



Leseprobe aus Rothe, Professionalität und Biografie, ISBN 978-3-7799-2559-0

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2559-0)

isbn=978-3-7799-2559-0

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss und Erkenntnisinteresse

Die Bedeutung biografischer Erfahrungen für das professionelle Denken und Handeln frühpädagogischer Fachkräfte¹ in Kindertagesstätten ist bis auf wenige Ausnahmen bisher kaum untersucht worden (vgl. Cloos 2001, 2008; Rosken 2009). Erst in jüngster Zeit liegen neuere Untersuchungen u. a. von Bischoff (2017) und Nürnberg und Schmidt (2015) vor. Doch trotz der kaum vorhandenen empirischen Basis wird dem Verhältnis von biografischen Erfahrungen und dem professionellen Denken und Handeln in der frühpädagogischen Fachdiskussion um Professionalität und individuelle Professionalisierung² einige Bedeutung beigemessen (vgl. Cantzler 2014; Krenz 2010; Neuß/Zeiß 2013; Nentwig-Gesemann et al. 2011; Schäfer 2005).³

Das bestehende Interesse an der Biografie der Fachkräfte kann vor dem Hintergrund der seit Beginn dieses Jahrtausends sprunghaft angestiegenen

-
- 1 Der Begriff der frühpädagogischen Fachkraft wird in der vorliegenden Arbeit durchgängig verwendet und bezieht sich auf Fachkräfte, die in der institutionellen Betreuung von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren arbeiten. Staatlich anerkannte Erzieher/innen bilden hier die größte berufliche Gruppe, doch sind damit auch andere Berufsgruppen, wie Kinderpfleger/innen oder Sozialpädagog/innen einbezogen. In Bezug auf die vorliegende Studie sind mit dem Begriff, wie in der Stichprobenbeschreibung vorgestellt wird (s. Kap. 7.3), ausschließlich Fachkräfte berücksichtigt, die im Kindergarten arbeiten, aber verschiedenen Berufsgruppen angehören. Abweichungen von dieser Begrifflichkeit finden sich im Forschungsstand. Hier wurden z. T. die Begriffe, die in dem jeweiligen Forschungsprojekt relevant waren, verwendet. Von Betz und Cloos (2014, S. 10) wird der Begriff der Kindheitspädagogik als semantische „Klammer für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld“ vorgeschlagen. Zudem argumentieren sie, dass damit die Möglichkeit verbunden sei, den aktuellen Entwicklungen in diesem Feld Rechnung zu tragen und dieses als eigenständiges Forschungsfeld zu etablieren. Der Begriff bezieht sich jedoch auf eine relative breite Altersspanne institutionell betreuter Kinder von der Geburt bis in das Grundschulalter hinein. Deshalb soll hier, bis auf die formulierte Ausnahme, der Begriff der frühpädagogischen Fachkraft verwendet werden.
 - 2 Es kann nach Nittel (2011) zwischen kollektiver und individueller Professionalisierung unterschieden werden. Individuelle Professionalisierung bezieht sich auf den „Ausbildungs- und Reifeprozess“ eines Individuums (Nittel/Seltrecht 2008, S. 124).
 - 3 Zudem werden die wenigen vorliegenden empirischen Studien selten in Beiträgen aufgegriffen, die sich mit der Bedeutung der Biografie für das professionelle Denken und Handeln befassen. Das liegt z. T. daran, dass sie noch sehr neu sind (vgl. Bischoff 2017; Nürnberg/Schmidt 2015) oder dass es sich um kleinere Beiträge handelt, die z. B. auf einer Einzelfalluntersuchung basieren (vgl. Martin 2016) oder nur einen Teil einer Studie vorstellen (vgl. Hess 2008).

bildungspolitischen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit für den frühpädagogischen Bereich betrachtet werden (vgl. Fthenakis et al. 2007; Leu 2015; Rauschenbach 2013). Wesentliche Impulse dafür stellten national die Ergebnisse deutscher Schüler/innen in internationalen Vergleichsstudien wie PISA dar (Baumert et al. 2001), die eine Fokussierung des institutionellen vorschulischen Bereiches, insbesondere der Kindertagesstätten, und eine Ausweitung bildungspolitischer Interventionen auf die Phase weit vor Schulbeginn nach sich zogen.⁴ Zudem erhielt diese Diskussion im internationalen Kontext⁵ bedeutende Impulse durch die von Heckman (2000, 2011) durchgeführten und vielfach zitierten Sekundäranalysen amerikanischer Evaluationsstudien von frühpädagogischen Programmen, u. a. dem High Scope Perry Preschool Programme von Schweinhart, Barnes und Weikart (1993). Mit diesen wird vor allem die zentrale Aussage verbunden: „The rate of return to a dollar of investment made while a person is young is higher than the rate of return for the same dollar made at a later age“ (Cunha et al. 2005, S. 19, zit. nach Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] 2006, S. 37). Daran schloss sich eine sozialinvestive Argumentationslinie⁶ an, die den ökonomischen Vorteil durch frühkindliche Bildungsinvestitionen herausstellt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2016; OECD 2006; Ristau 2005).

Bildungspolitische und frühpädagogische Reformierungsbemühungen zielten vor dem Hintergrund vor allem darauf, die Qualität des frühkindlichen Bereiches zu verbessern (vgl. Große/Roßbach 2015; Tietze et al. 2016; Tietze/Roßbach/Grenner 2005).⁷ Mit der Qualitätsdebatte sind Fragen der Professionalität und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte eng verbunden, da der „Faktor Erzieher/in“ (Fried 2012, S. 81; s. auch Krenz 2010) als

4 Insbesondere der schulische Referenzpunkt, der die Betrachtung des frühkindlichen Bereiches als eigenständigen Bereich gefährdet, ist durchaus strittig und Anlass intensiver Diskussionen (zur Diskussion des Trends der ‚Schoolification‘ s. Brogaard Clausen 2015; Gunnarsdottir 2014; Kampmann 2005; für einen Überblick s. Bishop-Josef/Zigler 2011; Reyer 2015; Roßbach 2008a).

5 Auch dieser Impuls und seine Folgen wird in der internationalen frühpädagogischen Diskussion, u. a. unter dem Schlagwort „Heckmanisation“, äußerst kritisch diskutiert (Vandenbroeck 2017, o. S.).

6 Einen Überblick zu einem sozialinvestiven Paradigmenwechsel gibt Klinkhammer (2010). Seine Bedeutung für den frühpädagogischen Bereich wird von Betz und Bischoff (2015) diskutiert.

7 Diese bilden sich u. a. in den Bildungs- und Orientierungsplänen sowie Sprachstandserhebungen und -förderprogrammen ab, die in allen Bundesländern eingeführt wurden (vgl. Aktionsrat Bildung 2011; Diskowski 2012; Fried 2016; Lisker 2013; Tietze et al. 2016). Die Bemühungen um eine Qualitätssteigerung kommen ebenso in Überlegungen zum Ausdrück, ein nationales Gütesiegel für die Qualität von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln (vgl. Aktionsrat Bildung 2011; Große/Roßbach 2015).

entscheidend für jegliche Bemühungen angesehen wird, auf die Qualität im frühpädagogischen Bereich Einfluss zu nehmen.

Jedoch wurde gerade in dieser Hinsicht wiederholt eine große Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit festgestellt. Insbesondere die Prozessqualität, so zeigt bspw. die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK), wird in deutschen Kindertageseinrichtungen als mittelmäßig eingeschätzt (vgl. Tietze et al. 2013). Die Autor/innen kommen diesbezüglich zu dem Schluss, dass bisherige Reformbemühungen „bislang offensichtlich nicht zu einer Verbesserung der konkreten pädagogischen Prozessqualität geführt“ hätten (ebd., S. 144; vgl. auch Anders et al. 2014; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014⁸; Kammermeyer/Roux/Stuck 2013).

Die Aufmerksamkeit, die biografische Erfahrungen von Fachkräften im frühpädagogischen Diskurs erfahren haben, wenngleich sie bisher nur vereinzelt empirisch erfasst wurden, lässt sich vor dem skizzierten Hintergrund verstehen. Sie resultiert in Teilen aus fachwissenschaftlichen, bildungspolitischen und steuerungspolitischen Erwartungen an die Umsetzung pädagogischer Anforderungen, wie sie bspw. in den Bildungsplänen an die Fachkräfte formuliert werden, die aber bisher als kaum eingelöst angesehen werden. Derlei Erwartungen finden in Thematisierungen des Verhältnisses von biografischen Erfahrungen und dem professionellen Denken und Handeln im fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs Ausdruck.

Trotz einer seltenen Bezugnahme auf empirische Beiträge scheint in verschiedenen Aspekten Einigkeit in Bezug auf die Bedeutung biografischer Erfahrungen für das professionelle Denken und Handeln frühpädagogischer Fachkräfte zu bestehen.

Erstens werden vor allem Kindheits- bzw. Erziehungserfahrungen Relevanz für ihr professionelles Denken und Handeln zugeschrieben. Schäfer (2005, S. 1) versteht Erziehungserfahrungen bzw. „Erfahrungen, die man gemacht hat, als man selbst erzogen wurde“ als „Ausgangspunkt für professionelles Handeln“. Neuß und Zeiß (2013, S. 24) sprechen von der Bedeutung der Erziehungs-, Entwicklungs-, Beziehungs- sowie der Lern- und Bildungsbiografie. Vereinzelt wird zudem auf die Bedeutung der außerfamilialen „Betreuungsbiografie“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 17) hingewiesen.

Zweitens wird in diesem Zusammenhang die biografische Selbstreflexion als unverzichtbare Voraussetzung für das professionelle Denken und Handeln

8 Die Autor/innen kommen hier zu einem etwas günstigeren Urteil. Sie differenzieren dazu allerdings nach fachlicher Qualifikation und bleiben vorsichtig: Wenngleich sie einen großen Forschungsbedarf feststellen, konstatieren sie, es sei grundsätzlich davon auszugehen, „dass AbsolventInnen der Fachschulen und der Bachelorstudiengänge die grundlegenden Voraussetzungen erworben haben, die geforderten Basiskompetenzen zu realisieren“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 242).

hervorgehoben: Von Behr und Leu (2010, S. 49) halten in Bezug auf das Verhältnis von Biografie und Professionalität fest: „Die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Biografie zu reflektieren und in Bezug zum professionellen Handeln zu setzen, ist eine wichtige Grundlage für lebenslange Lernprozesse“. Sie werden als prägend für Einstellungen (Neuß/Zeiß 2013, S. 23) oder Orientierungen (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 17) angenommen. Des Weiteren könne, bei ausbleibender Reflexion biografischer Erfahrungen, die „professionelle Handlungskompetenz nicht gewährleistet werden“ (Neuß/Zeiß 2013, S. 24; vgl. Ebert 2011).

Mit Blick auf den Diskurs lassen sich verschiedene Begründungen identifizieren, warum biografische Selbstreflexivität als relevant angenommen wird: Nentwig-Gesemann et al. (2011, S. 17) verweisen erstens auf biografische Reflexivität als Möglichkeit, eigene Erfahrungsprozesse zu verstehen. Biografische Selbstreflexion habe die Funktion, „eigen[e] Verhaltens-, Beziehungs- und Deutungsmuster zu verstehen und sie gegebenenfalls zu verändern“. Ein zweiter Begründungsmodus ist in der konstatierten Notwendigkeit zu sehen, ein Verhältnis zwischen eigenen biografischen Erfahrungen und externen Anforderungen des Tätigkeitsfeldes herzustellen. Neuß und Zeiß (2013, S. 23) sprechen bspw. davon, „persönlichkeitsbezogen[e] Stärken und Schwächen zu erkennen, um sie ins Verhältnis zur zukünftigen Tätigkeit und den dort geforderten Handlungsanforderungen, Belastungen und Kompetenzen zu setzen“ (ebd.). Schäfer (2005, S. 1) beschreibt die Notwendigkeit der Klärung und Weiterentwicklung, damit die Erfahrungen „dem Stand heutigen professionellen Könnens und Wissens entsprechen“. Biografische Reflexivität wird dabei einerseits als Möglichkeit verstanden, biografische Erfahrungen zu ‚verstehen‘, andererseits diese zu den an das Tätigkeitsfeld gebundenen Anforderungen und Erwartungen in Beziehung zu setzen.

Gerade in dieser letztgenannten Hinsicht wird individuelle Professionalisierung mittels biografischer Selbstreflexion als Prozess verstanden, der dazu dient, „Altes‘ und ‚Neues‘ so miteinander zu verbinden, dass die eigene berufsbiografische Entwicklung als weitgehend integriertes Kontinuum [...] wahrgenommen werden kann“ (Viernickel et al. 2013, S. 12); wobei das ‚Neue‘ hier externe Handlungsanforderungen in Form von Bildungsprogrammen sind: „Fachkräfte und Teams waren und sind mit der Etablierung und Umsetzung der Bildungsprogramme beauftragt, können (und sollen) diese jedoch nicht einfach übernehmen und in einem technischen Sinne ‚umsetzen‘, sondern müssen sie sich zu Eigen machen“ (ebd.).

Darin besteht jedoch das Risiko einer reduktionistischen Betrachtung der Biografie der Fachkraft. Biografische Erfahrungen frühpädagogischer Fachkräfte geraten in einem solchen Zusammenhang in Gefahr, auf den Zweck verkürzt zu werden, Professionalität zu ermöglichen, zu erhalten oder zu steigern. Zudem verweist das Verständnis von Professionalität nicht auf das der

Fachkraft, sondern auf externe Vorstellungen. Diese gehen mit Handlungsanforderungen einher, wie sie bspw. in Bildungsplänen formuliert sind. Insofern zielt die Reflexion der Biografie dann darauf, ein extern definiertes Professionalitätsverständnis zu verinnerlichen. Damit reduziert sich ebenso die biografische Selbstreflexivität auf eine Zweckbindung an Professionalität, die nicht mehr von der Selbstklärung des Individuums her gedacht wird.

Die vorliegende Studie setzt an dem skizzierten Forschungsdesiderat an. Insbesondere in Bezug auf die konstatierte Bedeutung der Kindheits- bzw. Erziehungserfahrungen von Fachkräften besteht nach wie vor Forschungsbedarf. Auf dieser empirischen Grundlage werden die skizzierten Implikationen der Bedeutung biografischer Erfahrungen für das professionelle Denken und Handeln der Fachkräfte kritisch diskutiert.

1.2 Forschungsfragen

Die vorliegende Untersuchung knüpft an dem frühpädagogischen Diskurs der Professionalität und Professionalisierung an. Die zentrale Forschungsfrage lautet:

Wie konstituiert sich das Verhältnis von biografischen Erfahrungen und der professionellen Identität⁹ frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen?

Die Arbeit verfolgt ein grundlagentheoretisches und exploratives Erkenntnisinteresse. Die Herausarbeitung dieses Zusammenhangs zielt dabei auf die Analyse der spezifischen Funktionsweise und Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität der Fachkraft (vgl. Honig/Joos/Schreiber 2004). Damit wird das Anliegen verfolgt, zu einer empirischen Grundlage beizutragen, um die oben vorgestellten impliziten Annahmen im Hinblick auf Konsequenzen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte zu diskutieren.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt bei der empirischen Untersuchung auf den Kindheitserfahrungen der Fachkräfte. Diesen kommt in Annahmen bezüglich des Zusammenhangs im frühpädagogischen Diskurs eine besondere Bedeutung zu (s. Kap. 1.1). Eine solche Fokussierung wird in der vorliegenden Studie übernommen. Eingefasst in eine kontext- und lebensphasenübergreifende Forschungsperspektive auf die Biografie der Fachkräfte, wird diese Schwerpunktsetzung durch die Offenheit der Erhebungsmethode ergänzt,

9 Die methodologische Entscheidung für die professionelle Identität wird im Kapitel 1.3 erläutert.

sodass Erfahrungen in den Blick genommen werden können, die für die professionelle Identität darüber hinaus relevant sind (s. u.).

Da im wissenschaftlichen Diskurs den Umgang der Fachkräfte mit ihren eigenen Biografien für Selbstreflexionsprozesse eine zentrale Bedeutung beigegeben wird, richtet sich das Interesse ebenfalls darauf, inwiefern biografische Zusammenhänge und ihre Bedeutung für das eigene professionelle Denken und Handeln den Fachkräften selbst reflexiv zugänglich ist.

Der Zusammenhang zwischen biografischen Erfahrungen und dem professionellen Denken und Handeln wird im Rahmen dieser Arbeit zudem im Kontext der spezifischen Konstitution des frühpädagogischen Tätigkeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen betrachtet. Eine solche kontextsensible Forschungsperspektive wird gewählt, um die empirisch und theoretisch begründeten Hinweise aufzugreifen, die zeigen, dass biografische Erfahrungen sich zu normativen Anforderungen und Erwartungen im frühpädagogischen Tätigkeitsfeld diskrepant verhalten, diese herausfordern oder infrage stellen können (s. Kap. 1.1).

1.3 Aufbau der Arbeit

Insbesondere vor dem Hintergrund eines explorativen Erkenntnisinteresses, das sich der spezifischen Konstitution des Verhältnisses von Biografie und Professionalität widmet, ist die Wahl eines theoretischen Konzeptes voraussetzungsvoll. Das Konzept der professionellen Identität erscheint besonders geeignet, da es eine relationierende Perspektive sowohl auf einzelne Lebensbereiche als auch aneinander anschließende Lebensphasen nahelegt und als solches eine theoretisch hergestellte Trennung von vorberuflichen und beruflichen Erfahrungen, Erfahrungen aus non-formalen und formalen Kontexten etc. vermeidet.

In seinen professionssoziologischen und biografieanalytischen Arbeiten hat Schütze (1994a, 2000/2016) auf die professionelle Identität in Anlehnung an Mead (1973/2013) als zentrales Konzept zurückgegriffen.

Eine differenzierte Darstellung der Beziehung der methodologischen Prämissen blieb bisher jedoch aus. Daher zielt das Theoriekapitel darauf ab, beide theoretischen Zugänge vor dem Hintergrund des jeweiligen Fachdiskurses vorzustellen, um sie im Anschluss daran in der Beschreibung des Konzeptes der professionellen Identität zusammenzuführen (s. Kap. 4.1).

Im zweiten Kapitel wird dafür zunächst der interaktionistische Ansatz Schützes dargestellt und in die professionssoziologische Debatte eingeordnet. Im dritten Kapitel findet eine vertiefte Darstellung der Referenztheorie von Mead statt, die ebenfalls vor dem Hintergrund des Identitätsdiskurses betrachtet wird.