltung hinterfragt wurde oder sie nach Absolvierung der Aus-, Fort- oder Weiterbildung eine Veränderung in ihrer Haltung feststellen konnten (TH_BAfEP2, Z. 317ff; BA_SME3_BM, Z. 645ff.). Für die Pädagogin im Interview TH_BAfEP2 war es beispielsweise hilfreich, als zum Zeitpunkt einer Veränderung des Lehrplans der *BAfEP*, welchen sie als *„Break"* bezeichnet, bisher zum didaktischen Vorgehen in der Kindergruppe Gelehrtes mit den Lehrenden gemeinsam hinterfragt wurde (TH_BAfEP2, Z. 305ff.).

Zusammenfassend lässt sich die dritte Fragestellung nun wie folgt beantworten:

Eigenen Angaben zufolge hilft es Pädagog'innen dabei, die Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, wenn an ihrem eigenen Erfahrungshintergrund angeknüpft wird, das damit in Verbindung stehende emotionale Erleben Raum bekommt und sich bei ihnen ein Gefühl des „Verstandenwerdens" einstellt. Darüber hinaus erscheint es hilfreich, wenn eine Vielfalt an Theorien und Konzepten vermittelt, die bisherige Haltung der Teilnehmer'innen hinterfragt und Gelerntes gemeinsam in Hinblick auf konkrete Situationen aus der Praxis reflektiert wird.

9. Zusammenführung der Ergebnisse

Wie bereits in Kapitel 6.4 angekündigt, soll schlussendlich der Versuch unternommen werden, mögliche Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen beider Untersuchungsteile herauszuarbeiten. Auch mit den schon im zweiten Kapitel gesammelten Informationen zum Lehrplan der Grundausbildung sowie zum Curriculum des Studiums *SME* werden die bereits dargestellten Ergebnisse nachfolgend zusammengeführt.

9.1 Zusammenführung der Ergebnisse der Untersuchungsteile I und II

Die rekonstruktive Analyse gab vor allem Einblick in den impliziten Sinngehalt der Schilderungen der Pädagog'innen. Es konnte herausgearbeitet werden, wie sich die Orientierung an Theorien und Konzepten aus ihrer Sicht darstellt und inwieweit sie sie als realisierbar, hilfreich, herausfordernd oder hinderlich erleben. Sie sprachen über Erfahrungen, welche sie im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Praxis gemacht hatten, und lieferten Hinweise zur Beantwortung der Frage, wodurch es besser oder schlechter gelingen kann, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren respektive darüber Auskunft zu geben. Das implizit in den Aussagen der befragten Pädagog'innen Enthaltene könnte sich nun als hilfreich im Hinblick darauf erweisen, die Ergebnisse des Ratings zu interpretieren. Die folgende Abbildung gibt einen ersten allgemeinen Überblick und bildet sowohl die jeweils

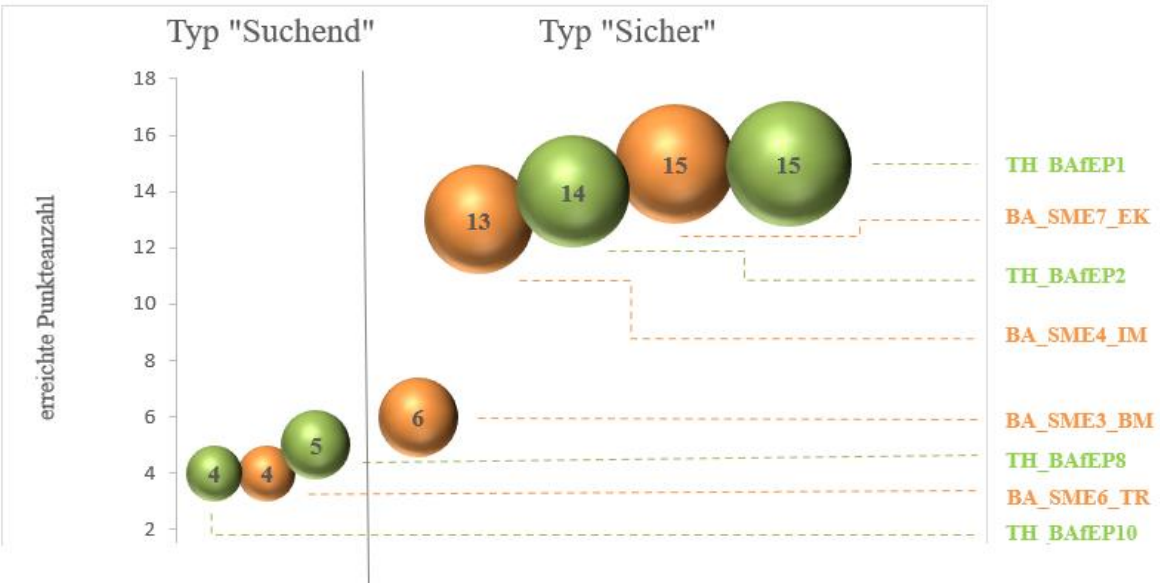


Abb. 1: Ratingpunkte und Typen

erreichten Punkte als auch die vorgenommene Zuordnung zu den beiden Typen „*Suchend*“ und „*Sicher*“ ab:

Werden die Ratingergebnisse mit jenen der rekonstruktiven Analyse verglichen, so lässt sich durchaus ein Zusammenhang zwischen der hohen bzw. niedrigen Präzision der Darstellung der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten einerseits und den geschilderten Erfahrungen mit der Orientierung an Theorien und Konzepten und ihrer Bearbeitung in Aus-, Fort- und Weiterbildung andererseits feststellen. Zweierlei wird hier deutlich:

a) Alle hoch gerateten Interviews ließen sich auch dem Typus „*Sicher*“ zuordnen. Machten Pädagog’innen also deutlich, in Theorien und Konzepten eine sichere Orientierungsgrundlage zu erkennen und wussten in diesem Kontext von mehrheitlich positiven Erfahrungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung zu berichten, dann war es ihnen auch möglich, anhand eines Beispiels auf hohem Präzisionsniveau über die praxisleitende Bedeutung Auskunft zu geben. Nicht alle Interviews mit niedrigem Ratingergebnis entsprachen allerdings dem Typus „S*uchend*“. Im Vergleich der Ergebnisse fällt auf, dass auch eine Person mit niedrigem Ratingergebnis implizit zum Ausdruck bringen konnte, dass Theorien und Konzepte für sie eine sichere Orientierungsgrundlage darstellen: Die Befragte aus dem Interview BA_SME3_BM erreichte lediglich sechs von 16 möglichen Punkten. Es ist ihr in Teil III des Interviews „WIRTH“ nur bedingt gelungen, explizit darzulegen, in welcher Weise sie sich in einer konkreten Praxissituation an der von ihr beschriebenen Montessori-Pädagogik orientiert hatte. Daraus ließe sich auf eine nur mäßig präzise ausgebildete mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten bei dieser Pädagogin schließen. Die zusammengeführten Ergebnisse geben nun einerseits Hinweise darauf, dass die Pädagogin meint, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren und sich in der Orientierung an Theorien und Konzepten auch sicher fühlt. Andererseits war es ihr in der Interviewsituation nicht möglich, klar und präzise anhand eines Beispiels darüber Auskunft zu geben.

   Zum einen kann dies nun als Hinweis darauf gesehen werden, dass empfundene Sicherheit in der Orientierung an Theorien und Konzepten und die intensiv erlebte Zusammenführung von Theorie und Praxis innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung nicht automatisch dazu befähigen, klar und präzise über die praxisleitende Bedeutung Auskunft zu geben. Dies würde verdeutlichen, dass es sich bei der Orientierung an Theorien und Konzepten und dem Explizieren derselbigen um

zwei voneinander unabhängige Fähigkeiten handelt, die beide ihrer spezifischen Förderung bedürfen.

Zum anderen kann es sein, dass diese Befragte zwar schilderte, sie orientiere sich an Theorien, und auch in Aus-, Fort-, Weiterbildung wäre daran gearbeitet worden, tatsächlich gelingt ihr eine solche Orientierung jedoch nicht. Dies würde auf ein verschöntes Bild hinweisen, das die Befragte in der Interviewsituation von der Praxis zeichnet.

Darüber hinaus kann das oben genannte Ergebnis dazu motivieren, den Blick nochmals auf den Interviewleitfaden „WIRTH“ (Datler & Strobl 2020b) und das in Kapitel 7 vorgestellte Ratingssystem (Datler & Strobl 2020c) zu richten. Unter Umständen lassen sich Faktoren identifizieren, die es einzelnen Befragten stark erschweren, in der konkreten Interviewsituation anhand eines selbstgewählten Beispiels die praxisleitende Bedeutung einer Theorie oder eines Konzeptes in der geforderten Präzision und Klarheit darzulegen. An dieser Stelle sei nochmals auf die kritische Auseinandersetzung mit dem Interview- und Auswertungsverfahren in Kapitel 7.5 verwiesen.

b) Nicht die der Orientierung an Theorien und Konzepten zugesprochene Bedeutung, wohl aber die geschilderten Erfahrungen damit, veränderten sich in dieser Untersuchung mit dem Grad der absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen. Drei der Absolvent’innen des Bachelorstudiums *SME*, jedoch nur zwei der Untersuchungsgruppe *BAfEP* ließen sich dem Typus „*Sicher*“ zuordnen. Vor allem die Absolvent’innen des Lehrgangs *SME* wussten ausführlich von positiven Erfahrungen zu berichten, als Theorien und Konzepte ihnen geholfen hatten, Dinge zu verstehen, Entscheidungen zu treffen oder weitere Handlungen zu setzen. Es waren auch mehrheitlich die Bachelorlehrgangsabsolvent’innen, welche sich durch die Absolvierung von Aus-, Fort- oder Weiterbildung darin unterstützt fühlten, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren.

   All jene in der Beantwortung von Forschungsfrage III als hilfreich identifizierten Faktoren in Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, sahen die befragten *SME*-Absolvent’innen in ihrem Studium gegeben. In der Grundausbildung hingegen vermisste die Mehrheit der Befragten eine Vielfalt an darin vermittelten Theorien und Konzepten. Darüber hinaus war es innerhalb der Grundausbildung noch nicht möglich, in ähnlichem Ausmaß wie im Bachelorstudium *SME* am Erfahrungshintergrund der (angehenden) Pädagog’innen

anzuknüpfen, da sie während der Ausbildung nur Erfahrungen in der Praktikant'innenrolle, nicht jedoch in der Pädagog'innenrolle sammeln konnten. Auch der Faktor des „Verstandenwerdens" erwies sich in der Grundausbildung als problematisch, da die Pädagog'innen eignen Angaben zufolge meist selbst noch kein klares Verständnis dafür entwickelt hatten, was der Pädagog'innenberuf mit sich bringt. Die Pädagog'innen machen deutlich, dass sie sich erst dann verstanden fühlen konnten, als sie selbst bereits in diesem Berufsfeld tätig waren.

9.2 Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse mit den Informationen zu den Lehrplänen und zum Curriculum

Anknüpfend an die soeben thematisierten möglichen Auswirkungen von Aus-, Fort- und Weiterbildung auf die Orientierung an Theorien und Konzepten soll an dieser Stelle auch nochmals Bezug auf die in Kapitel zwei gegebenen Informationen genommen werden. Die Auseinandersetzung mit den Lehrplänen der beiden Grundausbildungsformen und dem *SME*-Curriculum ließ deutlich werden, dass innerhalb des Bachelorlehrgangs ein Schwerpunkt darauf liegt, Theorien und Konzepte im Kontext von individuellen Praxiserfahrungen und dem damit verbundenen emotionalen Erleben zu reflektieren. Während in der Grundausbildung das Ziel verfolgt wird, dass Auszubildende erstmal lernen, einen Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen (BMB 2016, 71), wird im Lehrgang *SME* bereits stetig das eigene Handeln im Kontext von wissenschaftlichen Kenntnissen reflektiert (Hover-Reisner 2014, 116). Im Studium wird dem Curriculum zufolge an der Erreichung des Ziels gearbeitet, dass es Studierenden später gelingt, „aus empirisch gestützten und theoretisch stringenten Wissensbeständen (…) praxisleitende Konsequenzen für jene Phänomene abzuleiten, denen die Studierenden im Kontext elementarpädagogischer Berufspraxis begegnen" (FH Campus Wien 2014, 9). So soll beispielsweise im Rahmen einer Lehrveranstaltung Raum geschaffen werden, um Theorien im zeitlichen und geografischen Kontext auf ihre Praxisrelevanz und die Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung hin zu diskutieren (ebd., 13). Befragte der Untersuchungsgruppe *BAfEP* gaben an, wichtige Zusammenhänge vor ihrem Eintritt in die Berufstätigkeit noch nicht erkannt gehabt zu haben (TH_BAfEP8, Z. 526f.). Die Konzeptionierung des Lehrgangs *SME* als tertiäre, berufsbegleitende Ausbildungsform macht es hingegen möglich, an solchen, für die Teilnehmer'innen bereits erkennbar gewordenen, Zusammenhänge anzuknüpfen.

10. Conclusio

So wie Balluseck und Nentwig-Gesemann (2008, 9f.) betonen, wurde auch in der vorliegenden Masterarbeit davon ausgegangen, dass professionelle Elementarpädagog'innen die Fähigkeit besitzen sollten, jene Faktoren, die ihr praktisches Handeln prägen, zu reflektieren und darüber Auskunft zu geben. Es wurde auch davon ausgegangen, dass wissenschaftliche Theorien und Konzepte solch einen handlungsrelevanten Faktor bilden. Auf diesen Annahmen aufbauend, wurden Aussagen von Pädagog'innen innerhalb von nach dem Leitfaden „WIRTH" geführten Interviews in Hinblick auf mehrere Punkte untersucht:

I) Zum einen sollte eine Einschätzung getroffen werden, in welcher Qualität respektive mit welcher Präzision es den Befragten im Interviewteil III gelungen ist, die praxisleitende Bedeutung einer Theorie oder eines Konzepts anhand eines selbstgewählten Beispiels darzulegen. Ziel war es hierbei, Aussagen über die mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten treffen zu können. Die Ratingergebnisse zweier Untersuchungsgruppen wurden in weiterer Folge miteinander verglichen. Dies geschah in der Hoffnung, dadurch Erkenntnisse bezüglich des Unterstützungspotenzials der Grundausbildung und des Bachelorlehrgangs *SME* in Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeiten, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren und darüber Auskunft zu geben, zu gewinnen.

II) Anschließend wurden acht der zwanzig Interviews einer rekonstruktiven Analyse unterzogen. Hierbei ging es vor allem darum, vertiefte Einsichten bezüglich der Bedeutung zu gewinnen, welche die Pädagog'innen im Interview der Orientierung an Theorien und Konzepten allgemein zusprachen. Vor allem implizit in den Aussagen der Pädagog'innen Enthaltenes wurde im Zuge der Beantwortung von Forschungsfrage II herausgearbeitet.

III) Letztendlich konnte mithilfe der rekonstruktiven Analyse auch untersucht werden, was den acht Pädagog'innen, ihrer Vorstellung nach, dabei geholfen haben (oder helfen) könnte, im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung die Fähigkeit zu entwickeln, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren.

Die Ergebnisse beider Untersuchungsteile wurden im neunten Kapitel zusammengeführt: Erkenntnisse dazu, wie die einzelnen Pädagog'innen über die eigene Orientierung an Theorien und Konzepten sprechen, welche Bedeutung sie ihnen im Verlauf des Interviews zuschreiben und welche Art der Unterstützung sie sich im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung für

die Orientierung an Theorien und Konzepten wünschen würden, wurden miteinander in Beziehung gesetzt. All dies sollte es möglich machen, besser zu verstehen, warum es manchen Pädagog'innen im Interviewteil III gelungen ist, die praxisleitende Bedeutung einer Theorie oder eines Konzeptes präziser darzulegen als anderen. Darüber hinaus wurde der Blick noch einmal auf die im zweiten Kapitel gegebenen Informationen zu Aufbau und Lehrinhalt der Grundausbildung und des Studiums *SME* gerichtet. Auch zu diesen Informationen wurden die Ergebnisse der beiden Untersuchungsteile in Beziehung gesetzt.

10.1 Die beiden Untersuchungsgruppen im Vergleich

Das in der Forschungsgruppe vorgenommene Rating aller 20 mit Elementarpädagog'innen nach dem Leitfaden „WIRTH" geführten Interviews hat Folgendes aufgezeigt:
Es war insgesamt nur wenigen Pädagog'innen möglich, die praxisleitende Bedeutung einer Theorie oder eines Konzepts anhand eines Beispiels explizit und in präziser Weise darzustellen. Hier wird der Bedarf erkennbar, Elementarpädagog'innen innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung in Zukunft (noch) intensiver bei der Entwicklung der Fähigkeit zu unterstützen, über die eigene Orientierung Auskunft zu geben. Es wurde jedoch auch deutlich, dass es den Absolvent'innen des Bachelorstudiums *SME* gelungen ist, die praxisleitende Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten anhand einer selbstgewählten Praxissituation mit höherer Präzision darzulegen, als den Pädagog'innen ohne akademische Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich. Zwischen der von den jeweiligen Untersuchungsgruppen durchschnittlich erreichten Punkteanzahl ergab sich eine Differenz von 2,7. In Anbetracht dessen, dass die Fähigkeiten, sich im praktischen Handeln an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu orientieren und darüber in nachvollziehbarer Weise Auskunft zu geben, Merkmale von Professionalität darstellen (vgl. Kapitel 3), deutet dieses Ergebnis auf einen die Professionalität steigernden Effekt der Absolvierung des Lehrgangs *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik (SME)* hin. Alle möglichen Faktoren, die Einfluss auf die Ergebnisse des Ratings genommen haben könnten und in Kapitel 7.5 bereits diskutiert wurden, müssen hier selbstverständlich Berücksichtigung finden.

Auch die Auseinandersetzung mit den Lehrplänen der beiden Grundausbildungsformen und mit dem Curriculum des Bachelorlehrgangs lieferten jedoch Hinweise darauf, dass für den Bachelorlehrgang angedacht wäre, intensiver an der Entwicklung dieser Fähigkeiten zu arbeiten als an der *BAfEP* und am *Kolleg*. Hinzu kommt, dass, gefragt nach den drei hilfreichsten Aus-,

Fort- und Weiterbildungen in Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, alle vier *SME*-Absolvent'innen, deren Interview einer rekonstruktiven Analyse unterzogen wurde, unter anderem das Studium *SME* nannten. In vier von vier hier näher betrachteten Interviews mit *SME*-Absolvent'innen wurde darüber hinaus explizit zum Ausdruck gebracht, dass der Bachelorlehrgang eher bei der Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, unterstützen konnte als die Grundausbildung.

10.2 Die geforderte „Anwendbarkeit" von (wissenschaftlichen) Theorien und Konzepten

Dass das Wissen um Theorien und Konzepte für ihr Agieren im pädagogischen Alltag von großer Bedeutung ist, darin scheinen sich die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Pädagog'innen einig zu sein. Dementsprechend charakterisierten sie alle Theorien und Konzepte als sehr wichtig, bezeichneten sie als *„die Grundlage"* (BA_SME4_IM, Z. 480) oder als *„Plan"* (TH_BAfEP8, Z. 545ff.) für die Arbeit in der Kindergartengruppe. Der Großteil der Befragten gab an, vom Wissen um Theorien und Konzepte eine klare Anleitung für pädagogisches Handeln zu erwarten. Wiederholt wurde auch von „Anwendbarkeit*"* von Theorien und Konzepten gesprochen. In mehreren Interviews ließen sich Hinweise darauf identifizieren, was diese, von den befragten Pädagog'innen geforderte, „Anwendbarkeit*"* charakterisiert: Zusammengefasst sollten Theorien und Konzepte aus ihrer Sicht in der schriftlichen Darstellung kompakt und leicht verständlich sein, so dass sie sich auch in dem von Pädagog'innen sehr stressig erlebten Alltag innerhalb einer Kindergartengruppe „umsetzen" lassen (TH_BAfEP1, Z. 608; BA_SME7_EK, Z. 381f.). Von den Befragten wurde in den Interviews nicht dezidiert zwischen dem Begriff *Theorie* und dem Begriff *Konzept* unterschieden. Dies wird bei Betrachtung der angeführten Erwartungen deutlich. Ungeachtet dessen, zeigten alle acht Pädagog'innen sehr großes Interesse an der Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten. Mehrheitlich schilderten die Befragten in den Interviews, wie sie in der Vergangenheit im Zuge der Beschäftigung mit Theorien und Konzepten bereits Inspiration und *„Horizonterweiterung"* erfuhren (BA_SME3_BM, Z. 11161ff.; BA_SME6_TR, Z. 1029).

10.3 Die Orientierung an Theorien und Konzepten im praktischen Handeln

Unterschiede unter den Befragten ließen sich im Hinblick darauf identifizieren, wie „*sicher*“ sie sich in der Orientierung an Theorien und Konzepten fühlen. Alle Pädagog’innen, bei welchen mithilfe des Ratingverfahrens eine präzise mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten festgestellt werden konnte, brachten in den Interviews auch implizit zum Ausdruck, dass ihnen Theorien und Konzepte eine sichere Orientierungsgrundlage bieten. Drei von vier Pädagog’innen mit vergleichsweise niedrigem Ratingergebnis ließen hingegen eine bestehende Unsicherheit in der Orientierung an Theorien und Konzepten deutlich werden. Sie gaben zwar ebenfalls an, Theorien und Konzepten große Bedeutung beizumessen, ihre Schilderungen waren jedoch nicht frei von Widersprüchen und dem Ausdruck von Frust aufgrund von erlebter Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis. In der Zusammenführung der Ergebnisse beider Untersuchungsteile hat sich somit gezeigt, dass es Pädagog’innen, die in ihren Schilderungen große Sicherheit in der Orientierung an Theorien und Konzepten zum Ausdruck brachten, auch mit höherer Präzision über ihre praxisleitende Bedeutung Auskunft geben konnten.

10.4 Möglichkeiten und Grenzen von Aus-, Fort- und Weiterbildung

Vom Besuch von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen scheinen sich die Befragten die bereits erwähnte Horizonterweiterung zu erhoffen. Pädagog’innen äußerten die Idee, dass es durch das gemeinsame Reflektieren der eigenen Praxiserfahrungen im Hinblick auf die Bedeutung von Theorien und Konzepten sowie das gemeinsame Hinterfragen bisheriger Handlungsweisen in der Praxis gelingen könnte, eine Weiterentwicklung des praktischen Handelns zu erzielen (vgl. TH_BAfEP1, Z. 648ff.; TH_BAfEP2, Z. 303ff.; BA_SME3_BM, Z. 1161ff.; BA_SME4_IM, Z. 482ff.; BA_SME6_TR, Z. 972ff.; BA_SME7_EK, Z. 742ff.). Für die Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildung wünschen sich Pädagog’innen ganz allgemein, dass eine Vielzahl an Theorien und Konzepten vermittelt wird und diese mit Lehrenden und der Gruppe gemeinsam im Bezug auf elementarpädagogische Praxis reflektiert sowie hinterfragt werden. Dies gelingt nach Angaben der hier befragten Pädagog’innen dann, wenn an ihrem individuellen Erfahrungshintergrund angeknüpft und ihr damit in Verbindung stehendes emotionales Erleben thematisiert wird. So entsteht in ihnen das Gefühl, verstanden zu werden, was sie ihrem Eindruck nach in der Orientierung ihrer Praxis an Theorien und Konzepten stärkt. Geben Lehrende im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung Beispiele

zur kindlichen Entwicklung oder zur elementarpädagogischen Bildungsarbeit, so dürfte dies nicht ausreichen, wenn damit nicht auch zumindest in Ansätzen das jeweils eigene emotionale Erleben in der elementarpädagogischen Praxis berührt wird.

Dazu, inwiefern all das Geforderte auch bereits in ihrer Grundausbildung an den österreichischen *BAfEPs* und *Kolleg*s gegeben war, machten die meisten Befragten ähnliche Angaben. In allen vier der hier analysierten Interviews mit *SME*-Absolvent'innen erklärten diese, dass sie die große Bandbreite der im Studium kennengelernten Theorien und Konzepte sehr zu schätzen wüssten bzw. sich auch in der Grundausbildung eine größere Bandbreite an vorgestellten Theorien und Konzepten gewünscht hätten. Von den Pädagog'innen ohne akademische Weiterbildung gab eine Pädagogin (TH_BAfEP1, Z. 659ff.) an, dass sie schon im *Kolleg* viele Theorien und Konzepte kennen lernen durfte. Die Befragten aus den Interviews TH_BafEP2 und TH_BafEP8 machten jedoch deutlich, dass sie während ihrer Grundausbildung gerne von mehreren Theorien und Konzepte gehört hätten. Diese Ergebnisse lassen den Bedarf erkennbar werden, Theorien und Konzepten bereits innerhalb der Grundausbildung mehr Raum zu widmen. Einigkeit scheint unter den Befragten darin zu herrschen, dass innerhalb ihrer Grundausbildung der Fokus zu stark auf die didaktische Umsetzung von Bildungsangeboten im Kindergarten gelegt wurde. Die Befragte im Interview BA_SME7_EK (Z., 440ff.) sprach an dieser Stelle von „*Angebotspädagogik*", durch welche sie zu einer *„Bastel- und Spieltante"* erzogen worden wäre. Eine *BAfEP*-Absolventin beschrieb im Interview TH_BAfEP2 (Z. 469ff.) überdies, welch enormer Druck bei *BAfEP*-Schüler'innen in Bezug auf das Setzen von Angeboten bestand und vermutlich auch weiterhin bestehe. Darin erkannte sie den größten Stressfaktor, welcher die Freude an der Zeit im Kindergarten für Praktikant'innen minimiere (ebd., Z. 513ff.). Deutlich wurde in den Interviews jedoch auch, dass die Befragten die Möglichkeiten der Grundausbildung an den *BAfEPs* und *Kolleg*s, all den oben genannten Forderungen nachzukommen, sehr begrenzt einschätzen. Fünf der acht Personen gaben an, dass der Einstieg in den Beruf als Elementarpädagog'in notwendig war, um ein tiefgehendes Verständnis für Theorie-Praxis-Bezüge zu entwickeln. Die Befragte im Interview TH_BAfEP1 schwärmte über die vielen Anregungen, die sie im *Kolleg* erhalten hatte. Wie dieses gesammelte Wissen allerdings in der Praxis genutzt werden kann, das finde man ihrer Ansicht nach erst in der Praxis heraus (Z. 525f.). Ganz ähnlich sieht das auch die Pädagogin im Interview TH_BAfEP8. Ihr habe zu Zeiten der Grundausbildung noch der Blick für die Zusammenhänge gefehlt (Z. 526f.).

Sowohl in den Lehrplänen der österreichischen *BAfEPs* und *Kolleg*s als auch im Curriculum zum Lehrgang *SME* ließen sich Elemente wiederfinden, welche bei der Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, unterstützend wirken könnten. Aus der rekonsturktiven Analyse ging die Erkenntnis hervor, dass Zusammenhänge zwischen Theorien und dem Handeln in der Praxis für Pädagog'innen vielfach erst nach dem Berufseinstieg erkennbar werden. Wird diese Erkenntnis nun mitbedacht, dann erscheint das Reflektieren über das eigene Handeln in Bezug auf Theorien und Konzepte im Lehrgang *SME* eher möglich, da die Studierenden parallel zum Lehrgang nicht mehr nur zeitweise eine Praktikant'innenrolle einnehmen, sondern sich durchgehend in der Pädagog'innenrolle befinden. Dieser Umstand dürfte es sowohl Lernenden als auch Lehrenden erleichtern, Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen und Lernende eher dazu befähigen, sich im praktischen Handeln an Theorien und Konzepten zu orientieren. Das wiederum lässt die Chancen und Möglichkeiten, welche in berufsbegleitenden Weiterbildungsformen liegen, besonders deutlich werden.

11. Ausblick und weiterführende Fragestellungen

Die Erkenntnisse, welche mit dieser Arbeit gewonnen werden konnten und im vorangegangenen Kapitel zusammengefasst wurden, zeigen zugleich einige Punkte auf, welchen in Zukunft noch vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden könnte. Diese werden in den folgenden Zeilen vorgestellt:

11.1 Alles eine Frage der Rahmenbedingungen?

Ein Punkt soll hier sogleich an erster Stelle Erwähnung finden, da er in mehreren Interviews stark thematisiert wurde: Die Befragten wiesen in den Interviews mehrfach auf schlechte Rahmenbedingungen innerhalb der Elementarpädagogik hin, obgleich der Interviewleitfaden „WIRTH“ keine direkte Frage danach beinhaltet. Zum einen ließe sich mit dieser Beobachtung nochmals die bereits thematisierte Forderung der Pädagog’innen untermauern, dass in Aus-, Fort- und Weiterbildung direkt an ihrem Erfahrungshintergrund angeknüpft wird. Werden Theorien vermittelt oder Konzepte vorgestellt, so scheint Pädagog’innen häufig der Gedanke zu kommen, dass sich das Gelernte in ihrer Arbeit viel eher berücksichtigen ließe, wenn die Rahmenbedingungen andere und beispielsweise weniger Kinder pro Gruppe zu betreuen wären. Zum anderen könnten die Pädagog’innen in den Interviews auch selbst einer Thematik Raum gegeben haben, welche innerhalb der elementarpädagogischen Professionalisierungsdebatte, so kritisiert beispielsweise Viernickel (2017, 39), allgemein zu wenig Raum erhält. Die Autorin erachtet eine Verkürzung des Diskurses rein auf an Pädagog’innen gestellte Kompetenzanforderungen für unangemessen (ebd.). Viernickel (ebd.) macht deutlich, dass sich Professionalisierungsforschung nicht auf die Auseinandersetzung mit notwendigen Pädagog’innen-Kompetenzen beschränken, sondern ebenso Fragen der Strukturqualität miteinbeziehen sollte. Auch Hartel, Hollerer, Smidt u.a. (2018, 206) weisen auf die von ihnen erkannte Gefahr hin, dass die mittlerweile sehr hohen an das pädagogische Personal gestellten Erwartungen, „nicht zu einer Qualitätssicherung und –steigerung, sondern zu einer Überforderung des Systems und der darin handelnden Personen“ führen könnten. Gefordert werden von den Autor’innen aus diesem Grund unter anderem die Schaffung eines verlässlichen gesetzlichen Rahmens, die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel und die Intensivierung elementarpädagogischer Forschungstätigkeit (Viernickel 2017, 50; Hartel, Hollerer, Smidt u.a. 2018, 206).

Angesichts dessen erscheint es lohnenswert, einen möglichen Zusammenhang zwischen der praxisleitenden Bedeutung von Theorien respektive Konzepten und den in elementaren Bildungseinrichtungen vorherrschenden Rahmenbedingungen näher zu beleuchten. Dass Rahmenbedingungen von den hier interviewten Personen so häufig angesprochen wurden, obwohl sie nicht Inhalt der Interviewfragen waren, kann oder sollte zu weiterer Forschung motivieren.

11.2 Weitere Forschung zu Aus-, Fort- und Weiterbildung

In der hier dargestellten Untersuchung hat sich gezeigt, dass Absolvent'innen des Bachelorlehrgangs *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* in höherer Qualität darlegen konnten, in welcher Weise sie sich in einer konkreten Praxissituation an einer wissenschaftlichen Theorie oder einem Konzept orientiert hatten. Es ließ sich jedoch nicht feststellen, ob beispielsweise die höhere Anzahl an Berufsjahren bei Absolvierung des Lehrgangs, der psychoanalytisch-pädagogische Schwerpunkt innerhalb des Lehrgangs, seine Konzeptionierung als akademische Weiterbildungsform oder andere Faktoren zu diesem Ergebnis führten. Um unterstützende Faktoren der Weiterbildung hier noch genauer identifizieren zu können, wären weitere Untersuchungen zu empfehlen, die mehrere unterschiedliche Weiterbildungsformen und andere Lehrgänge miteinschließen.

Sollen bestehende Ausbildungsformen näher untersucht werden, so ließen sich auch Angaben von *BAfEP*- und Angaben von *Kolleg*-Absolvent'innen miteinander vergleichen. In diesem Fall wäre das Führen weiterer „WIRTH"-Interviews speziell mit *Kolleg*-Absolvent'innen angezeigt.

Auch das bereits vorhandene Datenmaterial ließe sich jedoch in zusätzlicher Forschungsarbeit weiter untersuchen:

11.3 Die Erforschung möglicher weiterer Unterstützungsfaktoren

In der vorliegenden Untersuchung ließen sich mehrere Faktoren innerhalb von Aus-, Fort- und Weiterbildung identifizieren, die Pädagog'innen als hilfreich bezeichnen, um die Fähigkeit zu entwickeln, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren. Bei Aus-, Fort- und Weiterbildung

handelt es sich jedoch nur um einen Teilbereich möglicher Unterstützungsformen. In den „WIRTH"-Interviews wurden auch Daten gesammelt, die Supervision, Beratung und andere Professionalisierungsmaßnahmen betreffen. Es bleibt bisher ungeklärt, ob Aus-, Fort- und Weiterbildung nach Ansicht der Pädagog'innen überhaupt das größte Potenzial innewohnt, bei der Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, zu unterstützen. Die Durchführung von Untersuchungen zu anderen in den Interviews thematisierten Faktoren wäre aus diesem Grund zu empfehlen.

Soll Professionalisierung im Bereich der Elementarpädagogik weiter vorangetrieben werden, dann stellt sich jede weitere Forschung dazu, wie Elementarpädagog'innen in den hier thematisierten Fähigkeiten gestärkt werden können, als gewinnversprechendes Unterfangen dar. Mit der vorliegenden Masterthesis konnte bereits aufgezeigt werden, dass sich Pädagog'innen, die anhand konkreter Beispiele in nachvollziehbarer Weise darzulegen vermögen, inwiefern sie sich in der Praxis an Theorien und Konzepten orientieren, selbst in weiten Teilen auch als überaus handlungsfähige Pädagog'innen wahrnehmen. Die meisten der im Rahmen dieser Untersuchung befragten Personen vermittelten den Eindruck, sich im praktischen Handeln überwiegend sicher und für die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen gewappnet zu fühlen. Es scheint ihnen zu gelingen, sich aus der aktiven Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten eine Orientierungsgrundlage zu erschaffen. Die Orientierung an Theorien und Konzepten gilt nicht nur als Voraussetzung professioneller Elementarpädagogik. Sie wurde von den hier befragten Pädagog'innen auch als hilfreich bezeichnet, da sie mögliche Handlungswege für die Praxis sichtbar werden lässt.

... damit man herausfindet „aus diesem ... es ist alles schlecht, boah ist das schlecht" (BA_SME6_TR, Z. 1024-1025)

12. Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Studienverlag: Innsbruck, 201-221

Altrichter, H.; Kannonier-Finster, W.; Ziegler, M. (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: ÖZS 1/2005 (30. Jg.), 22-43

Balluseck, H. v.; Nentwig-Gesemann, I. (2008): Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Erzieherinnen. In: Sozial Extra 32(3), 28-32

Balluseck, H. v. (2017): Einleitung: Anforderungen an Professionalität In: Balluseck, H. v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Barbara Budrich: Opladen, Berlin & Toronto, 9-21

BMB - Bundesministerium für Bildung (2016): Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik. BGBl. II Nr. 204/2016, Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009623&FassungVom=2020-04-28, [Download: 02.03.2020]

BMB - Bundesministerium für Bildung (2017): Lehrplan des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. BGBl. II Nr. 239/2017, Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40197009/NOR40197009.pdf, [Download: 02.03.2020]

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Leske und Budrich: Opladen.

Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A-M. (2013): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitative Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Barbara Budrich: Opladen & Toronto, 9. Auflage

Bohnsack, R.; Geimer, A.; Meuser, M. (2018) (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Barbara Budrich: Opladen & Toronto, 4. Auflage

Datler, W. (2003). Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienste der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M.: Göppel, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Psychosozial-Verlag: Gießen, 241-264

Datler, W. (2004): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B.; Neuweg, G. H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Lit Verlag: Münster, 113-130

Datler, W.; Strobl, B. (2020a): Projektmaterialien 1: Kurzdarstellung des Projekts. (Materialien zum Projekt „TheoPrax - Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteuren: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien"). Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert)

Datler, W., Strobl, B. (2020b): Wiener Interview zur Identifizierung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien (WIRTH). (Materialien zum Projekt „TheoPrax - Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteuren: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien"). Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert)

Datler, W.; Strobl, B. (2020c): Die Auswertung des Teiles III der Interviews. (Materialien zum Projekt „TheoPrax - Die Bedeutung von Theorie für psychosoziale Praxis aus der Sicht von Akteuren: Eine Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien"). Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert)

Dippelreiter, B. (2017): Theoriegestütztes Handeln in der Praxis von Volksschullehrerinnen und psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterinnen: Eine empirisch-qualitative Untersuchung. Masterthesis: Universität Wien

Eichen, L.; Krenn-Wache, M. (2020): Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik. In: Hover-Reisner, N.; Paschon, A.; Smidt, W. (Hrsg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Waxmann: Münster, 265-285

Faas, S. (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Springer VS: Wiesbaden

FH Campus Wien (2014): Curriculum: Sozialmanagement in der Elementarpädagogik.

FH Campus Wien (2020): Sozialmanagement in der Elementarpädagogik. Bachelorstudium, berufsbegleitend. Online im Internet: https://www.fhcampuswien.ac.at/departments/soziales/studiengaenge/detail/sozialmanagement-in-der-elementarpaedagogik.html, [Download: 01.03.2020]

Gadenne, V. (2000): Gibt es unbewusste Schlüsse? In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Studienverlag: Innsbruck – Wien – München, 111-129

Gläser, J.; Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruktiver Untersuchungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Gnant, I. (2003): Die Geschichtliche Entwicklung der Sozialpädagogischen Berufsbildung in Österreich. In: Lauermann, K.; Knapp, G. (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Hermagoras/Mohorjeva: Klagenfurth u.a., 460-479

Gruber, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Verlag Hans Huber: Bern

Gruber, H. & Renkl, A. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Studienverlag: Innsbruck – Wien – München, 155-174

Hartel, B.; Hollerer, L.; Smid, W. u.a. (2018): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1, 183 – 224

Hess, S. (2008): Innere Erfahrungsbilder als „Lern-Orte“ für die Entwicklung einer elementarpädagogischen Professionalität. Biografische und sozio-emotionale Lernprozesse bei ErzieherInnen. In: Egger, R. (Hrsg.) Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 113 – 126

Hover-Reisner, N. (2014): Sozialmanagement in der Elementarpädagogik – Ein Studiengang für LeiterInnen. In: Kita aktuell 2. Jg 6/2014, 114-116

Hover-Reisner, N.; Paschon, A.; Smidt, W. (2020): Elementarpädagogik in Österreich – einleitende Anmerkungen zu einer Wissenschaft im Aufbruch. In: Hover-Reisner, N.; Paschon, A.; Smidt, W. (Hrsg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Waxmann: Münster, 7-14

Kamin, A. (o.J.): Dokumentarische Methode. Online im Internet: https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2014/11/26/dokumentarische-methode/1-5, [Download: 10.01.2020]

Koller, H.-C. (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

König, A. (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der frühen Bildung. In: Friedrich, T.; Lechner,

H. et al. (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Beltz Juventa: Weinheim & Basel, 80-92

König, A.; Buschle, C. (2017): Hoffnungsträger Weiterbildung: Analysen und Diskussion. In: Balluseck, H. v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Barbara Budrich: Opladen, Berlin & Toronto, 119-132

Kraimer, K. (1994): Die Rückgewinnung des Pädagogischen: Aufgaben und Methoden Sozialpädagogischer Forschung. Weinheim: Juventa

Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Ernst Reinhardt Verlag: München

Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Beltz Juventa: Weinheim & Basel

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz: Weinheim & Basel, 5. Auflage

Lehner, B.; Lehner, K. (2020): Qualifizierungskonzepte zu elementar- und kindheitsbezogenen Frage- und Themenstellungen an österreichischen Fachhochschulen. In: Hover-Reisner, N.; Paschon, A.; Smidt, W. (Hrsg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Waxmann: Münster, 311-329

Lex-Nalis, H.; Rösler, K. (2019): Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich. Beltz Juventa: Weinheim & Basel

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim & Basel

Meyer, H.; Walter-Laager, C. (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik. Cornelsen Verlag: Berlin

Mischo, C.; Fröhlich-Gildhoff, K. (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: Frühe Bildung 0,4-12/2011, Hogrefe-Verlag: Göttingen, 4-12

Mischo, C. (2017): Informationen zu zentralen Ergebnissen des Projekts „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)“. In: Frühe Bildung 6 (3), 170-175

Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Harms, H.; Richter, S. (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF-Expertisen, Bd. 24 Unter Dreijährige). München: Deutsches

Jugendinstitut. Online im Internet: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf [Download: 25.06.2020]

Nentwig-Gesemann, I. (2017): Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Balluseck, H. v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Barbara Budrich: Opladen, Berlin & Toronto, 235-244

Nohl, A.-M. (2013): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Springer Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Pichler, S. (2019): Zur praxisleitenden Bedeutung wissenschaftlicher Theorie aus der Sicht von SozialpädagogInnen: Eine empirische Untersuchung der mentalen Repräsentation praxisleitender Theorien und Konzepte und der Bedeutung der Ausbildung der in der stationären Kinder- und Jugendhilfe tätigen PädagogInnen. Masterthesis: Universität Wien

Pölzl-Stefanec, E. (2017): Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen – Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform. Budrich UniPress: Opladen

Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch (4., erweiterte Auflage ed., Vol. 2), De Gruyter: München

Rataj, M. (2017). Bewährungshilfe auf Bewährungsprobe: Eine empirische Untersuchung der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten für die berufliche Tätigkeit von Bewährungshelfern und Bewährungshelferinnen in Wien. Masterthesis: Universität Wien

Röhrig, A. (2015): Professionelles Handeln im Rahmen der Krippenbetreuung – Beziehungsgestaltung in der pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern. In: Ruppin, Iris (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 84-112

Ruppin, I.; Prigge, J.; Pages, S. u.a. (2015): Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten durch Beobachtung und Dokumentation. Möglichkeiten und Grenzen von Fort- und Weiterbildungen. In: Ruppin, I. (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 140-162

Sayler, W., M. (1968): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung. Ernst Reinhardt: München

Schäfer, G. (2005): Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen. Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung im Rahmen des Programms PIK-Profis in Kitas. URL: https://www.yumpu.com/de/document/read/4823866/uberlegungen-zur-professionalisierung-von-erzieherinnen, [Download: 05.06.2020]

Schmied-Kowarzik, W. (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel University Press: Kassel

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. Basic books: New York

Schön, D. A. (1987): Educating the reflective practitioner. Jossey-Bass: San Francisco & London

Speth, C. (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Spinner, H. F. (1974): Theorie. In: Krings H.; Baumgartner, H. M.; Wild, C. (Hrsg.): Handbuch Philosophischer Grundbegriffe. Kösel-Verlag: München

Stadt Wien (2020): Ausbildung an der Schule für AssistenzpädagogInnen. Online im Internet: https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/arbeit-kindergarten/bafep/assistenzpaedagogik/inhalte-ziele.html [Download: 02.03.2020]

Statistik Austria (2019): Schulen 2018/19 nach detaillierten Ausbildungsarten. Online im Internet: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/020955.html [Download: 20.03.2020]

Steinhardt, K. (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Psychosozial-Verlag: Gießen

Strobl, B. (2017): Zur praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten aus der Sicht psychoanalytischer PsychotherapeutInnen. Eine empirische Untersuchung. Masterthesis: Universität Wien

Thole, W.; Cloos, P. (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, Angelika; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 47-77

Thole, W. (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In: Thole, W.; Roßbach, H.-G.; Fölling-Albers, M.; Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, 271-294

Universität Wien (2011): Curriculum für das Masterstudium Bildungswissenschaft. Mitteilungsblatt UG 2002 20.06.2007, 29. Stück, Nummer 147

Viernickel, S. (2017): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Balluseck, H. v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Barbara Budrich: Opladen, Berlin & Toronto, 39-52

13. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale Untersuchungsgruppe 1: *BAfEP*.……..…..…....S. 36

Tabelle 2: Merkmale Untersuchungsgruppe 2: *SME*.……...…...…S. 37f.

Tabelle 3: Ausprägungen Dimension 1 (Datler & Strobl 2020c, 1)……...…...S. 43

Tabelle 4: Ausprägungen Dimension 2 (Datler & Strobl 2020c, 2)…….....S. 44

Tabelle 5: Ausprägungen Dimension 3 (Datler & Strobl 2020c, 2f.).……...……..…S. 45f.

Tabelle 6: Ausprägungen Dimension 4 (Datler & Strobl 2020c, 3)..……...…….....S. 47

Tabelle 7: Ausprägungen Dimension 5 (Datler & Strobl 2020c, 3)….……...…..S. 48

Tabelle 8: Summen und Durchschnittswerte – **TK**.…….....S. 63

Tabelle 9: Summen und Durchschnittswerte – **[TK]** und ~~**TK**~~……...……..S. 67

Tabelle 10: Summen und Durchschnittswerte – **TK/[TK]/~~TK~~** ……..……..…...S. 68

Tabelle 11: Rating-Einzelergebnisse – *BAfEP*.……..…….....S. 179

Tabelle 12: Rating-Einzelergebnisse – *SME*……..…….....….S. 180

Abbildung 1: Ratingpunkte und Typen …..…….…..S. 154

Anhang

14.1 Abkürzungsverzeichnis

BAfEP	*Bildungsanstalt für Elementarpädagogik*
BAKIP	*Bildungsanstalt für Kindergartenpädgogik*
SME	*Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*

14.2 Transkriptionsregeln

Transkriptionskopf

Projekt: "TheoPrax"

Interview Code:

Geschlecht des/der Befragten:

Alter des/der Befragten:

Datum und Uhrzeit des Interviews:

Beteiligte Personen und ihre Rollen: Interviewerin (I), Befragte/r (B)

Länge des Interviews:

Angaben zum Ort:

Besonderheit:

Transkript erstellt von:

Formatierung

- Das Transkript wird folgendermaßen transkribiert: Calibri, Schriftgröße 12, Blocksatz.

- Es werden fortlaufende Zeilennummerierungen eingefügt (exkl. Transkriptionskopf). Um zu vermeiden, dass Leerzeilen eine Zeilennummerierung haben, bitte einstellen "Abstand nach Absatz hinzufügen". Damit gibt es einen Abstand zwischen den Aussagen der interviewenden und befragten Person, OHNE dass eine Leerzeile notwendig ist. Diese Einstellung kann am Ende für das gesamte Dokument vorgenommen werden (alles markieren, Abstand nach Absatz hinzufügen).

- Die Interviewteile werden I – VI werden durch Zwischenüberschriften (rot, fett) markiert. Zum Beispiel: **Teil I: Eröffnung**

- Die Aussagen der interviewenden Person (I) werden fett markiert, die Aussagen der befragten Person (B) sind normal.

Literarische Transkription

- Es wird alles Gesprochene transkribiert.

- Die Aussagen werden für eine bessere Lesbarkeit in reinem Hochdeutsch verschriftlicht. Trotz leichter Glättung werden jedoch Umgangssprache, Satzbau sowie Ausdrücke des/der Interviewten beibehalten. Besonderheiten in der Aussprache werden nicht verschriftlicht (Betonungen oder Langziehen einzelner Buchstaben o.ä.).

- Betonungen werden im Transkript kursiv hervorgehoben.

- Pausen werden durch eingeklammerte Punkte markiert, wobei ein Punkt für eine Sekunde steht. So steht (…) für drei Sekunden Pause. Ab vier Sekunden wird die Pausenlänge in Sekunden in Klammer angegeben: (4Sek.).[1]

- Lautäußerungen einer Person, die den Gesprächsfluss der anderen nicht unterbrechen, werden als *(mhm)* kursiv in den Verlauf eingeschoben.

- Bei Unterbrechungen durch eine/n Beteiligte/n wird ein = gesetzt. Es wird erneut ein = gesetzt, wenn der unterbrochene Satz wieder fortgesetzt wird (klein fortsetzen z.B. =und dann...).

- Bricht die befragte Person ein Wort ab, wird / gesetzt. Sollte es das erste Wort im Satz sein, wird das Wort nach dem / großgeschrieben (korrigierter Satzanfang).
  z.B. Größ / **G**roßteils

- Bricht die befragte Person mitten im Satz ab ohne weiterzusprechen, wird // gesetzt.

[1] Im Gegensatz dazu werden Auslassungen bei der Zitation von Interviewpassagen oder aus der Fachliteratur mit drei Punkten ohne Klammer gekennzeichnet.

- Nicht-sprachliche Äußerungen wie Lachen o.ä. werden in Klammern angegeben: (lacht). Ebenso wird in Klammern angegeben, wenn etwas unverständich ist und nicht transkribiert werden kann (unverständlich).

- Geschehnisse, die für das Verständnis des Interviewverlaufs von Bedeutung sind, werden in Klammern angeführt.
  z.B. (Zusatzblatt wird vorgelegt), (Die Befragte steht auf und holt sich ein Glas Wasser.),...

<u>Anonymisierung personenbezogener Daten</u>

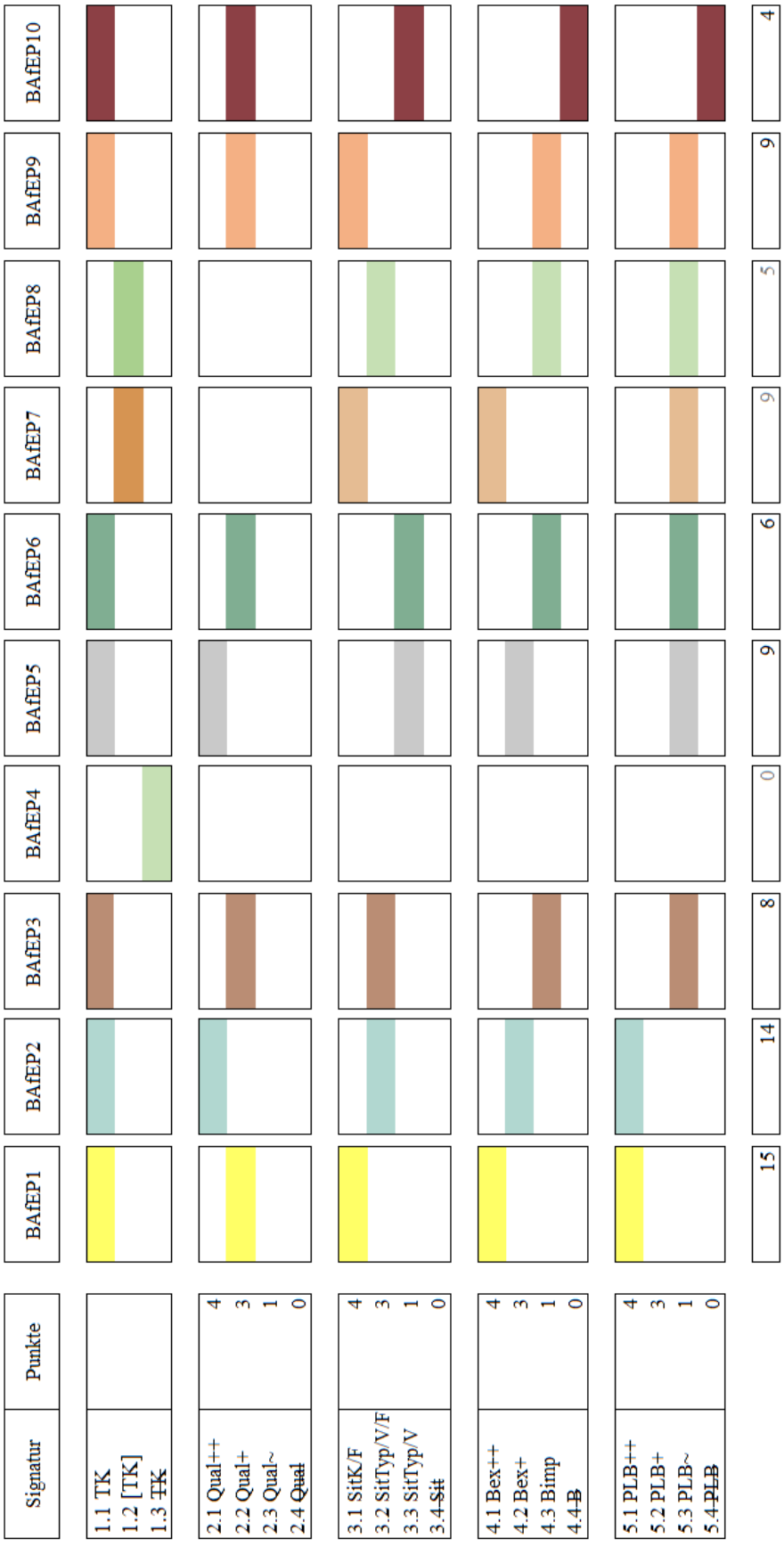
- Im Interview genannte Namen werden anonymisiert, indem sie durch Pseudonyme ersetzt werden.

- Des Weiteren werden gegebenenfalls Träger, Arbeitgeber oder Orte der beruflichen Tätigkeit geändert, sollten diese Angaben Rückschlüsse für die Identifizierung der befragten Person ermöglichen.

- Angaben über Ausbildungsinstitute werden nicht anonymisiert. Ist dies aus spezifischen Gründen notwendig, muss dies im Transkript vermerkt werden.

- Am Ende des Transkripts wird angemerkt (ggf. in veränderter Form):
  "Anonymisierung personenbezogener Daten: Aus Datenschutzgründen wurden im Interview genannte Namen sowie Institutionen/Träger/Arbeitgeber der derzeitigen beruflichen Tätigkeit durch Pseudonyme ersetzt."

14.3 Rating-Einzelergebnisse



Signatur	Punkte	BAfEP1	BAfEP2	BAfEP3	BAfEP4	BAfEP5	BAfEP6	BAfEP7	BAfEP8	BAfEP9	BAfEP10
1.1 TK											
1.2 [TK]											
1.3 ~~TK~~											
2.1 Qual++	4										
2.2 Qual+	3										
2.3 Qual~	1										
2.4 ~~Qual~~	0										
3.1 SitK/F	4										
3.2 SitTyp/V/F	3										
3.3 SitTyp/V	1										
3.4 ~~Sit~~	0										
4.1 Bex++	4										
4.2 Bex+	3										
4.3 Bimp	1										
4.4 ~~B~~	0										
5.1 PLB++	4										
5.2 PLB+	3										
5.3 PLB~	1										
5.4 ~~PLB~~	0										
		15	14	8	0	9	6	9	5	9	4

Tabelle 11: Rating-Einzelergebnisse - *BAfEP*

Signatur	Punkte	BA_SME1_SP	BA_SME2_MO	BA_SME3_BM	BA_SME4_IM	BA_SME5_BB	BA_SME6_TR	BA_SME7_EK	BA_SME9_SL	BA_SME10_IM	BA_SME11_LK
1.1 TK 1.2 [TK] 1.3 ~~TK~~											
2.1 Qual++ 2.2 Qual+ 2.3 Qual~ 2.4 ~~Qual~~	4 3 1 0										
3.1 SitK/F 3.2 SitTyp/V/F 3.3 SitTyp/V 3.4 ~~Sit~~	4 3 1 0										
4.1 Bex++ 4.2 Bex+ 4.3 Bimp 4.4 ~~B~~	4 3 1 0										
5.1 PLB++ 5.2 PLB+ 5.3 PLB~ 5.4 ~~PLB~~	4 3 1 0										
		11	9	6	13	9	4	15	13	12	0

Tabelle 12: Rating-Einzelergebnisse - *SME*

14.4 Formulierende Interpretation

14.4.1 Formulierende Interpretation zu TH_BAfEP2

Titel des Transkripts:	**TH_BAfEP2**
Interviewdauer:	43:58 h
Interviewerin:	Theresa Hauck
Transkribentin:	Theresa Hauck

Z. 394 - 411 Z. 427 - 434	**OT: Die Bedeutung von Theorien und Konzepten in der Tätigkeit als Elementarpädagogin**
	UT: Das individuelle Theorieverständnis Auf die Frage, ob Theorien und Konzepte explizit Teil einer Fortbildung zur Sexualpädagogik waren, antwortet die Befragte mit einer Verneinung (Z. 391 – 395). Es wurden dabei laut der Pädagogin ganz andere Dinge vermittelt. Konkret ging es um die Frage, wie sich Kinder entwickeln und was einem normalen Entwicklungsverlauf entspricht (Z. 395 – 396). Anstatt dass Theorien oder Konzepte behandelt worden wären, wurde darin sehr viel reflektiert (Z. 399 – 400). Später nimmt sie auf ihre vorangegangene Antwort nochmals Bezug. Sie fragt nach, ob es seltsam wäre zu bestätigen, dass Bezüge zwischen Theorie und Praxis hergestellt wurden, wenn sie zuvor angegeben hatte, dass keine Theorien und Konzepte vorkamen (Z. 406-408.). Mithilfe von Alltagsbeispielen gelang es in dieser Fortbildung laut ihr dann doch, Bezüge zwischen Theorien bzw. Konzepten und der Alltagsarbeit herzustellen.
	UT: *Die Bedeutung von Theorien und Konzepten für das pädagogische Handeln* Gefragt nach der Bedeutung von Theorien und Konzepten in der Arbeit als Elementarpädagogin, gibt die Befragte an, dass man sie ihrer Meinung nach nicht unterschätzen dürfe (Z. 425 – 427). Obwohl sich das Gelernte oft von den Erfahrungen im pädagogischen Alltag unterscheidet und nicht alles eins-zu-eins übernommen werden kann, sollte das Gelernte mitbedacht und es sollten weiterhin Fortbildungen besucht werden (Z. 428 – 433).

Z. 239 - 244 Z. 274 - 276 Z. 305 - 327 Z. 452 - 468	**OT: Rückblick auf die Ausbildung an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik***
	UT: Die Vermittlung der Basics und das Fehlen von etwas Anderem

Z. 504 - 515	Die Aufgabe der Grundausbildung erkennt die befragte Pädagogin darin, „alle Theorien, alle Konzepte ein wenig zu vermitteln und Handwerkszeug für die Praxis mitzugeben (Z. 274 – 276). In der von der Befragten absolvierten Grundausbildung wurden diese Basics auch gelehrt. Die Pädagogin äußert jedoch, dass sie sich etwas mehr und evt. stärkere Vertiefung gewünscht hätte (Z. 241 – 242). Die wahrgenommenen Defizite der Grundausbildung entschuldigt die Pädagogin sogleich damit, dass an der *BAfEP* ja zusätzlich auch Gegenstände unterrichtet wurden, die sich nicht mit Elementarpädagogik beschäftigten (Z. 242). Sie fand es grundsätzlich gut, dass in der Ausbildung alles von Grund auf ein wenig gelehrt wurde (Z. 452). Zwar gibt sie selbst an, über die geforderte detaillierte Auflistung von Schritten bei der Durchführung pädagogischer Aktivitäten nicht immer begeistert gewesen zu sein, nun fühlt sie sich darin jedoch besonders sicher und muss nicht mehr darüber nachdenken (Z. 453 – 455).
	UT: Alte Schiene, Break und Reform Während die Befragte ihre Grundausbildung an der *BAfEP* absolvierte, wurde die Ausbildung reformiert. Von anfänglich starker Ziel- und Angebotsorientierung wurde der Fokus ab dem 7. Semester in den elementarpädagogischen Unterrichtsfächern auf Kompetenzen und das Setzen von Impulsen gelegt. Die Befragte spricht an dieser Stelle von einem „Break“, durch welchen intensive Bezüge zwischen Theorien respektive Konzepten einerseits und dem pädagogischen Alltag andererseits hergestellt wurden (Z. 303 – 310). Das bis zum 7. Semester Gelehrte wurde mit den Lehrenden gemeinsam sehr kritisch hinterfragt. Die Ausführungen dazu schließt die Befragte mit der Erklärung ab, dass sie diesen „Break“ eigentlich ganz cool fand (Z. 314).
	UT: Die vermittelte Haltung Jene pädagogische Haltung, welche die Befragte schon mithilfe der Reggio-Pädagogik in Teil III des Interviews darlegt, wurde den Aussagen der Pädagogin zufolge auch bereits in der Grundausbildung gestärkt (Z. 458 – 468). Die Haltung, jeden so anzunehmen, wie er ist, wurde auch in der besuchten *BAfEP* den Schüler'innen gegenüber vertreten (Z. 460 – 466). Die Grundausbildung hat die Befragte in einer Klosterschule absolviert, wo Schüler'innen sehr individuell und freundschaftlich behandelt wurden (Z. 464 – 465). Dies ermöglichte laut der Befragten, dass man sich auch individuell entwickeln konnte (Z. 467 – 468). Sie selbst wurde so zu der Pädagogin, die sie heute ist (Z. 466). An der *BAfEP* hatte die Befragte darüber hinaus eine Praxisprofessorin, die das Herauspicken und Anpassen von Wissensinhalten durch Schüler`nnen an die je eigene pädagogische Haltung zulassen konnte (Z. 318 – 324). Bezüglich der vermittelten Theorien und Konzepte durfte die

	Pädagogin ein bisschen frei entscheiden, wie sie diese für sich kombiniert und in der Praxis umsetzt (Z. 326 – 327).
	UT: Druck und Stress durch Fokus auf Bildungsangebote Trotz der Reform während ihrer eigenen Grundausbildung, ist der Befragten vor allem der Fokus auf das Setzen von Angeboten in der Praxis als wenig hilfreich und sinnvoll im Hinblick auf die Ausübung ihrer Tätigkeit in Erinnerung geblieben (Z. 469 – 472). Sie selbst hat die Aktivitäten immer wie etwas Stiefkindliches behandelt, dass bewältigt und überstanden werden muss. Der Rest des Praxistages hat ihr hingegen immer viel mehr Spaß bereitet (Z. 474 – 476. Erst spät in ihrer Schulzeit ist ihr bewusstgeworden, dass sich eine Aktivität sehr gut in den Alltag integrieren lässt (Z. 479 – 480). Während für die Befragte das Setzen von Angeboten sehr viel Stress bedeutete, spricht sie ihm heute als Teil ihrer pädagogischen Arbeit eine andere Wertigkeit zu (Z. 480 – 483).

Z. 292 - 302 Z. 365 - 377	**OT: Die Differenz zwischen Praktikum und Berufstätigkeit**
	UT: Die andere Form des Reflektierens Die Pädagogin spricht über die Bedeutung, welche ihrer Ansicht nach der gemeinsamen Reflexion der Erfahrungen während des Praktikums zukommt, an. Die Praktikant'innenposition unterscheidet sich von der Pädagog'innenposition, da sich Praktikant'innen ganz auf ihren Impuls fokussieren können und die Betreuung der Gesamtgruppe währenddessen von der Pädagogin übernommen wird (Z. 292 – 297). Dennoch erleben auch Praktikant'innen immer wieder Alltagssituationen, welche dann einer gemeinsamen Reflexion im Unterricht bedürfen (Z. 299 – 300). Während sie selbst sich auf das Praktikum gut vorbereitet fühlte, kennt sie auch viele Personen, denen hier Vorbereitung fehlte (Z. 300 – 302). Generell scheint für die Befragte allerdings, so resümiert sie im Interview, durch die berufliche Tätigkeit eine andere Form des Reflektierens möglich geworden zu sein (Z. 365 – 370). Während ihrer Reggio-Ausbildung war sie bereits als Pädagogin tätig und bekam regelmäßig Reflexionsaufträge. Dadurch hat sie dann auch etwas Anderes kennen gelernt, wo sie zum genauen Hinterfragen angeregt wurde (Z. 368 – 370). In dieser Zeit hat die Befragte vieles neu überdacht und gelernt, Theorie und Konzepte auf die eigene Arbeit umzulegen (Z. 374 – 376).

	UT: Der mögliche Einfluss des Alters In ihren Ausführungen zum unterschiedlichen Reflexionsverhalten während der Grundausbildung und während der Reggio-Ausbildung neben der Berufstätigkeit führt die Befragte in Zeile 374 auch das Alter als möglichen Einflussfaktor an. „[…] aber vielleicht auch weil ich einfach schon älter war und weil ich anders in der Arbeit war“ (Z. 373 – 374). Auch die bereits gewachsene Erfahrung könnte somit Einfluss gehabt haben (Z. 377).

Z: 365 - 377 Z. 406 - 411	**OT: Für die Ausübung der Tätigkeit Hilfreiches innerhalb von Fort- und Weiterbildung**
	UT: Die Arbeit mit Alltagsbeispielen In ihren Ausführungen zu Fort- und Weiterbildungen, die hilfreich dafür waren, die Fähigkeit zu entwickeln, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, erwähnt die Befragte das Vorkommen von Alltagsbeispielen, mithilfe derer ein Bezug zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden konnte (Z. 407).
	UT: Anregung zum Reflektieren Der Lehrgang zur Reggio-Pädagogik wurde parallel zur praktischen Tätigkeit absolviert. Dabei erhielt die Befragte Reflexionsaufträge, die sie auch dazu anregten, das eigene Handeln auf seine Ursache hin zu reflektieren (Z. 366 – 370). „Und ob es einfach so ist, weil ich es als Kind schon so erlebt habe und so Kindergarten immer für mich war, oder weil die Kinder, die jetzt gerade da sind, das brauchen.“ (Z. 370 – 372) Durch dieses Reflektieren im Zuge des Lehrganges hat die Befragte vieles überdacht und gelernt, die Theorie bzw. das Konzept der Reggio-Pädagogik auf ihre Arbeit umzulegen (Z. 374 – 376).

Z. 485 - 523 Z. 552 - 579	**OT: Änderungswünsche für die Grundausbildung an der *BAfEP***
	UT: Wunsch nach realistischer Darstellung der Rahmenbedingungen in der Grundausbildung In ihren Ausführungen zu wenig hilfreichen Erfahrungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung spricht die Befragte von „utopischen Theorien“ (Z. 486). Mit diesen wird vermittelt, wie Praxis aussehen könnte und wie sie aussehen sollte (Z. 486 – 488). Sie veranschaulicht dies mit einem Beispiel zu in der Schule erhaltenen Informationen bezüglich der Rahmenbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen in Schweden. Zu hören, dass die Rahmenbedingungen dort viel besser seien als hier, hilft ihr nicht, sondern würde - metaphorisch

	gesprochen - eher Salz in die Wunden streuen (Z. 489 – 492). Die Pädagogin nimmt hierbei Bezug auf die Rahmenbedingungen in der Elementarpädagogik, welche beispielsweise zu einer viel geringeren Kinderanzahl pro Gruppe in Schweden als bei uns führen. Diesen globalen Einblick hat die Befragte als nicht hilfreich erlebt.
	UT: Wunsch nach Auseinandersetzung mit vielfältigen Theorien und Konzepten Des Weiteren würde sich die Befragte ein „breiteres Angebot" an thematisierten Theorien und pädagogischen Konzepten wünschen (Z. 515 – 523). Konkret spricht die Pädagogin hier von alternativen pädagogischen Konzepten, aus welchen *BAfEP*-Schüler'innen eventuell für sich hilfreiche Elemente herausziehen könnten. Vor allem empfindet es die Befragte als wichtig, dass Lehrende es zulassen können, wenn Personen Neues ausprobieren und sich aus der sogenannten „Regelpädagogik" hinauswagen wollen (Z. 516 - 523).
	UT: Der Wunsch nach Stärkung zukünftiger Elementarpädagog'innen Gleich als ersten Wunsch führt die Befragte intensivere Betreuung von Pädagog'innen im Bereich der Psychohygiene an (Z. 496 – 497). Als Beispiel wird hier die Supervision genannt. Die Arbeit als Pädagogin erlebt die Pädagogin als sehr stressig und von der Gesellschaft nicht ausreichend wertgeschätzt (Z. 498 – 499). Aus diesem Grund sollte zukünftigen Elementarpädagog'innen bereits in ihrer Grundausbildung der wahre Wert ihrer späteren Arbeit vermittelt werden (Z. 499 – 501). Die Ursache davon, dass nur ein sehr geringer Prozentsatz der *BAfEP*-Absolvent'innen im Bereich der Elementarpädagogik zu arbeiten beginnt, ist nach Ansicht der Befragten auch in fehlendem eigenen Zutrauen der Absolvent'innen zu sehen (Z. 552 – 557). Diese große Verantwortung, die gruppenführende Pädagog'innen tragen, lernen Schüler'innen in ihrer Praktikat'innenrolle nicht kennen (Z. 557 – 559). Darauf sollten Pädagog'innen gut vorbereitet werden. Eine Stärkung zukünftiger Pädagog'innen wäre aus Sicht der Befragten jedoch auch dahingehend nötig, dass sie ausreichend Resilienz erlangen, um mit den schlechten Rahmenbedingungen klarzukommen und um für ihre Rechte einzustehen (Z. 559 – 579). Laut der Befragten sind Pädagog'innen häufig zu „nett" (Z. 568). Sie wünscht sich, dass in der Grundausbildung vermittelt wird, dass Pädagog'innen nicht lieb und nett sein müssen, nur weil sie im Kindergarten arbeiten, sondern auch darin bestärkt werden, für ihre Rechte einzustehen (Z. 577 – 579).

	UT: Verringerung des Drucks im Unterrichtsfach Praxis Dass im Praktikum der Fokus so stark auf die Angebote gelegt wurde, erlebte die Befragte als sehr anstrengend (Z. 484 – 485), beobachtet dies jedoch auch heute noch in der Betreuung von Praktikant'innen. Für die Grundausbildung würde sie sich deshalb wünschen, dass Schüler'innen in der Praxis weniger Druck gemacht wird (Z. 502 – 503). Stattdessen sollte vermittelt werden, dass gesetzte Angebote auch einmal nicht gelingen dürfen und daraus Wertvolles gelernt werden kann. Aus Angeboten, die ihr damals nicht gut gelungen sind,, konnte sie dann sehr profitieren (Z. 504 – 505). In der Beurteilung mittels Schulnoten im Unterrichtsgegenstand Praxis erkennt die Befragte eine große Schwierigkeit (Z. 509 – 510). Als Pädagogin, welche Praktikant'innen während ihres Praktikums betreut, begegnet sie stark verunsicherten Praktikant'innen, die zu weinen beginnen, wenn sie ihre Beurteilungen schreibt (Z. 510 – 512). Die befragte Pädagogin findet es schrecklich, wenn das Praktikum, welches an der *BAfEP* eigentlich am meisten Spaß machen sollte, zum größten Stressfaktor wird (Z. 513 – 514).

14.4.2 Formulierende Interpretation zu TH_BAfEP8

Titel des Transkripts:	**TH_BAfEP8**
Interviewdauer:	50:02 h
Interviewerin:	Theresa Hauck
Transkribentin:	Theresa Hauck

Z. 299 - 325 Z. 379 - 380 Z. 545 - 577 Z. 346 - 370	**OT: Die Bedeutung von Theorien und Konzepten in der Tätigkeit als Elementarpädagogin**
	UT: Handeln trotz schlechter Rahmenbedingungen Die Befragte beschreibt ab Zeile 324 mehrere Umstände, die qualitatives Arbeiten möglicherweise massiv erschweren. Es bleibt im Alltag laut der Befragten kaum Zeit für Gespräche mit den Eltern, es gibt zu wenig Personal, Eingewöhnungen fordern ihre volle Aufmerksamkeit, der Betreuungsschlüssel harmoniert nicht mit dem Alter der Kinder in ihrer heurigen Gruppe und Regelungen sowie Vorgaben der Träger'in machen es ihr unmöglich, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen (Z. 324 – 377). Am Ende dieser Schilderungen fasst sie zusammen, dass es nicht möglich ist, so auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, wie sie es gerne würde. Im selben Satz spricht sie ihre eigene Suche nach Lösungen an. Es gelingt ihr eigenen Angaben

	zufolge bislang nicht, so bedürfnisgerecht zu arbeiten, wie sie gerne arbeiten würde (Z. 379 – 380).
	UT: Theorien und Konzepte als Plan für das eigene Handeln Gefragt nach der Bedeutung, die Theorien und Konzepte nach Meinung der Befragten für die elementarpädagogische Tätigkeit haben, betont die Befragte, dass sie sie sehr wichtig findet (Z. 545 – 549). Sie beschreibt Theorien und Konzepte als Plan für die eigene Arbeit und unterlegt dies mit einer Handwerks-Metapher. „Sehr wichtig. Ich brauche immer einen Plan wohin es gehen will […] ich kann auch keinen Tisch bauen, wenn ich nicht weiß, wie der Tisch ausschauen soll“ (Z. 545 – 548). Sie beschreibt an dieser Stelle auch, wie ihr persönlicher Plan für die elementarpädagogische Tätigkeit aussieht. Ihren Wunsch, dass es allen Kindern in ihrer Gruppe gut geht, stellt sie als ihren eigenen Plan dar (Z. 545 – 546). Sie bezeichnet ihn allerdings als zu umfangreichen Plan. Es mangelt dem Plan ihrer Ansicht nach noch an einer Konkretisierung (Z. 546 – 547).

Z. 299 - 323 Z. 468 - 535	**OT: Rückblick auf die Ausbildung an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik***
	UT: Das Vorkommen von Theorien und Konzepten Von all dem, was die Pädagogin für ihre praktische Tätigkeit heute benötigt, wurde nur ein kleiner Ausschnitt aus der Entwicklungspsychologie innerhalb der Grundausbildung der Befragten an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik* gelehrt. So wurde zwar ein grundlegender Stein gelegt, damit die Pädagogin im Alltag nun zurechtkommt, sehr viel hat ihr in ihrer Grundausbildung jedoch auch gefehlt (Z. 334 – 336). In Teil IV des Interviews „WIRTH“ werden die Befragten dazu aufgefordert, drei Aus-, Fort- oder Weiterbildungen bzw. Aktivitäten auszuwählen, die ihrer Ansicht nach besonders hilfreich dafür waren, dass sie die Fähigkeit entwickeln konnten, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren. Die Befragte aus dem Interview TH_BAfEP8 reiht die Grundausbildung an der *BAfEP* hier erst an die vierte Stelle. Gefragt nach dem Grund dafür, gibt die Pädagogin an, dass das Absolvieren der Grundausbildung notwendig war, um das Zertifikat zu bekommen und um überhaupt als Pädagogin arbeiten zu können (Z. 464 – 469). Die Grundausbildung stellte somit einen Grundbaustein dar und brachte Allgemeinbildung durch den Unterricht in den Gegenständen Deutsch, Mathematik usw. (Z. 470 – 472). Manch wichtige Instrumente für ihre heutige Arbeit hätten jedoch gänzlich gefehlt (Z. 472).

	UT: Vernachlässigte Themen Vor allem fühlt sich die Befragte durch die Grundausbildung auf das Führen von Elterngesprächen nicht hinreichend gut vorbereitet (Z. 335 – 341). Ganz allgemein habe der Bereich der Sprache zu wenig bis keinen Platz bekommen (Z. 472 – 473). In Zeile 476 wird auch das Sprechen mit den Kindern thematisiert. Wie es möglich wird, eine Kindergruppe zu leiten, wurde in der Grundausbildung nicht thematisiert (Z. 476) Dieses Fehlen von Inhalten machte es für die Befragte notwendig, dass sie nun Wissen in Eigenarbeit erwirbt (Z. 478 – 479).
	UT: Das Fehlende Erkennen von Zusammenhängen während der Grundausbildung Die Pädagogin gibt an, dass die von ihr genannte Theorie zur Körperwahrnehmung auch in der Grundausbildung bereits ein wenig thematisiert wurde (Z. 525). Ihr hat sich damals allerdings der Zusammenhang noch nicht erschlossen (Z. 526 – 527). Dieser trat erst durch viele Jahre Praxis und reichlich Beobachtung deutlicher in den Vordergrund (Z. 527 – 528).
	UT: Mögliche Auswirkungen des jungen Alters bei Absolvierung der Grundausbildung Das für die Befragte so wichtige Thema *Sprache* hätte in einem Gegenstand zwar gut Bearbeitung finden können. Dem Lehrplan folgend wurde dieser Gegenstand allerdings unterrichtet, als die Befragte 16 Jahre alt war (Z. 487 – 488). Nach Meinung der Befragten sollte dieser Gegenstand in einem späteren Semester unterrichtet werden, wenn schon intensivere Auseinandersetzung mit diversen Themen stattgefunden hat (Z. 488 – 489).

Z. 581 - 601 Z. 616 - 654	**OT: Änderungswünsche für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagog'innen**
	UT: Themen, die mehr Raum bekommen sollten Im Interview betont die Befragte an mehreren Stellen die Wichtigkeit des Themas *Sprache* (Z. 66ff.; 223ff.; 283ff.; 405ff.; 447ff.; 473ff.). Gefragt nach Erfahrungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, die hilfreich für die eigene Tätigkeit waren, kommt die Pädagogin nochmals auf *Sprache und Kommunikation* zu sprechen (Z. 578 - 585.). Auch die Auseinandersetzung mit Formen der Konfliktlösung hat ihr in der Ausbildung gefehlt. Jeder sollte nach Ansicht der Befragten darüber Bescheid wissen, wie Konflikte gelöst werden könne (Z. 600 – 601).

	Die Befragte wünscht sich innerhalb von elementarpädagogischer Weiterbildung außerdem mehr Raum für Präsentationstechniken und Öffentlichkeitsarbeit (Z. 594 - 599). Nach der Ausbildung hat es ihr an Wissen darüber gefehlt, wie beispielsweise Elternplakate gestaltet sein müssen, damit sie von Eltern auch gelesen werden.
	UT: Der Sinn der Weiterbildung Auf die Frage, was die Befragte in bisher absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen wenig hilfreich und sinnvoll in Hinblick auf die Ausübung ihrer Tätigkeit erlebt hatte, werden von der Befragten keine konkreten Punkte genannt (Z. 586 - 590). Sie sagt, ihr würde alles helfen. Wären Inhalte einmal weniger hilfreich, dann wüsste sie zumindest, dass sie sich in diese Inhalte nicht mehr zu vertiefen braucht (Z. 588 – 590).
	UT: Gute Ausbildung kompensiert nicht die schlechten Rahmenbedingungen Am Ende des Interviews spricht die Befragte nochmals über schlechte Rahmenbedingungen und die sich daraus ergebenden Missstände in elementaren Bildungseinrichtungen. Sie fasst zusammen, dass gute Ausbildungen allein nicht das einzig Wichtige für die Arbeit in der Kindergartengruppe wären (Z. 616f.). Es werden mehrere Dinge gefordert, die sich fast alle auf den Personalschlüssel in den Gruppen beziehen (Z. 617ff.).

14.4.3 Formulierende Interpretation zu TH_BAfEP10

Titel des Transkripts:	**TH_BAfEP10**
Interviewdauer:	54:54 h
Interviewerin:	Theresa Hauck
Transkribentin:	Theresa Hauck

Z. 693 - 705 Z. 736 - 747	**OT: Die Bedeutung von Theorien und Konzepten in der Tätigkeit als Elementarpädagogin**
	UT: Theorien und Konzepte als Plan für das eigene Handeln Die Befragte gibt an, dass sie Theorien und Konzepte als sehr wichtig für die Arbeit als Kindergartenpädagogin ansieht (Z. 693 - 694). Vor allem helfen sie ihr, Dinge besser zu verstehen und sie geben Handwerkszeug, um Kinder durch Lernprozesse zu begleiten (Z. 699).

	UT: Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers Ausbildung ermöglicht es der Befragten zufolge, Konzepte kennen zu lernen (Z. 736f.) und Weiterbildung unterstützt dabei, sich wieder daran zu erinnern. Erst in der Praxis und in der Auseinandersetzung mit Beispielen aus der Praxis lernen Pädagog'innen jedoch, das Gelernte dann auch umsetzen (Z. 737 – 747).

Z. 477 - 493	**OT: Rückblick auf die Ausbildung am *Kolleg***
	UT: Persönlicher Profit durch den Besuch des Kollegs Den Besuch des *Kollegs für Elementarpädagogik* in Österreich beschreibt die Befragte als sehr positive Erfahrung. Sie hat noch in ihrem Geburtsland maturiert, die Ausbildung zur Elementarpädagogin allerdings erst in ihrer aktuellen Heimatstadt in Österreich absolviert (Z. 223 – 259). Die Ausbildung, vor allem aber die vorurteilsfreie Haltung der Lehrenden, hat sie sehr geprägt (Z. 477 – 480). Sie beschreibt die Ausbildung als überaus gerecht, da sie unabhängig von ihrer Erstsprache und ihrer bisherigen Ausbildung studieren konnte. An diesen Erfahrungen orientiert sie sich nun auch in ihrer Arbeit mit den Kindern (Z. 482 – 483).

Z. 494 -508	**OT: Für die Tätigkeit Hilfreiches in Fort- und Weiterbildung**
	UT: Gelegenheit zum Austausch Gelegenheiten zum Austausch mit anderen Pädagog'innen erscheinen der Befragten besonders wertvoll (Z. 495). Ihrer bisherigen Erfahrung nach gelingt es häufig, sich aus diesem Austausch etwas mitzunehmen, was anschließend in der eigenen Praxis ausprobiert werden kann (Z. 496). Derartiger Austausch ist in hohem Maße praxisorientiert und wird von der Befragten deshalb als hilfreich erlebt (Z. 497 – 498).
	UT: Profit durch neuen Input Die befragte Pädagogin gibt an, dass sie es liebe, Fortbildungen zu besuchen (Z. 498). Da sie zuhause oft keine Zeit hat, um Bücher zu lesen, genießt sie es umso mehr, in Fortbildungen neuen Input zu bekommen (Z. 499 – 508). Den Austausch mit Expert'innen schätzt sie sehr (Z. 501 – 503).

Z. 758 - 765	**OT: Änderungswünsche für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagog'innen**
	UT: Ausweitung der Weiterbildungsmöglichkeiten

	Gefragt nach Änderungswünschen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädgog'innen gibt sie an, mit dem Fort- und Weiterbildungsangebot ihrer Träger'innenorganisation durchaus sehr zufrieden zu sein (Z. 762). Aus diesem Grund würde sie sich nur eine Ausweitung des finanzierten Angebotes wünschen. Sie würde noch mehr Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen besuchen, als von der Träger'in vorgeschrieben und finanziert werden (Z. 763f.).

14.4.4 Formulierende Interpretation zu BA_SME3_BM

Titel des Transkripts:	**BA_SME3_BM**
Interviewdauer:	02:06:55 h
Interviewerin:	Barbara Miklau
Transkribentin:	Barbara Miklau

Z. 151 - 163 Z. 1219 - 1246 Z. 1373 - 1374	**OT: Die Bedeutung von Theorien und Konzepten in der Tätigkeit als Elementarpädagogin**
	UT: Der eigene Zugang zu und der Umgang mit Theorien sowie Konzepten Die Befragte gibt an, sich nicht an einem konkreten Konzept zu orientieren, sondern allgemein den Blick offen halten zu wollen (Z. 159). Sie möchte verhindern, dass sie sich zu starr in eine Richtung bewegt (Z. 153 – 154). Aus diesem Grund hält sie ihre Scheuklappen offen und nimmt immer wieder aus unterschiedlichen pädagogischen Richtungen einfach Konzepte raus (Z. 161 – 162). Ganz allgemein spricht sie Theorien und Konzepten eine sehr große Bedeutung zu (Z. 1221 – 1222). Sie baut ihre Arbeit darauf auf und versucht dann selbst, sie mit der Praxis zu verbinden.
	UT: Theorien und Konzepte als Basis für die Praxis Für die befragte Leiterin ist es das „Um und Auf", wenn man als Pädagogin eine achtsame, respektvolle Haltung gegenüber Menschen hat, und auch ein großes Maß an Liebe zu Kindern (Z. 1229 – 1230). Wenn dies gegeben ist, dann wurde ihrer Ansicht nach auch der richtige Beruf gewählt. Darüber hinaus braucht es der Befragten zufolge allerdings auch ganz, ganz viele Konzepte und Theorien, da die Anforderungen an Pädagog'innen stetig wachsen. Ihr erscheint es wichtig, dass pädagogische Theorien und Konzepte eine Basis für die pädagogische Praxis bilden (Z. 1374 - 1375).

	UT: Theorien und Konzepte in der Funktion als Leitung Die Befragte erkennt ihre Aufgabe als Leitung darin, jene Theorien, die ihr persönlich wichtig erscheinen, ihrem Team näher zu bringen (Z. 1235 - 1236). Sowohl für die Eingewöhnung als auch zu anderen Transitionen, wählt die befragte Leitung jeweils ein Konzept aus, nach welchem sie mit ihrem Team arbeitet (Z. 1236 – 1244). Nochmals betont die Befragte an dieser Stelle, dass es wichtig sei, sich mit Theorien auseinanderzusetzen und diese dann sinnvoll in die Praxis zu transferieren (Z. 1246 – 1247).

Z. 433 - 468 Z. 1180 - 1195	**OT: Rückblick auf die Ausbildung an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik***
	UT: Das junge Alter als entscheidender Faktor Dass die Ausbildung im Alter zwischen 14 und 18 Jahren absolviert wird, bezeichnet die Befragte als einen „sehr großen Haken“ (Z. 454 – 455). Sie vermutet, dass man in diesem Alter noch keine realistische Vorstellung von dem Berufsfeld hat. Sie geht also davon aus, dass sich viele *BAfEP*-Schüler’innen ganz andere Dinge unter dem Berufsfeld *Elementarpädagogik* vorstellen, als es letztendlich tatsächlich bietet (Z. 456 – 458). Sie meint selbst hier wohl eine Ausnahme gewesen zu sein, da sie ihre ganz konkrete, eigene Haltung damals im Rahmen der Schulausbildung schon entwickelt hatte (Z. 464 – 465).
	UT: Fehlende Vorstellungen von realer Praxis Für die Befragte steht nicht nur außer Frage, dass Theorien und Konzepte Teil der Grundausbildung waren. Es wurde den Schüler’innen darüber hinaus abverlangt, diese theoretischen Konzepte auch in der Praxis in den Kindergärten umzusetzen (Z. 439 – 440). Da die Ausbildung ganz die Berufsgruppe der Elementarpädagog’innen in den Fokus nimmt, wurde auch eindeutig ein Bezug zur Praxis hergestellt (Z. 439 – 450). Dennoch erkennt die Befragte in ihrer Ausbildung an der *BAfEP* nur die Grundvoraussetzung, um in diesem Beruf überhaupt arbeiten zu können. Alle anderen Fort- und Weiterbildungen waren auf ihrem Weg freiwillig gewählt und haben ihren Blick erweitert (Z. 1181 – 1185).
	UT: Die Entscheidung zum Berufseinstieg Die Befragte geht auch auf die Tatsache ein, dass viele *BAfEP*-Absolvent’innen nicht in den Beruf der Elementarpädagog’in einsteigen. Zwar absolvieren viele Schüler’innen die Ausbildung, gehen dann jedoch andere berufliche Wege (Z. 1188 – 1190).

Z. 164 - 186 Z. 648 - 657 Z. 851 - 865 Z. 1155 - 1163 Z. 1252 - 1269	**OT: Rückblick auf Fort- und Weiterbildungsangebote**
	UT: Arbeit an der eigenen Haltung Das Absolvieren unterschiedlichster Fort- und Weiterbildungen hat dazu geführt, dass sich die Befragte eine bestimmte Haltung gegenüber Kindern und eine Haltung gegenüber dem Menschen generell aneignen konnte (Z. 166 – 167). Im Speziellen spricht sie hier die Montessoripädagogik an (Z. 161 – 187). In der Montessori-Weiterbildung hat sie begonnen, ihre Haltung gegenüber Kindern noch einmal grundsätzlich zu hinterfragen und sich dann ganz bewusst auszurichten (Z. 645 – 654). Sie beschreibt es als eine „ganz bewusste Haltung“, die sie gegenüber Kindern eingenommen hat. Dadurch hat sich langfristig auch ihr Blick gewandelt (Z. 654 – 655). Sich mit der Haltungsfrage zu beschäftigen, ist wichtiger Teil ihrer Arbeit geworden und wurde damals im Montessori-Lehrgang angestoßen (Z. 654 – 658).
	UT: Der Profit als eigens getroffene Entscheidung Die Befragte gibt an, dass sie gerne laufend Fort- und Weiterbildungen besucht, wenn sie es ihr ermöglichen, immer wieder einen neuen Blick auf ihren Arbeitsbereich zu werfen (Z. 852ff.). Anregung zum Perspektivenwechsel empfindet die Leiterin als positiv. Die Verantwortung für den Transfer des Gelernten erkennt die Befragte dann allerdings ganz bei sich selbst. „Und es obliegt mir, es dann in den Alltag umzusetzen *(mhm)*, also das ist meine individuelle Entscheidung *(lacht)* dann, wieviel ich mir da mitnehme“ (Z. 861f.). Ebenso verhält es sich mit der Auswahl der Aus-, Fort- und Weiterbildungen. Die befragte Pädagogin spricht auch hier die Möglichkeit an, die für sie und ihre Praxis passende Auswahl zu treffen. Es gibt keine Pflichtausbildungen, die sie zu absolvieren hat. Aus diversen Seminaren, Workshops, Tagungen wählt sie frei aus. Die Befragte merkt außerdem an, dass ihr für Aus-, Fort- und Weiterbildungen Tage zur Verfügung gestellt werden (865f.). Drei Aus-, Fort- und Weiterbildungen hat die Leiterin eigenen Angaben zufolge als besonders hilfreich erlebt, um zu lernen, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren. Diese haben auf unterschiedliche Art und Weise ihre Tätigkeit geprägt und sie möchte heute keine davon missen (Z. 1158f.). Da die genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungen sehr praxisorientiert waren, meint die Befragte, dass es darin immer gut gelungen sei, Theorie und Praxis zu kombinieren (Z. 1253 – 1256). Rückblickend betrachtet, erkennt sie viel Wertvolles in jeder der absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen (Z. 1256). Darüber hinaus immer wieder kleine Workshops und Tagungen zu besuchen, macht der Befragten Spaß und sie sieht es auch als Notwendigkeit an. Sie

	möchte lebenslang lernen, das erlebt sie als Horizonterweiterung (Z. 1161 – 1164). Auch, wenn sie etwas als weniger sinnvoll erlebt hat, empfand sie das nicht als Problem, da sie das Gelernte dann immer gut ausblenden konnte (Z. 1263 – 1270).
	UT: Spaß an der Bereicherung Die Befragte gibt an, dass sie gerne laufend Fort- und Weiterbildungen besucht, wenn sie es ihr ermöglichen, immer wieder einen neuen Blick auf ihren Arbeitsbereich zu werfen. Sie freut sich über Anregungen zum Perspektivwechsel. Sowohl als Pädagogin in der Gruppe, aber natürlich auch jetzt als Leitung kann solch ein Perspektivwechsel sehr hilfreich für sie sein (Z. 852 – 855).

Z. 799 - 812 Z. 1151 - 1155 Z. 1255 - 1260	**OT: Rückblick auf das Studium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik***
	UT: Die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz Da es sich bei diesem Lehrgang um ein berufsbegleitendes Studium handelt, wurden immer wieder Verbindungen zwischen Theorie und Praxis gezogen. Es wurde ihr und ihren Studienkolleg'innen immer wieder abverlangt, einen Bezug zwischen Theorie und Praxis-Alltag herzustellen. Dies geschah nach Angabe der Leiterin sehr engmaschig (Z. 802 – 804). Die Befragte sagt auch, dass es ganz und gar zutrifft, dass sie und ihre Studienkolleg'innen in der Entwicklung der Fähigkeit unterstützt wurden, diesen Bezug herzustellen (804 – 805). Allgemein hatte dieses Studium für die Befragte große Bedeutung. „Also es war (..), sehr sehr prägend" (Z. 805). Besonders in ihrer Leitungsfunktion hat sie das Studium, wie sie sagt, stark weitergebracht (Z. 809).
	UT: Ein sehr praxisorientiertes Studium Gefragt nach den drei Aus- Fort- oder Weiterbildungen bzw. Aktivitäten, die besonders zum Entwickeln der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, beigetragen haben, reiht die Befragte das Studium an die erste Stelle (Z. 1152 – 1153). Als Begründung nennt sie die starke Praxisorientierung des Studiums. Nochmal bezeichnet sie das Studium kurz darauf als sehr, sehr praxisorientiert.

Z. 324 - 325	**OT: Änderungswünsche für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagog'innen**
	UT: Tertiäre Ausbildungsformen als heikler Punkt Die Befragte erklärt im Interview, dass es, abgesehen von einer Sonderform eines Trägers in Wien, keine tertiäre Ausbildung für Kindergartenpädagog'innen in Österreich gibt. Sie bezeichnet diese Thematik als „heikle(n) Punkt" (Z. 326). Sich selbst beschreibt sie als Kämpferin dafür, dass sich an der Ausbildung für Elementarpädagog'innen etwas ändert und dass sich für Pädagog'innen zusätzliche Möglichkeiten auf tertiärer Ebene ergeben (Z. 1280 – 1281). Sie meint, mit dem Anführen aller Gründe, die dafür sprechen würden, den Rahmen des Interviews zu sprengen. So nennt sie nur den Personalmangel in den Kindergärten als Problem, an welchem sich durch tertiäre Ausbildungsformen etwas ändern könnte (Z. 1281 – 1285). Sie findet es gut, wenn von Trägerseite darauf geachtet wird, dass Pädagog'innen und insbesondere Leiter'innen gut ausgebildet sind (Z. 1287 – 1295).

14.4.5 Formulierende Interpretation zu BA_SME4_IM

Titel des Transkripts:	**BA_SME4_IM**
Interviewdauer:	50:07 h
Interviewerin:	Ilona Meyer
Transkribentin:	Ilona Meyer

Z. 480 - 481	**OT: Die Bedeutung von Theorien und Konzepten in der Tätigkeit als Elementarpädagogin**
	UT: Theorien und Konzepte als Grundlage Die Befragte schätzt die Bedeutung von Theorien und Konzepten sehr hoch ein (Z. 480 – 481). Sie betont, dass Flexibilität in diesem Arbeitsfeld zwar sehr wichtig sei, es gleichzeitig jedoch eine Grundlage für die Arbeit brauche. Konzepte sind deshalb als Grundlage sehr hilfreich (Z. 480 – 481).

Z. 184 - 201 Z. 213 - 217	**OT: Rückblick auf die Ausbildung an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik***
	UT: Grundlagenvermittlung Ihre Ausbildung an der *BAfEP* bezeichnet die Befragte nun im Nachhinein als Grundlagenvermittlung (Z. 184). Theorien und Konzepte kamen vor und es

	wurde alles ein wenig angeschnitten bzw. thematisiert (Z. 187 – 188). Als Beispiel führt sie hier die vermittelten psychologischen Grundlagen an, welche auch mit Theorien verknüpft wurden (Z. 186 – 187). Die Frage, ob an der *BAfEP* auch Bezüge zwischen Theorien bzw. Konzepten einerseits und der pädagogischen Alltagsarbeit andererseits hergestellt wurden, beantwortet die Befragte mit einem klaren „Ja“ (Z. 201). Es lag der Fokus darauf, Gelerntes im praktischen Handeln umzusetzen (Z. 201).
	UT: Das Fehlen des Praxisbezuges und der Vertiefung Die Befragte schildert wenige Zeilen darunter, dass der angesprochene Praxisbezug an der *BAfEP* nicht ausgereicht hat, um sie in hohem Maße in der Bewältigung des praktischen Alltags zu unterstützen (Z. 213 – 217). Rückblickend betrachtet hat ihr dafür in der Grundausbildung die Vertiefung gefehlt. Es wurde alles eher nur kurz angeschnitten (Z. 213f.). Gelerntes wäre laut der Befragten danach erst durch die Arbeit mit den Kindern mehr zu einer Umsetzung gekommen. Aus diesem Grund schätzt sie den späteren Input während ihrer Berufstätigkeit als viel hilfreicher ein. (Z. 214 – 216).

Z. 482 - 486	**OT: Rückblick auf Fort- und Weiterbildungsangebote**
	UT: Hilfreiches für die Praxis Einen permanenten Praxisbezug bezeichnet die Befragte gegen Ende des Interviews nochmals als hilfreich in Hinblick auf die Ausübung der pädagogischen Tätigkeit (Z. 482 – 485). Sie wünscht sich für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, dass möglichst viele Beispiele aus der Praxis einfließen, wodurch Konzepte auch besser verstanden werden könnten (Z. 485 – 486). Die Vermittlung von theoretischen Inhalten in Form eines Monologs findet sie hingegen weniger sinnvoll und hilfreich (Z. 488 – 489). So gelingt es nach Ansicht der Befragten nämlich nicht, einen Bezug zur eigenen Praxis und zum eigenen Gefühlsleben herzustellen (Z. 489 – 490).

Z. 236 - 240 Z. 295 - 305 Z. 448 - 464	**OT: : Rückblick auf das Studium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik***
	UT: Die Einsetzbarkeit des erworbenen Wissens Die Befragte gibt an, dass für sie das im Studium erworbene Wissen für die Bewältigung von Abläufen, die Zusammenarbeit mit Eltern und natürlich auch die Arbeit mit Kindern sowie für Organisationsaufgaben von Nutzen sei (Z. 239 – 240). Sie erklärt auch, dass sie dieses erworbene Wissen sogar täglich einsetzen kann.

	UT: Die Herstellung von Bezügen zwischen Theorie und Praxis Den Angaben der Befragten zufolge, waren unterschiedliche Theorien und Konzepte explizit Teil des Bachelorlehrganges (Z. 295 – 296). Die Lehrveranstaltungen waren praxisbegleitend konzipiert (Z. 296). Dass immer wieder Bezüge zur Praxis hergestellt wurden, erklärt die Befragte der Konzeptionierung des Lehrgangs als berufsbegleitendes Studium geschuldet (Z. 296 – 298). Sie war im Studium gefordert, permanent Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen (Z. 302 – 303). Auf die Bitte hin, die von der Befragten genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungen bzw. Aktivitäten bezüglich dem Maß an Unterstützung bei der Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, in eine Reihenfolge zu bringen, reiht sie das Studium *SME* an die erste Stelle. Ihre Auswahl begründet sie damit, dass sich alles in diesem Rahmen Gelernte wunderbar in der Praxis umsetzen ließ. Aus der Reihung ausgeschlossen werden von der Befragten andere Lehrgänge, weil die Begeisterung für den anderen Lehrgang nicht so groß war. (..) Aufgrund des Vortragenden. (Z. 467 – 468).
	UT: Der Wert des vielen Input Die Befragte schätzt es sehr, dass sie nach mehrjähriger Berufserfahrung nochmals neuen Theorieinput bekommen hat (Z. 216 – 217).

Z. 494 - 499	**OT: Änderungswünsche für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagog'innen**
	UT: Wunsch nach Veränderung der Ausbildungsstruktur Die befragte Leiterin hält die Grundausbildung an der *BAfEP* für eine gute Grundlage (Z. 492 – 493). Sie würde sich allerdings wünschen, dass es sich dabei nur um eine Grundstufe handelt und in Folge einiger Berufsjahre eine weitere Ausbildung notwendig wird. Gerade nach vier, fünf Jahren Praxis ergeben sich laut der Befragten oft ganz viele neue Fragen. Außerdem gelingt es erfahreneren Pädagog'innen meist schon besser, Konzepte mit der Praxis zu verbinden und ihre Arbeitsweise unterscheidet sich allgemein deutlich von jener, der Berufsanfänger'innen (Z. 493 – 496). So könnte sich die Praxis weiterentwickeln und das fände die Befragte fein (Z. 496 – 497).

14.4.6 Formulierende Interpretation zu BA_SME6_TR

Titel des Transkripts:	**BA_SME6_TR**
Interviewdauer:	01:37:29 h
Interviewerin:	Tanja Ruedl
Transkribentin:	Tanja Ruedl

Z. 237 - 243 Z. 896 - 920 Z. 970 - 1003	**OT: Die Bedeutung von Theorien und Konzepten in der Tätigkeit als Elementarpädagogin**
	UT: Der eigene Zugang zu Theorien und Konzepten Die Befragte nennt Irritation als üblichen Auslöser dafür, um nach Theorien und wissenschaftlichen Erkenntnissen zu suchen (Z. 237 – 238). Zum einen erweist es sich dann für sie immer als hilfreich zu sehen, dass sie mit der Problematik nicht alleine ist. Für sie wird klar, dass sich auch schon andere Personen mit dieser Problematik konfrontiert sahen, schon ähnliche oder differente Beobachtungen gemacht haben und schon wichtige Zusammenhänge identifiziert werden konnten. Deshalb hält sie die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten für hilfreich (Z. 241 – 243). Damit begründet die Befragte, dass sie Theorien allgemein gerne mag (Z. 243).
	UT: Die Bedeutung von Theorie und Praxis für das eigene pädagogische Handeln Gefragt nach der Bedeutung von Theorien und Konzepten, gibt die Befragte an, dass Praxis ohne Theorien und Konzepte nicht gelingen kann (Z. 970 – 972). Sie begründet das Gesagte damit, dass sich Pädagog'innen immer wieder mit Situationen konfrontiert sehen können, welche sie herausfordern oder irritieren. In solchen Situationen lässt sich dann alleine oft keine Lösung finden. Mihilfe von Theorien und Konzepten lässt sich nach Angaben der Befragten solch eine Situation dann allerdings gut reflektieren (Z. 972 – 975). Zu erkennen, dass sie mit einer Problematik nicht alleine ist, da sich auch andere Personen bereits damit beschäftigt haben, schafft für sie „Möglichkeiten damit in sinnvoller Art und Weise umzugehen" (Z. 975 – 978).
	UT: Theoretische Grundfragen der Elementarpädagogik Neben der Auseinandersetzung mit Entwicklungspsychologie, Neurobiologie und einer Ethik der Elementarpädagogik fände die Befragte die Beschäftigung mit philosophischen Fragen wichtig (Z. 981 – 985). Als eine der Grundfragen führt sie die folgende an: „Ist es unsere Aufgabe, die Kinder dahingehend zu erziehen, damit sie sich in der Zukunft gut zurechtfinden oder ist es unsere

	Aufgabe dahingehend zu erziehen, dass sie die Zukunft gut gestalten können?“ (Z. 986 – 989) Als ganz aktuelle Themen, die mehr Aufmerksamkeit erhalten sollten, führt sie *Zweitspracherwerb* und den *Umgang mit Medien* an (Z. 990 – 994).
	UT: Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis Die Befragte berichtet davon, im Zuge des Verfassens ihrer Bachelorarbeit im Studium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* in eine „mittlere Krise“ geraten zu sein (Z. 896 – 920). In ihrer selbst verfassten wissenschaftlichen Arbeit führte sie Argumente an, warum auf diese oder jene Art gearbeitet werden sollte. Mit der von ihr erlebten Praxis passten diese Ideen jedoch nicht zusammen. Sie erkannte, dass Empfehlungen, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren, in der Praxis aktuell keine Umsetzung finden (Z. 901 – 903) Die Leiterin führt an dieser Stelle ein, wie sie es nennt, banales Beispiel an, um das Gesagte zu verdeutlichen. Sie wünscht sich eine Verbesserung des Betreuungsschlüssels, um so Familien mit Fluchterfahrung „eine Möglichkeit […] der Bearbeitung“ bieten zu können (Z. 905 – 908). Sie spricht auch ein Problem mit der Umsetzung des zweiten verpflichtenden Kindergartenjahres an. Da der Kindergartenplatz an Erwerbstätigkeit der Eltern gebunden ist und nicht alle Eltern mit Fluchterfahrung eine Arbeitsstelle haben, ist der Besuch des Kindergartens für viele Kinder nicht zwei Jahre lang möglich (Z. 910 – 914). Die Befragte spricht hier von einem erkannten Spannungsverhältnis, in welchem sich Theorie und Praxis befinden (Z. 914 – 916) Die Befragte nennt diesen Umstand die Ursache für ihr Entwickeln von Wortfindungsstörungen und somit auch für den Start einer Therapie.

Z. 274 - 296 Z. 312 - 333	**OT: Rückblick auf die Ausbildung an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik***
	UT: Reflexion und die Auseinandersetzung mit Theorien Danach gefragt, ob Theorien und Konzepte explizit Teil der Grundausbildung waren, spricht die Befragte über ihre damalige Lehrende im Gegenstand Pädagogik, die sie für sie persönlich als „hervorragende Lehrperson“ in Erinnerung behalten hat und die hilfreiche Konzepte der Entwicklungspsychologie darlegen konnte (Z. 268 – 278). Indem die Schüler’innen Berichte verfassen mussten, wurde es ihnen abverlangt, Bezüge zwischen Theorien bzw. Konzepten einerseits und der Praxis andererseits herzustellen (Z. 293 – 294). Im Gegenstand *Praxis* wurde darüber hinaus erzählt, was im Praktikum als herausfordernd und was als fein erlebt wurde (Z. 293 – 295). Dem Eindruck der Befragten nach wurden zu den Praxisschilderungen der Schüler’innen durchaus Theorien vorgestellt (Z. 295 – 296). Die Praxis wurde auch dahingehend reflektiert, dass Schüler’innen

	Ideen bezüglich dem zu entwickeln lernten, was Kinder in bestimmten Situationen ausgedrückt haben könnten (Z. 314 – 317). Dass die Befragte in *Pädagogik* von der bereits erwähnten Lehrperson unterrichtet wurde, beschreibt sie als Glück, auch die Lehrperson im Gegenstand *Praxis* empfand sie als prägend (Z. 325 – 327). Beide wären nicht nur an Gesprächen mit den Schüler'innen interessiert gewesen, sondern hätten auch nach deren emotionalen Befinden gefragt. Laut der Befragten wurden sie als Schüler'innen so auch dazu angeregt, Überlegungen dazu anzustellen, inwiefern das Erlebte mit den Kindern und inwiefern mit ihnen selbst zu tun gehabt haben könnte (Z. 329 – 333).

Z. 493 - 509 Z. 956 - 961 Z. 1006 - 1013	**OT: Rückblick auf Fort- und Weiterbildungsangebote**
	UT: Gestellte Forderungen an Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote Im Interview wurde die Befragte dazu aufgefordert, drei Aus-, Fort- oder Weiterbildungen bzw. Aktivitäten auszuwählen, die besonders hilfreich dafür waren, dass sie gelernt hat, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren (Z. 956). Die Befragte begründet ihre Auswahl damit, dass die Inhalte sofort in die Praxis umgesetzt werden konnten (Z. 958). Themenbereiche, die sie in der Praxis herausfordernd, beunruhigend, irritierend oder verwirrend fand, wurden in diesen Aus-, Fort- oder Weiterbildungen bzw. Aktivitäten unmittelbar angesprochen (Z. 958 – 960).
	UT: Fehlender Einfluss auf die eigene pädagogische Haltung In ihrer Ausbildung zur Leiterin hat die Befragte die Arbeit an ihrer pädagogischen Haltung vermisst (Z. 506 – 507). Als Erklärung für den Inhalt der Ausbildung führt sie jedoch sogleich an, dass es die Arbeit an der eigenen pädagogischen Haltung möglicherweise nicht entscheidend für die Leitungstätigkeit sei (507 – 509).
	UT: Ablehnung rein praxisbezogener Angebote Fort- und Weiterbildungsangebote, die sich rein auf das praktische Tun beziehen, lehnt die Befragte ab (Z. 1006 – 1007). So möchte sie nicht nur Ideen zum Werken, zu Rhythmikstunden oder zur Gestaltung von Festen im Kindergarten und auch nicht nur „Tipps und Tricks" erhalten (Z. 1006 – 1013). Weiterbildungen dieser Art findet die Pädagogin zwar lustig und sie erkennt darin das Potenzial, Pädagog'innen eine Austauschmöglichkeit zu bieten. Inhaltlich können ihr derartige Weiterbildungen allerdings zu wenig bieten (Z. 1008 – 1013).

Z. 539 - 544 Z. 566 - 596 Z. 1018 - 1031	**OT: Rückblick auf das Studium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik***
	UT: Freude über einen pädagogisch-psychologischen Teil des Lehrganges Die Arbeit an der eigenen pädagogischen Haltung hat die Befragte in ihrer Ausbildung zur Leitung vermisst. Im Gegensatz dazu, gab es im Lehrgang *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* (*SME*) einen pädagogisch-psychologischen Teil, was sie erfreulich fand (Z. 566 – 568). Angeregt durch ihre Pädagogik-Professorin an der BAfEP besuchte die Befragte in der Vergangenheit psychoanalytisch-pädagogische Mittwochskreise. Da diese ihr „zu sexualisiert vorgekommen" sind, hat sie sich davon nach einiger Zeit abgewandt. Im Lehrgang *SME* konnte sie dann den Eindruck gewinnen, dass hier eine, für sie erfreuliche, Weiterentwicklung stattgefunden habe (Z. 572 – 573). Ihrer Auffassung nach liege der Fokus der psychoanalytischen Pädagogik nun darin, Gefühlen einen wesentlichen Sinn des Seins zuzusprechen. Das gefällt ihr gut (Z. 574 – 575).
	UT: Theorie und Praxis im Lehrgang Die Befragte hat in der Vergangenheit bereits mehrere Semester Pädagogik und Heil- und Sonderpädagogik studiert (Z. 541 – 542). Diese Studiensemester und den Absolvierten Lehrgang *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik* bezeichnet die Befragte im Rückblick auf all ihre Aus-, Fort- und Weiterbildungen als etwas „Gröberes" (Z. 543). Theorie und Praxis war im Lehrgang ständig „in Kontext zu setzen" (Z. 589 – 590). Alles zum Thema *Qualitätsmanagement und Teamführung* wurde von der Befragten als sehr hilfreich erlebt, um diese Bezüge herzustellen (Z. 587 – 590).
	UT: Vorteile des Studiums Das Bachelorstudium brachte der Befragten die Möglichkeit zum Austausch mit Kolleg'innen anderer Trägerorganisationen und anderer Bundesländer (Z. 1018 – 1021). Darüber hinaus empfand es die Befragte als positiv, internationalen Einblick in den Bereich der Elementarpädagogik zu bekommen. Unterschiedliche pädagogische Strömungen wurden im Lehrgang thematisiert (Z. 1021 – 1023). An dieser Stelle führt die Leiterin nochmals an, wie wichtig sie es ände, als Pädagogin zu erleben, mit Herausforderungen nicht alleine da zu stehen (Z. 1023 – 1025). Sie findet es wichtig, dass Pädagog'innen sich nicht alleine gelassen fühlen und nicht im Klagen und Jammern verharren (Z. 1023 – 1025). Mit den angesprochenen, im Studium thematisierten Inhalten gelingt es dem Studium laut der Befragten, den Horizont stark zu erweitern (Z. 1029). Diese Horizonterweiterung würde sich die Befragte für mehrere Kolleg'innen wünschen (Z. 1030 – 1031).

Z. 1060 - 1064	**OT: Änderungswünsche für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagog‘innen**
	UT: Leichtere Zugänglichkeit von Theorien und Konzepten Die Befragte berichtet am Ende des Interviews davon, dass sie bereits mehrmals mit Leiter’innen und Pädagog’innen Debatten über die Bedeutung von Theorien und Konzepten geführt hat (Z. 1060 – 1061). Sie sagt, dabei eine der Wenigen gewesen zu sein, die wissenschaftliche Erkenntnisse zu schätzen wusste. Sie würde sich wünschen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse für Kolleg’innen leichter zugänglich gemacht werden (Z. 1063 – 1064).

14.4.7 Formulierende Interpretation zu BA_SME7_EK

Titel des Transkripts:	**BA_SME7_EK**
Interviewdauer:	02:03:45 h
Interviewer:	Elias Khazen
Transkribent:	Elias Khazen

Z. 84 - 100 Z. 1346 - 1359	**OT: Das eigene pädagogische Handlungsfeld**
	UT: Einschätzung des eigenen Aufgabenfeldes als Leiterin einer elementaren Bildungseinrichtung Die Befragte wird nach ihrem Aufgabenbereich als Leiterin gefragt und zeichnet ein umfassendes Bild ihrer Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche. Ganz allgemein erkennt sie in sich selbst jene Person, die den Überblick behalten und ein umfangreiches Wissen um pädagogische Prozesse haben sollte (Z. 92 – 94). Sie sagt, sie müsse dabei immer am Laufenden bleiben (Z. 94). Darüber hinaus fällt es in ihren Zuständigkeitsbereich, ihr Team auch in gewissem Maße anzuleiten (Z. 95). Sie sagt weiter, dass sie Ideen und Projekte, die Kollegen umsetzen wollen, aufnehmen, entwickeln und umsetzen muss (Z. 95 – 96). Nicht nur wissenschaftliche Arbeit zählt sie zu ihren weiteren Aufgaben, sie müsse außerdem in diesem Bereich weiterbilden und beraten (Z. 97 – 99). Am Ende fasst sie das Gesagte als ihre „Tätigkeit“ zusammen (Z. 100).

	UT: Die Rolle von Aus-, Fort- und Weiterbildung innerhalb der eigenen Berufsbiografie Die Menge an von der Befragten absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen wird im Interview an mehreren Stellen thematisiert. Als Antwort auf die Frage nach jenen Aus-, Fort- und Weiterbildungen, welche Voraussetzung für die Tätigkeit als Elementarpädagogin waren, gibt die Befragte einen kurzen Überblick über ihren Aus-, Fort- und Weiterbildungsweg bis zum Zeitpunkt des Interviews. Sie beginnt ihre Aufzählung mit der *BAfEP*, deren Absolvierung sich für sie anfühlt, als würde sie 100 Jahre zurückliegen (Z. 103). Bevor sie die zweijährige Leiterinnenausbildung mit Diplomarbeit abschloss, machte sie in den 90er Jahren eine internationale Montessori-Ausbildung und besuchte diverse Kurse ihrer Träger'in (Z. 104 – 107). Neben ihrer Tätigkeit als Leiterin absolvierte sie zahlreiche Weiterbildungen zu unterschiedlichsten Themenbereichen (Z. 108 – 109). Mit kurzen Schilderungen zum Bachelorstudium schließt sie ihre erste Aufzählung ab. Das Studium war Höhepunkt ihrer Weiterbildungskarriere. Sie wurde sofort aufgenommen und wurde somit auch zu einer der ersten Absolvent'innen des Lehrgangs (Z. 109 – 111).

Z. 434 - 467 Z. 1346 - 1359	**OT: Rückblick auf die Ausbildung an der *Bildungsanstalt für Elementarpädagogik***
	UT: Das Fehlen von Theorien und Konzepten in der Ausbildung Die Befragte gibt an, dass Theorien und Konzepte nicht Teil der Grundausbildung waren. Generell wurde ihnen ein „sehr einfaches Bild" ihres Berufsfeldes vermittelt (Z. 435 – 436). Entwicklungspsychologie und Pädagogik kamen zwar vor, jedoch ging es nur eher darum, wie etwas in der Praxis angewendet werden kann (Z. 437 – 438). Als Beispiele für in der Grundausbildung gelehrte Inhalte nennt die Befragte Wissen rund um den Rollenspielbereich. Dazu wurden Fragen bezüglich der Spielvorlieben der Kinder und Fragen nach dem notwendigen Material bearbeitet. Die Befragte gibt dann weiter an, dass sie in ihrer Grundausbildung, obwohl sie damals bereits mit Matura abschloss, dennoch „ein bisschen in diese Bastel- und Spieltante erzogen" worden waren (Z. 440 – 442). Sie wiederholt ihre Einschätzung, dass Theorien und Konzepte nicht Teil der Ausbildung waren. Dadurch, dass im Kindergarten der Befragten immer wieder auch Schüler'innen betreut werden, erhält die Befragte ausreichend viel Einblick, um für sich feststellen zu können, dass eine Verbesserung der Ausbildung stattgefunden hat (Z. 463 – 464). Dennoch meint sie, werden Theorien und Konzepte immer noch nicht in ausreichender Form bearbeitet. Auch ihren jungen Kolleg'innen, die nun das Bachelorstudium *SME* absolvieren, begegnen darin Theorien und Konzepte, von denen sie in ihrer Grundausbildung noch nichts gehört hatten (Z. 465 – 467).

	Um zu lernen, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, hat die befragte Person die Grundausbildung als am wenigsten hilfreich erlebt (Z. 1346 – 1347).
	UT: Die fehlende Tiefe in der Ausbildung Einige Zeilen später führt die Befragte das zuvor Gesagte näher aus und erklärt, dass wenn Theorien und Konzepte doch angerissen wurden, die tiefergehende Auseinandersetzung damit gefehlt habe (Z. 453 – 454). Zwar wurde ein Überblick über Altersnormen in der kindlichen Entwicklung gegeben, was den Schüler'innen aber vordergründig mitgegeben wurde, war das Wissen darüber, wie Wandtafeln schön gestaltet werden können (Z. 455 – 458). Für das an der *BAfEP* Gelehrte war kein *In-die-Tiefe-Gehen* erforderlich (Z. 462). Laut der Befragten befähigte die Grundausbildung dazu, den eigenen Kindergartenalltag zu gestalten. Es ging allerdings nicht darum, auf Dahinterstehendes zu blicken (Z. 1347 – 1350). So wurde gelehrt, wie das Rad am Laufen gehalten werden kann, ohne jedoch gemeinsam Überlegungen dazu anzustellen, wie Kindergartenalltag konzeptionell verbessert werden könnte (Z. 1351 – 1352). Fragen danach, wie wirklich auf die Kinder eingegangen werden kann und was Kindergarten eigentlich ist, standen nicht im Fokus der Grundausbildung (Z. 1352 – 1354).
	UT: Die Angebotspädagogik der BAfEP Als Beschreibung für das an der *BAfEP* Gelernte findet die befragte Pädagogin dann den Begriff der „Angebotspädagogik". Dadurch sollte eine qualitätsvolle Betreuung der Kinder gewährleistet sein (Z. 459 – 462). Dieser Begriff wird in zwei aufeinander folgenden Sätzen genannt.

Z. 567 - 572 Z. 740 - 769 Z. 1333 - 1344	**OT: Rückblick auf das Studium *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik***
	UT: Die Bedeutung des Studiums für die Orientierung an Theorien und Konzepten Die Befragte nennt das Studium die wesentlichste curricular geregelte Fort- bzw. Weiterbildung um zu lernen, sich in der eigenen Praxis an Theorien und Konzepten zu orientieren (Z. 568 – 569). Das Studium bot ihr Zugang zu Theorien und Konzepten, die sie in der Grundausbildung und in anderen Weiterbildungen nicht kennen gelernt hätte (Z. 765 – 767). So hatten sie und ihre Studienkolleg'innen bereits im ersten Semester des Studiums die Erkenntnis, dass ihre Grundausbildung eigentlich sehr schlecht war (Z. 768 – 769).

	UT: Der Weg zum Studium Die Leiterin schildert, dass sie alle zuvor absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen zur Absolvierung des Bachelorlehrgangs hingeführt hatten (Z. 569 – 570). Wenn sie vorherige Ausbildungen nicht gemacht hätte, dann hätte sie sich ihren Angaben zufolge die Frage gestellt, ob sie das Studium überhaupt brauche (Z. 570 – 571). Vorangegangene Aus-, Fort- und Weiterbildungen stellten Steine auf ihrem Weiterbildungsweg dar (Z. 572).
	UT: Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium Dass Theorien und Konzepte vorkamen, begründet die Befragte damit, dass es sich um ein Studium handelt (Z. 742). Das Studium war berufsbegleitend konzipiert und so bekam praktische Arbeit ganz viel Raum (Z. 743-744). In Form von Interviews, kleinen Forschungsarbeiten, Protokollen, Work Discussion und Analysen zu Beratungssettings fand eine Zusammenführung von Theorie und Praxis statt. Zusammenfassend erkennt die Befragte im Bachelorstudium ein stark praxisorientiertes Studium (Z. 747). Die Leiterin erklärt auch, dass es ihr und ihren Studienkolleg'innen abverlangt wurde, Theorien und Konzepte in der Praxis anzuwenden (Z. 752). Von der Befragten wird der Sinn und Zweck des Studiums darin gesehen, sich an bestimmten Theorien und Konzepten zu orientieren (Z. 754 – 755). Diese Form der Ausbildung erscheint der Befragten ausreichend, wenn Pädagog'innen den Alltag mit Höhen und Tiefen und eher schlecht als recht bewältigen wollen, sich abends keine Gedanken mehr über die Arbeit machen und dieser nur zum Zweck des Geldverdienens nachgehen möchten (Z. 1354 - 1358). Wenn man so nicht arbeiten möchte, dann erscheint ihr die Absolvierung der Grundausbildung alleine auch nicht hilfreich (Z. 1358 – 1359).
	UT: Die professionelle Haltung als Folge des Studiums Die Befragte nennt das Studium an der FH Campus Wien vor allem deshalb sinnvoll für die Entwicklung der Fähigkeit, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren, weil es eine Veränderung ihrer Haltung gegenüber dem eigenen Berufsfeld, den Kindern und den Eltern bewirkt hat (Z. 1334 – 1336). Obwohl die Leiterin vermutet, dass man ohne einer bestimmten Haltung in dem Beruf ohnehin nicht arbeiten kann, war das Studium nochmals speziell hilfreich dafür, eine professionellere Haltung zu entwickeln (Z. 1337 – 1339). Anders, als möglicherweise oft angenommen, reiche es eben nicht aus, eine liebevolle Pädagog'in mit einem Herz für Kinder zu sein (Z. 1340 – 1341). Hier brauche es mehr Professionalität (Z. 1341 – 1342). Das Studium hat ihr geholfen, dieses Professionsverständnis für sich zu definieren und dadurch handelt die Befragte nun auch ihrer Ansicht nach professioneller (Z. 1343 – 1344).

Z. 376 - 382 Z. 935 - 943 Z. 951 - 956	**OT: Die Bedeutung von Theorien und Konzepten in der Tätigkeit als Elementarpädagogin**
	UT: Die „Anwendbarkeit" und Umsetzbarkeit von Konzepten Am Ende von Teil III des Interviews gibt die Befragte Einblick, wie genau sie sich mit ihrem Team in einer konkreten Praxissituation an der *Psychoanalytischen Pädagogik* orientiert hatte. Dabei führt sie am Ende aus, dass sie viel von dem Autor Naumann gelesen haben, der das „gut" und auch „sehr praxisorientiert" beschrieben hat (Z. 376 – 378). Sie erklärt, warum Literatur von Naumann hilfreich für sie und ihr Team war. Sein Konzept ist ihrem Eindruck nach so gestaltet, dass es von ihr und ihrem Team auch verwendet werden kann (Z. 378 – 381). Dass Konzepte „anwendbar" sein sollten, betont die Befragte, wenn sie erklärt, dass sie als Team ein Konzept ja auch umsetzen können müssen (Z. 380 – 381). Alle Kollegen, auch die Assistentinnen, sollten ein Konzept verstehen können (Z.381 – 382).
	UT: Der eigene Zugang zu Theorien und Konzepten In Bezug auf Weiterbildung zu einem bestimmten Themenbereich macht die Befragte Angaben dazu, was sie zur Absolvierung dieser Weiterbildungen bewogen hatte. Zur Zeit des Jugoslavienkrieges waren sehr viele Kinder aus Bosnien in ihrer Gruppe. Durch das Verhalten der Kinder sah sie sich vor große Herausforderungen gestellt. Sie hatte damals keinen Plan, wie sie damit umgehen sollte, wenn sich Kinder unter dem Tisch verkriechen, sobald ein Flugzeug über den Kindergarten fliegt (Z. 941 – 942). Dies motivierte sie dazu, Kurse zum Thema *Trauma* zu besuchen und sich hier zu vertiefen (Z. 942 – 943).
	UT: Die Bedeutung von Theorien und Konzepten für das pädagogische Handeln Die Befragte gibt im Interview Einblick, wie ihr die Orientierung in ihrem pädagogischen Handeln an Theorien und Konzepten gelungen ist. So war es ihr nach einer Weiterbildung zum Thema *Kinderrechte* beispielsweise möglich, gesammeltes Wissen in den Kindergarten zu tragen und auch ihr Team zur Veränderung zu motivieren. Nach den drei Weiterbildungstagen ging sie zurück in den Kindergarten und begann zu überlegen, wie sie in ihrem Kindergarten mehr Möglichkeiten der Partizipation schaffen könnte. Gemeinsam konnten sie und ihre Kolleg'innen dann erste Schritte gehen (Z. 889 – 892). Im Team suchte man nach verschiedensten Konzepten, aus welchen dann Teile, wie beispielsweise das *verwaltete Kinderplenum*, herausgenommen wurden (Z. 894 – 897).

Z. 407 - 423 Z. 805 - 886	**OT: Für die Ausübung der Tätigkeit Hilfreiches innerhalb von Fort- und Weiterbildung**
	UT: Die Vermittlung von in der Praxis „gut anwendbaren" Konzepten An der Stelle, an der die Befragte über ihre Leiter'innenausbildung berichtet, erwähnt sie das Vorkommen von Konzepten, die im Kindergarten gut anwendbar waren (Z. 498). Gesprächsführung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sei beispielsweise eines davon (Z. 499 – 500).
	UT: Theorie-Praxis-Bezug in Fort- und Weiterbildungen Die Befragte berichtet von mehreren von ihr absolvierten Fort- und Weiterbildungen, durch welche sie auch gelernt hat, sich in ihrer Arbeit an Theorien und Konzepten zu orientieren. Eine Fortbildung zum Thema *Portfolio* fand sie beispielsweise deshalb hilfreich, weil in dieser Fortbildung sehr viel Reflexion stattfand (Z. 831 – 832). Die Teilnehmer'innen wurden dazu angeregt zu schauen, wo vieles bereits eingebaut wurde und wo es zukünftig noch stärker eingebaut werden könnte (Z. 832 – 834). Das Ziel eines Weiterbildungsangebotes zum Thema *Kinderrechte* war die gemeinsame langfristige Implementierung des Gelernten im jeweiligen Kindergarten. An späterer Stelle nimmt die Befragte Bezug zur Fallbesprechung mit der Methode der Work Discussion, wo es ihrer Ansicht nach darum ging, Theorie und erlebte Praxis zusammen zu führen (Z. 950 – 951). „Hübsch" aussehende Konzepte wurden dabei auf ihre Alltagstauglichkeit hin überprüft (Z. 951 – 952).

Z. 1303 - 1324 Z. 1360 - 1366	**OT: Änderungswünsche zu Aus-, Fort- und Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich**
	UT: Bearbeitung einzelner Theorien in Form von spezifischen Ausbildungen Die Leiterin wird nach Theorien und Konzepten gefragt, die in der Tätigkeit von Elementarpädagog'innen unbedingt berücksichtigt werden sollten. Dabei zählt sie Theorien und Konzepte auf, die jedoch wie sie betont einer jeweils eigenen Aus- und Weiterbildung bedürfen (Z. 1314). Ansonsten bestünde die Gefahr, dass schlecht begründete Interpretationen vermittelt werden (Z. 1315 – 1317). Was es laut der Befragten bräuchte, wäre eine fundierte Aus- und Weiterbildung, welche mit Prüfung abschließt und so tatsächlich zur Höherqualifizierung beiträgt (Z. 1320 – 1321).

	UT: Der Wunsch nach einer Akademisierung der Grundausbildung Auf die Frage nach Änderungswünschen die Aus- Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagog'innen in leitender Funktion betreffend, antwortet die Befragte rasch mit dem Begriff der Akademisierung (Z. 1362 – 1364).

14.5 Kurzzusammenfassung

Ausgehend von einem Professionsverständnis, welches die wissenschaftliche Begründbarkeit des praktischen Handelns voraussetzt, wird von Elementarpädagog'innen heute gefordert, über die Orientierung an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten reflektieren und Auskunft geben zu können. Aus-, Fort- und Weiterbildung gelten hier als große Hoffnungsträger'innen, damit Pädagog'innen die genannten Kompetenzen erwerben und die Professionalisierung der Elementarpädagogik so weiter vorangetrieben wird (Balluseck 2017, 9ff.; König 2016, 80).

In der vorliegenden Arbeit findet eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Bedeutung von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten für die elementarpädagogische Praxis statt. Darüber hinaus befasst sie sich mit den Möglichkeiten von Aus-, Fort- und Weiterbildung, Pädagog'innen bei der Entwicklung der Fähigkeit zu unterstützen, sich an Theorien und Konzepten zu orientieren.

Mittels Leitfadeninterviews, die mit Elementarpädagog'innen geführt wurden, wird zuerst die mentale Repräsentation der praxisleitenden Bedeutung von Theorien und Konzepten untersucht. Dazu wird im Untersuchungsteil I mithilfe eines inhaltsanalytischen Ratingverfahrens die Fähigkeit von Elementarpädagog'innen eingeschätzt, präzise über die Orientierung ihrer Praxis an wissenschaftlichen Theorien und Konzepten Auskunft zu geben. Darüber hinaus soll ein tieferes Verständnis für die Bedeutung gewonnen werden, welche Pädagog'innen der Orientierung an Theorien und Konzepten zuschreiben. Im Untersuchungsteil II werden die Interviews hierzu einer rekonstruktiven Analyse mittels der *Dokumentarischen Methode* nach Ralf Bohnsack (1989; 2014) unterzogen. So wird analysiert, wie die Pädagog'innen über ihre Orientierung an Theorien und Konzepten sprechen und worin sie die Unterstützungsmöglichkeiten von Aus-, Fort- und Weiterbildung in diesem Kontext sehen.

Die Interviews wurden mit zwei Gruppen von Elementarpädagog'innen geführt, welche sich darin unterscheiden, ob sie eine akademische Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich absolviert haben oder nicht. So wird ein Vergleich der Gruppen in Hinblick auf die oben angeführten Punkte möglich.

14.6 Abstract

Based on an understanding of profession, which presupposes the scientific justifiability of practical action, early childhood education teachers today are required to be able to reflect and provide information on the orientation towards scientific theories and concepts. Vocational education, training and further education are considered to be great opportunities for educators to acquire the abovementioned competencies and to promote the professionalization of early childhood education (Balluseck 2017, 9ff.; König 2016, 80).

This study deals in depth with the relevance of scientific theories and concepts for early childhood education practice. In addition, it deals with the possibilities of vocational education, training and further education to support early childhood education teachers in developing the ability to orientate themselves to theories and concepts.

Using guideline interviews conducted with early childhood education teachers, the mental representation of the practical relevance of theories and concepts is examined. For this purpose, in the first part of the study, a content-analytical rating procedure is used to assess the ability of teachers to provide precise information on the orientation towards scientific theories and concepts.
In addition, the aim is to gain a deeper understanding of the relevance that teachers ascribe to orientation towards theories and concepts. For this purpose, in part II of the study, the interviews are subjected to a reconstructive analysis using the *documentary method* according to Ralf Bohnsack (1989; 2014). In this way it is analyzed how the early childhood education teachers talk about their orientation towards theories and concepts and how they see the support options for vocational education, training and further education in this context.

The interviews were conducted with two groups of early childhood education teachers who differ in whether they have an academic degree in early childhood education or not. This enables the groups to be compared with regard to the points listed above.

14.7 Curriculum Vitae der Verfasserin

Theresa Hauck - geboren am 16.03.1990 in Tulln an der Donau

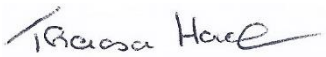
Berufliche Tätigkeit und Praktika:

seit 10/2020	Anstellung an der KPH Wien/Krems (3500-Krems) im Fachbereich *Elementare Bildung (*Forschung & Lehre)
03/2019-01/2020	Absolvierung zweier Wissenschaftspraktika am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien
04/2017-06/2019	Mitherausgabe eines Fachbuches sowie Veröffentlichung einzelner Fachartikel über den Verlag *Unsere Kinder*
seit 10/2016	Referentin innerhalb der St. Nikolausstiftung (1010-Wien), bei der Wiener Kinderdrehscheibe (1050-Wien), an der KPH Wien/Krems im Bereich *Elementare Bildung* (1210-Wien) und beim Land NÖ
seit 03/2013	Anstellung als mobile Sonderkindergartenpädagogin im interdisziplinären Beratungs- und Begleitungsteam der *Mobilen Dienste* der St. Nikolausstiftung (1010-Wien)
08/2012-03/2013	Anstellung als Elementarpädagogin bei der St. Nikolausstiftung
2010-2013	Diverse zwei- bis dreiwöchige Praktika (z.B. in integrativ geführten Kindergärten der MA10, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Tulln, im VKKJ Strebersdorf, Betreuung von Kindern mit Schwerst- und Mehrfachbehinderung in einem Feriencamp des Jugendrotkreuzes in Horn)

Aus- und Weiterbildung:

seit 10/2017	Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien
10/2015	Ausbildung zur SAFE®-Mentorin (bei Prof. Dr. med. Karl Heinz Brisch)
2015-2018	Masterlehrgang *Kommunikation und Coaching* (Master of Arts) an der KPH Wien/Krems inklusive Abschluss als *Professional Trainer* und *Professional Coach*
2013-2015	Ausbildung zum *Marte Meo Practitioner* und *Colleague Trainer*
2010-2013	Ausbildung zur Dipl. Sonderkindergartenpädagogin am Abendkolleg für inklusive Elementarpädagogik (1080-Wien, Albertgasse)
2009-2012	Bachelorstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien
2004-2009	Ausbildung zur Elementarpädagogin an der BAfEP Sacré Coeur Pressbaum

14.8 Eidesstattliche Erklärung

„Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.“

Wien, 2020