

Kaul, Ina

## **Biografie und Professionalisierung. Materialien für die Biografiearbeit und fallorientierte Lehre in der Qualifizierung von Fachkräften kindheitspädagogischer Handlungsfelder**

*Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2024, 66 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale; 8)*



Quellenangabe/ Reference:

Kaul, Ina: Biografie und Professionalisierung. Materialien für die Biografiearbeit und fallorientierte Lehre in der Qualifizierung von Fachkräften kindheitspädagogischer Handlungsfelder. Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2024, 66 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale; 8) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348822 - DOI: 10.25656/01:34882; 10.18442/pforle-f-8

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348822>

<https://doi.org/10.25656/01:34882>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen **Fallzentrale**

Ina Kaul

## **Biografie und Professionalisierung**

Materialien für die Biografiearbeit  
und fallorientierte Lehre in der  
Qualifizierung von Fachkräften  
kindheitspädagogischer Handlungsfelder

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen  
der Stiftung Universität Hildesheim.



Die Broschüre wurde aus den Ergebnissen folgender Studie erstellt:  
„Genese von Bildungsvorstellungen von Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen“  
(2014–2018) | Dissertationsprojekt | veröffentlicht unter dem Titel:  
Kaul, Ina (2019): Bildungskonzepte von Pädagoginnen in  
Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung  
biografischer Wege. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Förderung: Gefördert wurde das Promotionsprojekt durch den „Forschungs- und  
Entwicklungsverbund Pädagogik der Kindheit“ des Evangelischen Fröbelseminars der  
Diakonie Hessen in Kooperation mit der Universität Kassel | FB Humanwissenschaften  
| Institut für Sozialwesen, vertreten durch Prof. Dr. Werner Thole.

Diese Broschüre wurde erstellt für die Plattform für Forschungs- und  
Fallorientierte Lehre des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen.



Die Broschüren werden im Projekt PForLe in einem übergreifenden konzeptionellen  
Rahmen im Sinne einer kasuistischen Didaktik entwickelt. Diese Entwicklungsarbeit  
wird begleitet durch das Herausgebenden- und Redaktionsteam der „Fallzentrale  
für fallorientierte Lehre“: Peter Cloos, Svenja Garbade, Frauke Gerstenberg, Anja  
Kerle, Jessica Prigge, Katharina Riechers, Stephanie Simon, Tom Töpfer und Katja  
Zehbe. Die Plattform finden Sie unter: <https://doi.org/10.18442/pforle>.

Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des  
Förderprogramms „Innovation plus“ gefördert durch



**Niedersächsisches Ministerium  
für Wissenschaft und Kultur**

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2. Biografie als ein Ausgangspunkt für professionelles Denken und Handeln: Theoretische Rahmung</b>	<b>9</b>
2.1 Biografie	10
2.2 Professionalisierungstheoretische Grundlagen I: Habitus	11
2.3 Professionalisierungstheoretische Grundlagen II: Professionelles Handeln und Wissen	12
2.4 Zusammenfassung der theoretischen Ausführungen und Konsequenzen für die Lehre	14
<b>3. Didaktische Einführung in die Arbeit mit Vignetten</b>	<b>17</b>
3.1 Biografiearbeit	18
3.2 Allgemeine didaktische Überlegungen	19
3.3 Doppelbezug von Lehre	24
<b>4. Vignetten</b>	<b>27</b>
4.1 Einführende, allgemeine Hinweise zur Arbeit mit den biografischen Fallvignetten	28
4.2 Didaktische Hinweise zu den vier Fallvignetten	30
4.3 Schlüsselthema I: Eigenes Aufwachsen – Konstruktionen pädagogischer Praxis	32
4.4 Schlüsselthema II: Erfahrungen mit Bildungssettings – Vorstellungen von Bildung	37
4.5 Schlüsselthema III: Migrationserfahrungen – Verstehen und Gerechtigkeit	42
4.6 Abschließende fallvignettenübergreifende Anregungen zur Reflexion	47
<b>5. Fallübergreifender Abschluss und Herausforderungen</b>	<b>53</b>
<b>6. Glossar</b>	<b>55</b>
<b>7. Literatur</b>	<b>61</b>



# 1. Einleitung



Pädagogische Fachkräfte haben u. a. die Aufgabe, in den vielfältigen Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik Bildung, Betreuung und Erziehung professionell zu rahmen und zu gestalten. Dabei sind sie in spezifischer Weise in das pädagogische Geschehen involviert, denn sie waren selbst Kinder, haben Kindheit und vielfältige Zusammenhänge der Bildung, Betreuung und Erziehung erlebt (Kaul/Schmidt/Thole 2018, S. 1). Siegfried Bernfeld (2005, S. 141) verwies darauf, dass der Erzieher\*die Erzieherin im pädagogischen Geschehen immer vor zwei Kindern stehe, dem Kind vor ihm\*ihr und dem in ihr\*ihm. Um mit diesen eigenen biografischen Erfahrungen reflexiv umgehen zu können, sind Reflexionsprozesse notwendig, die es ermöglichen, das eigene Gewordensein in den Blick zu nehmen. Eine vertiefte Auseinandersetzung muss dabei auch mit Blick auf theoretische Bezüge kindheitspädagogischer Disziplin und Profession geschehen und fördert damit umfassend Professionalisierungsprozesse. Ziel ist, über Qualifizierungsprozesse eine Professionalisierung herzustellen, deren Kernmerkmal u. a. reflexive Kompetenz ist (Zehbe/Kaul 2024).

Eine hohe (Selbst-)reflexionskompetenz für kindheitspädagogische Fachkräfte wird seit langem gefordert. Sie ist zudem ein wesentliches Merkmal akademischer Qualifizierungen: „Auf der Grundlage einer differenzierten, kritisch-analytischen Perspektive auf die Lebenswelten sowie die Bedingungen und Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindheit und Familie widmen sich Kindheitspädagog\_innen in allen Arbeits- und Aufgabenfeldern der Konzeptionierung, Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion sowie der Vernetzung pädagogischer Prozesse und Maßnahmen“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). Damit sie dies versiert tun können und letztlich „reflexive Praktiker\_innen“ (Nentwig-Gesemann 2017, S. 235) werden, braucht es der Reflexion biografischer Bezüge.

In der Arbeitsbroschüre<sup>1</sup> geht es folglich um das didaktisch-methodische Aufgreifen biografischer Bezüge und damit um eine Auseinandersetzung mit Biografien (angehender) kindheitspädagogischer Fachkräfte, mit drei Perspektiven:

1. der Annäherung über fremde Biografien,
2. daran angeschlossen der Ermöglichung, eigene biografische Zusammenhänge in den Blick nehmen zu können und
3. der Eröffnung eines Transfers hin zu Adressat\*innen kindheitspädagogischer Settings und deren biografischer Kontexte.

Die Arbeitsbroschüre will damit für die (fach- und hochschulische) Lehre ein didaktisch-methodisches Repertoire an Impulsen für mögliche biografische Reflexionsprozesse anbieten. Auch wenn kindheitspädagogische Settings zentral thematisiert werden, sind ebenso sozialpädagogische Kontexte mitgedacht. Die Arbeitsbroschüre will damit all jene Ausbildungszusammenhänge adressieren, die pädagogische Fachkräfte insgesamt für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen qualifizieren. Sie gliedert sich in fünf Kapitel: Als Grundlage wird einführend theoretisch und empirisch dargelegt, inwiefern Biografie, *Habitus* (siehe Glossar) und Wissen für professionelle Praktiker\*innen auf bedeutsame Weise miteinander verschränkt sind. Anschließend werden die Erkenntnisse didaktisch gewendet. Es wird

---

1 Angeregt sind die hier vorgestellten Überlegungen aus einem veröffentlichten Beitrag zum Forschenden Lernen anhand des biografisch-narrativen Interview (Kaul 2021) sowie einer unveröffentlichten Bachelorarbeit an der Universität Kassel von Mia Kirsch (2021), die sich mit der Frage der Identitätsentwicklung fremdplatzierter Kinder anhand der *Biografiearbeit* (siehe Glossar) auseinandersetzt und nochmals wichtige Impulse zusammentrug.

aufgezeigt, was unter *Biografiearbeit* (siehe Glossar) verstanden werden kann, wie diese gerahmt werden sollte und inwiefern ein didaktisches Aufgreifen ein doppeltes Potenzial für pädagogisches Handeln birgt. Den Kern der Arbeitsbroschüre bilden drei Fallvignetten zu verschiedenen Themenkreisen, die zuvor nochmals übergreifend und didaktisch gerahmt werden. Diese werden so präsentiert, dass sie im Kontext bspw. eines Seminars oder einer fachschulischen Unterrichtseinheit zum Einsatz kommen können. Inkludiert sind hierbei verschiedene Reflexionsfragen für die Arbeit mit dem Material. Die Broschüre schließt ein fallübergreifender Blick ab, in welchem über das einzelne empirische Material ein Blick in eigene biografische Zusammenhänge ermöglicht werden soll.



## **2. Biografie als ein Ausgangspunkt für professionelles Denken und Handeln: Theoretische Rahmung**



## 2.1 Biografie

Biografie setzt sich aus den Worten „Leben“ (gr. bios) und „schreiben“ (gr. graphein) zusammen (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache). Die Begriffe *Lebenslauf* und *Biografie* werden oft synonym verwendet. Sie beziehen sich jedoch nicht auf einen identischen – den Wortsinn ernst nehmenden – Bedeutungsgehalt, auch wenn das Leben eines Menschen der gemeinsame Bezugspunkt der Begriffe ist. Lebenslauf meint die chronologische Reihenfolge von erfassbaren Lebensdaten – Biografie hingegen zusätzlich subjektive Deutungen und Bewertungen dieser (Miethe 2017, S. 11 f.). Damit geht im Begriff Biografie vielmehr der innere und äußere Verlauf eines Lebens auf. Dies kann sich zwar gleichfalls auf spezifische punktuelle Ereignisse beziehen, diese werden jedoch in ihrer Bedeutung für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betrachtet. Dem gegenüber ist der „Lebenslauf (oder der Lebensverlauf) [...] die Summe der ‚im Lauf des Lebens‘ getroffenen Entscheidungen“ (Meulemann 1999, S. 306) oder der Ereignisse, die einen betreffen bzw. von denen man betroffen wird (z. B. Bildungsentscheidungen, Geschwisterkonstellation, Geburt/Tod von Angehörigen etc.). Die Biografie greift auf diese Lebensdaten zurück, erweitert das Ereignisrepertoire jedoch deutlich und blickt damit auf das gesamte gelebte Leben, die Ereignisse und Entscheidungen, Motive und Ursachen, die sich im Lebenslauf lediglich als Daten und scheinbar objektive Fakten niederschlagen. Biografie meint demnach die Gesamtentwicklung und -komposition eines Lebens, will dieses verstehen und in diesem Zuge auch darstellen, wie sich dieses menschliche Gewordensein hergestellt hat. Biografie wird damit auf einer Metaebene zur Reflexionsfolie, konstruiert aus den getroffenen Entscheidungen in dem jeweiligen individuellen Leben. Sie ist vor allem auch „das Resultat einer Bedeutungs- und Sinnverleihung, die situativ erfolgt. Biografie bezeichnet eine aktive Leistung des Subjekts, durch die Vergangenheit angesichts von Gegenwart und Zukunft reorganisiert wird“ (Marotzki 1999, S. 327).

Biografie bildet sich faktisch über Dokumente, wie Briefe oder Tagebucheinträge, ab. Das Leben eines Menschen zeigt sich zudem auch durch direkte Erzählungen über die eigenen und miterlebten biografischen Verläufe. Gerade über die Darstellungsweise und -formen einer Biografie lassen sich Deutungen, Argumentationen, Begründungszusammenhänge, Motive herauschälen, um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu deuten und zu verstehen. Um sich Biografien reflexiv anzunähern und sie für einen didaktischen Transfer aufzugreifen, ist es hilfreich, sich bewusst zu machen, dass in Biografien unterschiedliche Aspekte eingelagert sind. So ist jede Biografie in historisch-kulturelle Zusammenhänge und in ganz konkrete geschichtliche Zusammenhänge eingebettet. Biografien werden damit zugleich zum Spiegel vielschichtiger Bedingungen, die auch ein Kollektiv an Menschen betreffen können und auf deren Basis sich je subjektive biografische Erfahrungen aufschichten (Gudjons/Wagener-Gudjons/Pieper 2020, S. 21).

Theodor Schulze (2006) benennt weitere Aspekte, die er in unterschiedliche Dimensionen differenziert: Mit Biografie im Kopf sind psychologische Aspekte gemeint, die eine Biografie konstituierende und -generierende Bedeutung haben (ebd., S. 41). Darunter fallen bspw. das biografisch geprägte *Subjekt* (siehe Glossar), das *autobiografische Gedächtnis* (siehe Glossar) und Erinnerungen sowie die biografische Potenzialität – also die Gesamtheit aller biografischen Zusammenhänge und die dahinterliegenden Möglichkeiten für die Zukunft des Subjektes. Die soziologischen Dimensionen von Biografie fasst Theodor Schulze als „Biografie in Gesellschaft“, das bedeutet, dass sich u. a. soziale Strukturen in Biografien widerspiegeln. Eine dritte, auf Wirklichkeit bezogene Dimension benennt der Autor als „Biografie als Leben“. Gemeint sind die Lebenserfahrungen und Zusammenhänge, die sich wiederum textförmig – und damit als vierte Dimension – „Biografie als Text“ darstellen können. Zu dieser Dimension sind dabei nicht nur verschriftlichte Biografien zu zählen, die sich z. B.

als autobiografische Texte oder in der *Biografieforschung* (siehe Glossar) als verschriftlichte Interviews abbilden, sondern auch Briefe, Fotos, Dokumente, die Erfahrungs- und Ereigniszusammenhänge herstellen. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass alle der vier benannten Dimensionen für den\*die *Biografieträger\*in* (siehe Glossar) wirklich sind. Im Aufgreifen und der Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungszusammenhängen können diese Dimensionen unterschiedlich stark zum Thema werden. Ingrid Miethe (2017, S. 13 ff.) benennt zudem wesentliche Kernelemente, die sich in Biografien abbilden:

- Biografien sind subjektive Konstruktionen und bedeutungsstrukturiert.
- Sie beruhen auf sequenziellen (siehe Glossar: *sequenziell*) Erfahrungsaufschichtungen, die individuelle und spezielle, allgemeine und somit kollektive Phänomene enthalten. Ebenso haben sie eine geschichtliche Dimension.
- Biografien sind nicht statisch, sondern fluide und entstehen als work in progress.
- Biografien beinhalten kognitive, emotionale und körperliche Dimensionen.



Werden Biografien in der fach- und hochschulischen Lehre Thema, können demzufolge auch alle diese Dimensionen Gegenstand für Analyseperspektiven sein. Ziel ist dabei im Kern, sich den Dimensionen anzunähern und den Menschen in seinem Gewordensein, seine Lebensbewegungen (geografisch, soziokulturell, psychisch, interaktionsbezogen etc.) zu verstehen. Sich dabei mit der eigenen Biografie auseinanderzusetzen, bedeutet dann auch, sich diese Dimensionen bewusst zu vergegenwärtigen, sich ihnen reflexiv zuzuwenden und zu verstehen, wie man geworden ist, wer man heute momentan ist. Dies ernstnehmend geht es auch darum zu verstehen, dass biografische Prozesse weitergehen, man sich verändern und weiterentwickeln und Erkenntnisse darüber gewinnen kann, was es braucht, um Veränderungen anzustoßen oder auch Erfahrungen einzuordnen und abzuschließen.

Die Arbeitsbroschüre und das didaktische Aufgreifen von Biografie in kindheitspädagogischen Qualifizierungskontexten fokussiert eine biografische Annäherung an fremde und eigene Biografien. Leitend ist dabei der Blick darauf, welche pädagogischen Überzeugungen und Leitbilder das eigene Handeln prägen, aus welchem Wissen und welchen habituellen (siehe Glossar: *Habitus*) Aspekten sich diese speisen und wie sich letztlich pädagogisch-professionelles Handeln herstellt. Pädagogisch-professionelles Handeln beruht in diesem Sinne auf theoretischem Wissen und reflexivem Handeln. Die Arbeit mit Biografien kann daher als *Wissensarbeit* (siehe Glossar) verstanden werden. Reflexion ermöglicht in diesem Sinne Verarbeitungsprozesse in Gang zu bringen. Über einen didaktischen Transfer wird damit biografisches Wissen generiert und sich dem habituellen Gewordensein zugewandt. Beides sind Grundlagen für Qualifizierungsprozesse, die im Folgenden näher erörtert werden.

## 2.2 Professionalisierungstheoretische Grundlagen I: Habitus

Im pädagogischen Geschehen sind die Professionellen selbst ein entscheidendes ‚Handwerkszeug‘ (Teschner 2004, S. 199 f.): Sie gestalten nicht nur das pädagogische Setting, sondern sind zumeist als ganze Personen mit ihren Emotionen, Haltungen, Deutungen – eben ihrem *Habitus* (siehe Glossar) involviert. Der Habitus lässt sich skizzieren als die über biografische Zusammenhänge erworbene, über Erfahrungen aufgeschichtete und inkorporierte Gewohnheiten und Haltungen, Dinge zu sehen, zu verstehen, einzuordnen sowie sie zu deuten und sich selbst in bestimmter Weise hierzu ins Verhältnis zu setzen und dementsprechend zu handeln. Der Habitus ist dabei nur bedingt dem Bewusstsein zugänglich.

Das hier verwendete Habituskonzept geht auf Pierre Bourdieu (2013) und seine Überlegungen zum Verhältnis von Mensch und Kapital zurück. Gesellschaft umfasst dabei ungleiche Milieu- und Klassenlagen. Bourdieu versteht den Habitus als „System dauerhafter *Dispositionen*“ (Bourdieu 2012, S. 165, Hervorheb. im Orig.) (siehe Glossar: *Disposition*), die Akteur\*innen über ihre Entwicklung innerhalb sozialer Kontexte der Milieus und Klassen sowie anhand der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (Bourdieu 1992, S. 49 ff.; Bourdieu 1998, S. 49 ff.; Kramer 2011, S. 33 ff.) quasi einverleiben. Der Habitus funktioniert „wie eine *Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmatrix*“ (Bourdieu 2012, S. 168, Hervorheb. im Orig.) gegenwärtiger Erfahrungen, beruhend auf vergangenen Erfahrungen. Er konstruiert sich über inkorporierte (siehe Glossar: *inkorporiert*) – also verinnerlichte – Muster zur Deutung gegenwärtiger und zukünftiger Erfahrungen, die dem entsprechend wahrgenommen und beurteilt werden. Dabei ist der Habitus nicht statisch und festgeschrieben, sondern verändert sich zum Teil über die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Einzelnen im Kontext sozialer Relationen und mit Blick auf die sich wandelnde Gesellschaft. Die Geschichte, die gesellschaftlichen Strukturen und die *sozialen Felder* (siehe Glossar), in denen sich der Mensch bewegt, entwickeln sich schließlich ebenso weiter (Bourdieu 2012, S. 164 f.; Wigger 2009, S. 105 ff.).

Bourdieu spricht damit insgesamt von einer ‚generativen Grammatik von Handlungsmustern‘ (Bourdieu 2015, S. 150), die Akteur\*innen bei ihren jeweiligen individuellen aber auch klassen- und milieuspezifischen Sichtweisen und Handlungen implizit leiten. Stefanie Bischoff-Papst (2017) zeigt, dass Habitusmuster kindheitspädagogischer Fachkräfte unterschiedlich milieuspezifisch ausgeformt werden, aber auch, dass diese eine Bedeutung für die pädagogische Praxis haben, „z. B. auf welche Art und Weise die Fachkräfte mit den Kindern interagieren oder wie sie Eltern wahrnehmen“ (ebd., S. 311). Eine Herausforderung ist damit insgesamt, dass der Habitus von den Akteur\*innen nicht immer vollständig durchdrungen und reflektiert werden kann. Damit dient die Zuwendung zum Habitus angehender kindheitspädagogischer Fachkräfte als Hintergrundfolie der Verschränkung von Biografie und Professionalisierung (Cloos 2008). Ein Großteil pädagogischer Handlungen, so Iris Nentwig-Gesemann, beruht auf der „Fähigkeit, im Alltag sowohl routiniert als auch situativ-spontan handeln zu können bzw. zu müssen“ (Nentwig-Gesemann 2008, S. 256). Professionelle Fachkräfte sind dabei „nicht als Anwender\_innen von Rezeptwissen, als Umsetzer\_innen von Programmen oder Methoden [zu] 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, S. 237).

## 2.3 Professionalisierungstheoretische Grundlagen II: Professionelles Handeln und Wissen

Die Ausbildung und Qualifizierung von kindheitspädagogischen Fachkräften muss sich immer auch mit Fragen um die Wissensressourcen auseinandersetzen, auf denen professionelles Handeln gründet. Das, was als Wissen bezeichnet wird, was es von Informationen, Daten, Glauben unterscheidet, ist nicht immer eindeutig bestimmbar (Maasen 2012). Wissen kann als „die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben“ (Berger/Luckmann 2013, S. 1), verstanden werden. „Wissen ist an Kriterien und Gründe gebunden. Es soll wahr sein, sich in praktischen Zusammenhängen bewähren oder zur richtigen Handhabung von Problemen beitragen“ (Schäfer/Thompson 2011, S. 9). Wissen erhält zudem seine Gültigkeit, wenn es unabhängig vom Menschen bedeutsam ist

(ebd., S. 10). Michel Foucault schränkt diese Allgemeingültigkeit insofern ein, als dass er darauf verweist, dass als Wissen „alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen [sind], die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault 1992, S. 32). Wissen scheint daher entlang bestimmter Kriterien aushandelbar. „Das, was man mit Sicherheit wissen kann, hängt von dem Wie seiner wissenschaftlichen Hervorbringung ab“ (Schäfer/Thompson 2011, S. 12, Hervorheb. im Orig.). Die verschiedenen Hervorbringungskontexte erinnern an eine diametrale Gegenüberstellung und implizite Bewertung des Wissens von wissenschaftlichem Wissen vs. Erfahrungswissen. Eingewoben ist hier ein Hierarchiegefälle: Wissenschaftliches Wissen wird demnach als höherwertig angesehen und zumeist den Expert\*innen zugeordnet. In der Gegenüberstellung von Disziplin und Profession; bzw. Theorie und Praxis zeigt sich diese Trennungstendenz. Dennoch meint Ulrich Oevermann (2001a, S. 14), dass Alltagswissen „dem wissenschaftlichen Wissen an Erfahrungsreichtum weit überlegen“ sei. Für pädagogische Berufe haben diese Alltags- und Praxiserfahrungen eine enorme Relevanz (Kaul 2019). Dennoch bedarf es für professionalisiertes Handeln wissenschaftlichen Wissens, also eines Wissens, was sowohl theoretisch als auch empirisch abgesichert und analytisch durchdrungen ist. Ewald Terhart (1991, S. 132) plädiert dafür, sich auf die „Kontextabhängigkeit“ der Wissensformen und deren Hervorbringung zu fokussieren. Dies bedeutet, zu reflektieren, aus welchen Zusammenhängen welches Wissen stammt: ist es wissenschaftlich entstanden oder beruht es bspw. auf Alltagserfahrungen; wo kommt es wie zum Tragen?

Für Professionalisierungskontexte stellen sich damit verschiedene Fragen. Drei sind für kindheitspädagogische Lehre bedeutsam und tragen die weiteren (auch didaktischen) Überlegungen:

1. Wie wird Wissen (wissenschaftliches und erfahrungsbasiertes) von *Biografieträger\*innen* (siehe Glossar: *Biografieträger\*in*) hervorgebracht (vgl. Kap. 2.3)?
2. Wie kann eine Auseinandersetzung mit den Wissensformen ermöglicht sowie die Ausbildung *beruflich-habituellem Profile* (siehe Glossar) gefördert werden (vgl. Kap. 2.4)?
3. Welche Bedeutung hat dies insgesamt für Lehr-Lern-Settings in der Qualifizierung kindheitspädagogischer Fachkräfte (vgl. Kap. 3)?

Für die vorliegende Arbeitsbroschüre ist daher festzuhalten: Wissen liegt einmal als eher allgemeingültiges, geteiltes (wissenschaftliches) Wissen und einmal als erfahrungsbasiertes (aus biografie- aber auch praxisbezogenen Kontexten) vor. Während wissenschaftliches Wissen als abgesichert und nach wissenschaftlichen und ethischen Standards geprüft, theoretisch und forschungsbezogen diskursiv hervorgebracht gilt, ist dies für erfahrungsbasiertes Wissen nicht der Fall. Dieses ist hochgradig individuell und aufgrund biografischer Erfahrungen geprägt, die immer abhängig sind von den spezifischen Kontexten, in denen sie erworben werden. Emotionen haben dabei einen erheblichen Einfluss auf die Tiefe des Einschreibens spezifischer Erfahrungen und Erlebnisse in das subjektive Gedächtnis. Die subjektive Betroffenheit sowie emotionale Be- oder Entlastung ist für die Konstruktion der Welt- und Selbstsicht entscheidend (Markowitsch 2006; Welzer 2005). „Das autobiografische Gedächtnis bewahrt vornehmlich solche Eindrücke und Ereignisse auf, die in verstärktem Maße emotional besetzt sind und die vermutlich eine besondere Bedeutung für die Entfaltung des biografischen Prozesses und den Aufbau des lebensgeschichtlichen Erfahrungszusammenhanges haben“ (Schulze 2006, S. 42).

Wissen, egal ob biografisches oder wissenschaftliches Wissen, verankert sich im Subjekt tiefer, wenn mehrere Gehirnregionen angeregt werden (z. B. Sprache und Emotion) und es zu einer mehrdimensionalen Auseinandersetzung kommt (u. a. Reich 2005; Keller/Trösch/

Grob 2013; Schäfer 2005). Biografische Erfahrungen sind daher eine nicht zu unterschätzende Quelle des Lernens von Zusammenhängen und damit des Aufbaus von Wissen, wobei das Lernen insgesamt „über die Lebenszeit“ (Felden 2008) erfolgt. Demnach kann von biografischem Lernen (Ecarius 2003) und Anschlusslernen gesprochen werden (Faulstich/Zeuner 2008, S. 52; Marotzki 2010), d. h. Erfahrungen bauen aufeinander auf und Lernprozesse schließen aneinander an. Bestehendes Wissen wird hierbei modifiziert, ergänzt und transformiert. Dies verdeutlicht, dass es sich insgesamt um ein Geflecht Biografie-konstituierender Lernprozesse handelt. Dies ist geprägt von Verstetigung und Modifikation, Aufbruch und Umbau. Diese Grundannahmen gelten sowohl für das individuell aufgeschichtete erfahrungsbasierte Wissen, wie auch für das Anschließen und Internalisieren (siehe Glossar: *internalisiert*) von wissenschaftlichem Wissen.

Insgesamt wird der Annahme gefolgt, dass sich biografisch erworbene Erfahrungen zu theoretischen Überzeugungen verdichten, die ähnlich wissenschaftlicher Theorien zur subjektiven Deutungsfolie der Welt- und Selbstsicht werden. Wichtig ist dabei anzuerkennen, dass diese individuelle Deutung von Welt aufgrund biografischer Erfahrungen dem Einzelnen nicht per se bewusst ist, es aber Bedeutung für das persönliche Handeln hat (Dewe/Radtke 1991; Polanyi 1985; Collins 2012). Denn Wissen ist nicht (nur) kognitiv abgespeichert, sondern vor allem auch internalisiert und damit über Haltung, Deutung und Handlung der einzelnen Person – also *inkorporiert* (siehe Glossar) und habitualisiert (siehe Glossar: *Habitus*) – für andere sichtbar. Genau hier sind didaktische Überlegungen zur Professionalisierung bedeutsam, die biografische Bezüge und wissenschaftliches Wissen miteinander verstricken.

## 2.4 Zusammenfassung der theoretischen Ausführungen und Konsequenzen für die Lehre

Ziel von Professionalisierungsprozessen in der kindheitspädagogischen Lehre ist die Entwicklung und Förderung *beruflich-habituellem Profile* (siehe Glossar). Diese benennen Peter Cloos und Barbara Lochner (2021, S. 39) zusammengefasst als „Resultat einer eingeübten und habituell strukturierten Praxis“, die sich in und über Organisationskulturen und berufliche Handlungsfelder konstruieren und in Qualifizierungskontexten über das Aufgreifen und Bearbeiten biografischer Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen anzulegen sind.

Lehrziel ist es daher, habituelle (siehe Glossar: *Habitus*), biografische Muster zu erkennen und zu reflektieren und sie als Ressource oder als Hemmnis für die eigene Professionalisierung zu erkennen. Dies kann bedeuten, eigene Muster aufzubrechen, um diese zu verändern. Die biografische Arbeit beinhaltet zugleich eine Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen. Das bedeutet, biografisches Wissen wird immer wieder und an verschiedenen Stellen mit wissenschaftlichem Wissen in Zusammenhang gebracht, konfrontiert oder auch irritiert. Dabei wird der Grundannahme gefolgt, dass, wenn man sich selbst und das eigene Gewordensein zu verstehen beginnt, theoretisches Wissen zugänglicher und produktiver bearbeitet und *internalisiert* (siehe Glossar) werden kann. Es kann sich dann über den „biografischen Ort Studium oder Fachschule“ nicht nur kognitiv, sondern auch in den Körper als internalisiertes Wissen einschreiben, um hierüber ein immer noch hoch individuelles und dennoch professionalisiertes *beruflich-habituellen Profil* (siehe Glossar) zu entwickeln, welches sich letztlich zeitlebens verändert und erweitert – demnach nicht statisch ist. In diesem Sinne ist es Ziel von Qualifizierung, die Dimensionen *Habitus* (siehe Glossar) und theoretisches Wissen trotz ihrer unterschiedlichen Konstitutionsbedingungen und Struk-

turlogiken reflexiv miteinander zu verschränken. In Bezug auf die Professionalisierung geht es daher um eine „reflexive Verwissenschaftlichung“ (Klatetzki 1993, S. 40; Cloos 2020, S. 164), also auch um Formen der Darstellung und Sichtbarmachung des Wissens (Milbradt 2016). Dies ist für theoretisches Wissen zumeist ausbuchstabiert, in dem über spezifische Prüfungsformate Wissen abgefragt, Wissen und Können thematisiert werden soll (Klausuren, mündliche Prüfungen etc.). Für die didaktisch aufbereitete Arbeit mit biografischen Erfahrungen, die in Wissen überführt werden sollen, liegen nur wenige Vorschläge vor. Die Arbeitsbroschüre bietet hier einen erweiterten Vorschlag, wie in Fach- und Hochschulen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung Biografie didaktisch aufgegriffen werden kann.

Reflexion ist zusammenfassend als *Wissensarbeit* (siehe Glossar) und als spezifisch pädagogisch-beruflicher Habitus zu verstehen (Nentwig-Gesemann et al. 2011; Cloos/Lochner 2021). Dem entsprechend bedarf es Lehr-Lernarrangements, die es einerseits ermöglichen, bisherige habituelle Orientierungen zu irritieren und ggf. zu verändern und andererseits eine Darstellung und damit Sichtbarkeit und Reflektierbarkeit biografischer Erfahrungen ermöglichen. Der hier angesprochene Modus der Reflexion bezieht sich aufgrund der thematischen Ausrichtung der Arbeitsbroschüre auf biografische Erfahrungen und wird folgend für die kindheitspädagogische Lehre didaktisch aufbereitet (Kaul 2021).



#### Lesetipps zur tiefergehenden Auseinandersetzung



Cloos, Peter/Lochner, Barbara (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 18–55.

Schramm, Kathrin/Engelbracht, Mischa/Bock, Karin (2018): Vom Theorie-Praxis-Verhältnis zum Fallverstehen und wieder zurück – Auf der Suche nach Kasuistischem, Allgemeinem und Konkretem im Horizont des Alltäglichen. In: Wesenberg, Sandra/Bock, Karin/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60–76.

Rothe, Antje (2019): Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

#### Platz für Fragen und Notizen





### **3. Didaktische Einführung in die Arbeit mit Vignetten**



Der Begriff Vignette wird im deutschen Sprachgebrauch vielfach und sehr unterschiedlich genutzt. „In den Sozialwissenschaften steht der Begriff ‚Vignette‘ meist für eine stimulierende Ausgangssituation“ (ebd.), die verschiedene Dinge anregen kann: Z. B. können in der Forschung konstruierte Vignetten zu Aussagen provozieren, zu einem Gespräch anregen. Für eine didaktische Perspektive sollen Vignetten als verdichtete Fallgeschichten für eine Auseinandersetzung – zumeist begleitet mit Fragen oder Aufgaben – in Lehr-Lern-Kontexten führen. Damit verbunden ist ein exploratives, also forschend-suchendes Vorgehen, anhand einer Vignette bestimmte Entdeckungen zu provozieren.

### 3.1 Biografiearbeit

Den Blick in die eigene Vergangenheit zu richten, wird aufgrund des *autobiografischen Gedächtnisses* (siehe Glossar; Gudjons/Wagener-Gudjons/Pieper 2020, S. 14) grundsätzlich als möglich angenommen. Die Arbeit mit und an der eigenen Biografie zählt zudem zu den sozialpädagogischen Methoden. Sie ist jedoch insgesamt interdisziplinär angelegt und bezieht sich daher auf unterschiedliche Anwendungsfelder (Ruhe 2014, S. 36). *Biografiearbeit* (siehe Glossar) ist zudem einerseits in eher intuitiver Form als alltägliche Selbstreflexion biografischer Aspekte gedacht. Andererseits ist sie als methodisches Konzept gefasst und hier in strukturierter, angeleiteter und methodisch ausgewiesener Form nutzbar (Schwab 2011, S. 126 f.). Mit Blick auf eine fach- und hochschuldidaktische Rahmung ist die zweite Form zentral, die sich damit auch von alltäglichen, selbstreflexiven Prozessen abgrenzt (Gudjons/Wagener-Gudjons/Pieper 2020, S. 16). D. h. sie ist methodisch-didaktisch zu rahmen und gilt als Form eines professionellen Settings (Miethe 2017, S. 24). Ziel von Biografiearbeit ist insgesamt ein *empowern* (siehe Glossar: *Empowerment*) der jeweiligen Biografie-Tragenden Person und damit eine Form der reflexiven Selbstermächtigung des eigenen Gewordenseins. Biografiearbeit ist damit wie Reflexion insgesamt *Wissensarbeit* (siehe Glossar) (vgl. Abb.1; im Überblick Zehbe/Kaul 2024).

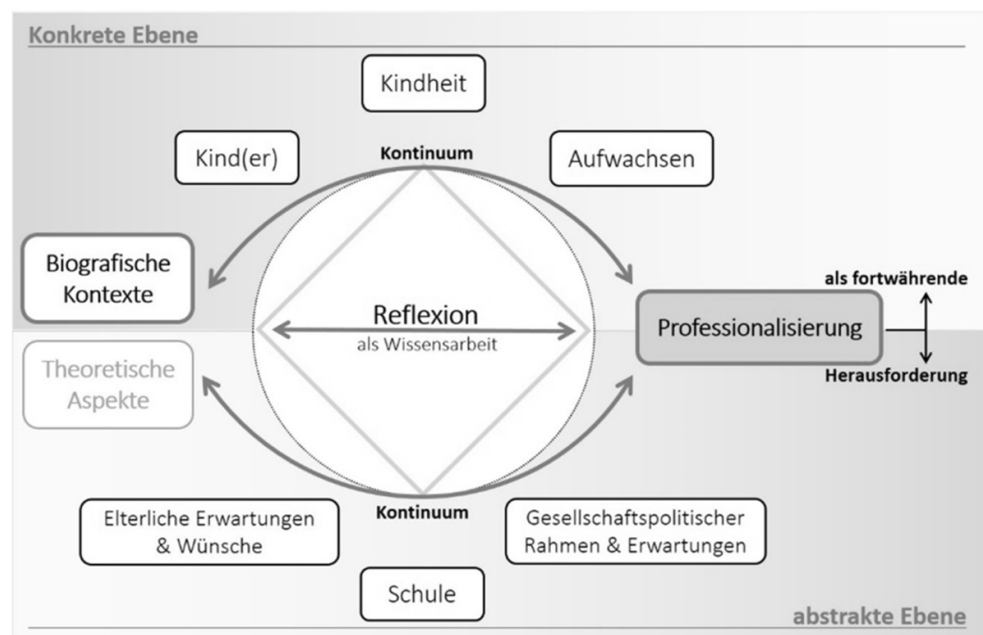


Abb. 1: Reflexion als Wissensarbeit: Ebenen der Biografiearbeit (Kaul 2019, S. 315)

Eigene biografische Kontexte (wie die eigene Kindheit, das eigene Aufwachsen oder auch die Versorgung und Begleitung von Kindern) bilden die konkrete Ebene, die über Reflexion im Zuge von Biografiearbeit zugänglich wird. Die dem gegenüberliegende abstrakte Ebene bezieht sich neben theoretischen Bezügen (bspw. Perspektiven auf Kindheit, entwicklungspsychologische Aspekte, bildungstheoretische Zugänge, soziologische Aspekte etc.) auch auf gesellschaftliche und politische Rahmungen und Institutionen, die wiederum über Reflexionen mit biografischen Kontexten verwoben, in eine kritische Auseinandersetzung gebracht werden können. Konkretisierend kann so u. a. gefragt werden:

- Wie war mein Aufwachsen?
- In welchen gesellschaftspolitischen Kontexten fand dieses statt?
- Welche Entwicklungsschritte waren für mich prägend?
- Wann habe ich was gelernt/welche Entwicklungsschritte vollzogen (Motorik – z. B. Fahrradfahren, Sprache, emotional, Selbstständigkeit, Partnerschaft, sich einlassen/abgrenzen u. v. m.) und wie passt dies in eine übergeordnete entwicklungspsychologische Perspektive?
- Welche gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen begleiten heutiges Aufwachsen und warum sind diese genau so?



Insgesamt trägt eine so angelegte Biografiearbeit der Forderung nach Professionalisierung Rechnung. Sie verwebt Wissen und Können auf der biografischen Ebene und schafft neues Wissen. Sie verbindet konkrete mit abstrakten Zusammenhängen. Professionalisierung ist dabei als fortwährender Prozess zu sehen, der unabschließbar ist, denn auch die über Praktika oder spätere berufliche Kontexte gewonnenen Erfahrungen müssen über Reflexionen bearbeitet werden.

### 3.2 Allgemeine didaktische Überlegungen

Um bei Studierenden eine konkrete Auseinandersetzung mit dem Thema der Verwobenheit von Biografie und Profession zu ermöglichen, werden für Lehr-Lern-Settings zwei unterschiedliche Zugänge dargestellt. Diese können durchaus auch aufeinander aufbauend eingesetzt werden. Folgend soll *erstens* anhand der Arbeit mit Fallvignetten eine Beschäftigung mit biografischen Bezügen von Professionellen angeregt werden. Der Vorteil dieses Zugangs ist die Nicht-Betroffenheit der Lernenden. Dieser macht es möglich, über fremde Biografien Erkenntnisse zur biografischen Passung und Verwobenheit mit professionellem Handeln insgesamt zu gewinnen. Im Lehr-Lern-Setting ist dann ein Transfer zu möglichen *eigenen* biografischen Anschlüssen bei den Lernenden selbst zu initiieren. In einem *zweiten* Schritt können demnach zu unterschiedlichen thematischen Aspekten und anhand unterschiedlicher Methoden eigene biografische Reflexionsprozesse angeregt werden.

Beide Zugänge haben reflexiv-sensible Momente: Bei der Arbeit mit Fallvignetten ist es die Übersetzung auf eigene biografische Bezüge (über unterschiedliche Methoden und Themen), die explizit initiierte Reflexionsarbeit mit dem eigenen Gewordensein anstößt. Daher bedarf es einer hohen Sensibilität der lehrenden Person und zugleich eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses innerhalb der Gruppe der Lernenden, welches auf Vertrauen, Verlässlichkeit, Freiwilligkeit und Verschwiegenheit gründet. Die eigene biografische Betroffenheit und damit einhergehende mögliche Verletzbarkeit fordert zudem das Bewusstsein von Grenzen der *Biografiearbeit* (siehe Glossar) im Lehr-Lern-Setting. Dieses kann und darf nicht therapeutisch ausgerichtet sein. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie

braucht es die Möglichkeit, den Prozess jederzeit unter- oder abbrechen zu können. Dies bedeutet, dass notenorientierte Bewertungen in biografischen Reflexionsprozessen außen vor bleiben sollten. Allen am Lehr-Lern-Setting Beteiligten ist aus diesem Grund transparent zu machen, dass im Vordergrund das Verstehen eigener biografischer Geschichten mit Bezug zu möglichen beruflichen Passungsverhältnissen, Handlungs- und Deutungsmustern in pädagogischen Kontexten steht. Eine fragende Haltung ist förderlich für diese Auseinandersetzungsprozesse. Folgende Fragen können individuelle Anschlüsse ermöglichen:



- Welche biografischen Erfahrungen haben zu meiner beruflichen Orientierung/zum meinem Berufswunsch oder -weg beigetragen (Kindheitspädagog\*in/Sozialpädagog\*in/Erzieher\*in)?
- Welche eigenen Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungserlebnisse habe ich selbst gemacht und wie beurteile ich diese?
- Was sind meine bisherigen Vorstellungen und Einstellungen von unterschiedlichen kindheitspädagogischen Bezügen (Bild vom Kind, Bild von Institutionen, Vorstellung von Bildung, Erziehung, Betreuung, Vorstellung über Familie etc.)?
- Inwiefern prägen meine eigenen biografischen Erfahrungen mein Verständnis von pädagogisch-professioneller Identität?

Dies schließt ein, dass auch mögliche kollektive Bezugsaspekte in den reflexiven Blick kommen können, wenn anhand der Fallvignetten parallele Bezüge zur eigenen Biografie entdeckt werden oder im Vergleich mit biografischen Aspekten von anderen Teilnehmenden Kontraste und Übereinstimmungen sichtbar werden.



- Gibt es für die Berufswahl kollektive Passungen? (z. B. Ähnlichkeit institutioneller Erfahrungen/Transitionen, ähnliche Erfahrungen kultureller, religiöser, historisch-gesellschaftlicher und/oder familiärer Art uvm.) Wie lassen sich diese möglicherweise begründen und perspektivisch deuten?
- Sind Haltungen, Einstellungen erkennbar, die das kollektive Wissen und den *Habitus* (siehe Glossar) der Berufsgruppe mitprägen? Welche Chancen/Herausforderungen sind damit für pädagogisch professionelles Handeln verknüpft?
- Was braucht es für eine gelungene Professionalisierung, wenn sie an den biografischen Erfahrungen der Professionellen nicht vorbeikommt?

Der Lehrperson kommt insgesamt eine wichtige Rolle zu. Sie initiiert und konzipiert didaktisch-methodisch das Lehr-Lern-Setting und schafft zugleich den übergeordneten Rahmen, der Teilnehmende einlädt, sich auf biografische Reflexionsprozesse einzulassen und ihnen zugleich Sicherheit bietet, was u. a. bei persönlicher Betroffenheit bedeutsam wird. Die Lehrperson ist daher gefordert, situativ und sensibel zu agieren und zu moderieren, auch durch Begrenzungen des Prozesses und Settings. Daher sind nochmals u. a. folgende Prämissen für die Lehrperson bedeutsam:



- Einladung zu Beteiligung aller, jedoch kein Zwang.
- Atmosphäre der Vertraulichkeit und Verschwiegenheit schaffen und immer wieder daran erinnern.
- Didaktische Aufbereitung muss Einzelarbeit ermöglichen, auch wenn Gruppenarbeit und Austauschprozesse vorgesehen sind.

- Die Bearbeitung der Themen (eigene Kindheit, Familienkontexte, etc.) erfordert gedankliche Vorwegnahmen: Wie gehe ich damit um, wenn bspw. ein\*e Studierende\*r weint, wenn Gewalterfahrungen thematisiert werden u. v. m.?
- Die Lehrperson ist kein\*e Berater\*in, Coach und vor allem kein\*e Therapeut\*in – ebenso wenig wie die Kommiliton\*innen oder das Setting selbst.
- Gibt es an der Hochschule/Schule Beratungsmöglichkeiten, wohin verwiesen werden könnte? D. h. die Lehrperson muss das Beratungsangebot vor Ort kennen.
- Studierende im Blick haben und ggf. auf sie zugehen, um mögliche Betroffenheit aufzufangen und eventuell moderierend an professionelle Stellen zu verweisen.
- Ressourcenorientierter Blick und stärkenorientiertes Arbeiten (Ehlers 2019).

## Zugang 1: Fallverstehender Zugang – Arbeit mit Fallvignetten (Fremdmaterial)



Fälle bzw. Vignetten werden in der Literatur begrifflich unterschiedlich aufgegriffen werden und es ist nicht eindeutig ausdifferenziert, was jeweils unter einem Fall oder einer Vignette zu verstehen ist (Gerstenberg 2022, S. 4 f.). An dieser Stelle sei für eine verteilte theoretische Bestimmung auf die Arbeit von Frauke Gerstenberg (2022) hingewiesen, die wesentliche Aspekte für den didaktisch-methodischen Einsatz dieser Instrumente diskutiert.

Für die vorliegende Arbeitsbroschüre wird der Begriff der Fallvignette gewählt. Dies hat zum einen den Hintergrund, dass die hier genutzten Fälle autobiografische Erzählungen aus einer *empirisch-rekonstruktiven* (siehe Glossar) Studie sind und es sich daher um Realfälle handelt, die eine erlebte und durch die erzählende Person gedeutete Biografie präsentieren (Kaul 2019). Da es sich jedoch nicht um eine umfassende Falldarstellung handelt, sondern anhand bestimmter Themen eine fokussierte Zusammenschau und verdichtete Darstellung des Falles sowie eine sprachliche Bereinigung<sup>2</sup> erfolgt, erscheint der Begriff Vignette zielführend. Folgend wird daher, bevor in Kapitel 4 die konkreten Fallvignetten vorgestellt werden, kurz darauf Bezug genommen, wie insgesamt mit den Fallvignetten gearbeitet werden kann (u. a. Müller/Hochuli-Freund 2017; Gerstenberg 2022). Insgesamt ist für den hier anvisierten Lehrkontext ein exploratives Vorgehen angedacht. Es geht um das Verstehen von Zusammenhängen des jeweiligen Falles. Im Kern kann dies über zwei didaktisch-methodische Überlegungen gestaltet werden.

### a) Sequenzanalytisches Vorgehen

Dabei kann die Fallvignette anhand eines sequenzanalytischen Vorgehens – d. h. nach sinn-genetischen Einheiten (entsprechend der aufeinanderfolgenden Sätze bzw. gedanklicher Abschnitte) – erschlossen werden. Hierbei sind die Lernenden eingeladen, sich die Fallvignette Stück für Stück zu erschließen und dabei dicht am Text gemeinsam zu überlegen, was das jeweils Gesagte bedeutet/bedeuten kann, wie der Text möglicherweise weitergeht. Dies bedeutet, dass der Versuch unternommen wird, nicht weiter im Text voranzulesen, sondern immer bei der jeweiligen Sequenz zu bleiben. In der *empirisch-rekonstruktiven Forschung*

2 Die sprachliche Bereinigung bezieht sich darauf, dass das Feintranskript, in dem Pausen, Dialekt, Verschleifungen korrigiert und bereinigt wurden, damit der Lesefluss insbesondere für rekonstruktiv-unkundige Lesende nicht irritiert wird.

(siehe Glossar) würden hierbei Lesarten/Hypothesen der jeweiligen Abschnitte begründet formuliert und diese im Laufe der weiteren Analyse bestätigt, modifiziert oder verworfen. Über dieses Vorgehen, welches Geduld, Zeit und Übung erfordern kann, ist es möglich, die sprachliche Darstellung kritisch zu durchdringen und den tieferen, dahinterliegenden Sinn zu erfassen. Wichtig zu beachten ist, dass dieses Vorgehen in einer Seminarkonzeption ausreichend Zeit bedarf und i.d.R. nicht innerhalb einer Sitzung beendet ist. Nach ersten Erprobungen dieses Verfahrens, können später auch größere Sinneinheiten festgelegt werden.

### b) explorativ-thematisches Vorgehen

Die Fallvignette wird als Ganze gelesen und bearbeitet. Dabei kann sie in thematische Sinneinheiten zerlegt und der Text hierdurch auch neu zusammengesetzt werden, so, dass sinn-genetische Textbausteine entstehen. Hilfreich kann es sein, den Lernenden eine spezifische Perspektive/Frage mitzugeben (z.B. Was erzählt X von der eigenen Kindheit? Wie beschreibt X die eigenen Eltern? Wie begründet X die eigene Berufswahl? Welche Hinweise liefert die Erzählung zum Bild vom Kind von X?).

Beide Vorgehensweisen bleiben dicht am Text. Ein didaktisch-methodischer Ablauf kann wie folgt aussehen:

Phase	Inhalt/Methode	Ziel
1	<p><b>Einführung</b> zur jeweiligen Fallvignette durch die lehrende Person im Plenum.</p> <p><b>Erläuterungen</b> zum Ablauf und zum methodischen Vorgehen.</p>	<p>Kontextualisierung mit wenigen, ausgewählten Hintergrundinformationen zur Fallvignette, die für das Verstehen notwendig sind. Vorsicht ist dabei vor der Vorwegnahme von Themen der Fallvignette geboten, die explorativ sind.</p> <p>Es ist vor allem auf eine Einführung in das methodische Vorgehen – der jeweiligen Erschließung der Fallvignette – hinzuwirken, damit die Lernenden verstehen, was von Ihnen erwartet wird.</p>
2a	<p><b>Sequenzanalytisches Vorgehen</b></p>	<p>Es bietet sich an, erste Sequenzen der Fallvignette gemeinsam zu bearbeiten (dies kann auch die Erzählaufforderung sein), um das Vorgehen transparent zu machen und im gemeinsamen Tun methodisches Verstehen anzuregen.</p>
2a & b	<p><b>Vertiefte Arbeit</b> (in Gruppen) mit der Fallvignette anhand des sequenzanalytischen oder explorativ-thematischen Vorgehens.</p> <p>Festhalten/Verschriftlichen der Entdeckungen/Erkenntnisse, aber auch von aufkommenden Fragen.</p>	<p>Entdecken von thematischen Aspekten, die hinter dem Fall liegen. Anregen von Verstehensprozessen: Erkennen von Themen und Zusammenhängen hinsichtlich biografischer Motive/Kontexte, die dem Fall immanent sind.</p>

3a	<b>Vorstellen</b> der fallimmanenten Aspekte im Plenum und Aufforderung zum Vergleich/Abgleich.	Erweiterung bereits gewonnener Erkenntnisse/Begründung der entdeckten Zusammenhänge am Fall.
3b	<b>Vorstellen</b> anhand einer zweiten Gruppenphase, in der sich jeweils zwei Gruppen zusammenschließen und ihre Erkenntnisse gegenseitig präsentieren.	Erweiterung bereits gewonnener Erkenntnisse/Begründung der entdeckten Zusammenhänge am Fall.
4	<b>Klärung</b> von Fragen im gemeinsamen Plenum.	In Unterstützung der Lehrperson werden aufgekommene Fragen gemeinsam erörtert und geklärt. Zugleich wird ein Aushalten von Leerstellen des Wissens eingeübt – nicht alles in einem Fall ist erkennbar
5	<b>Transfer</b> (dieser kann auch nach der Arbeit mit der Fallvignette an viel späterer Stelle angeschlossen werden)	Anregen der Eigenreflexion, in dem Erkenntnisse aus dem Fall an die eigene Biografie angeschlossen werden: Welche Erfahrungen prägen mich (z. B. beziehend auf ein bestimmtes fallimmanentes Thema). Welche Erkenntnisse sind auch auf mein Gewordensein übertragbar, wo bricht sich etwas?
6	<b>Fazit</b> Plenum oder Einzelarbeit	Festhalten wesentlicher Aspekte/Erkenntnisse aus der Arbeit mit der Vignette (und am Transfer zur eigenen Biografie). Reflexionsprozesse sind dabei als abschließbar zu verstehen, sie können demnach über das Lehr-Lern-Setting hinausgehen.

Die Phasen sind bewusst weder zeitlich strukturiert noch richten sie sich an einem Seminarplan/einer Unterrichtseinheit aus. Sie sollen lediglich einen ersten Überblick über das Arbeiten mit biografischen Fallvignetten eröffnen. Zudem ist in einem Seminar von unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Arbeitstempi auszugehen, so dass die sechs Phasen je nach Lerngruppe angepasst werden können.

## Zugang 2: Biografische Reflexionen – Arbeit mit der eigenen Biografie



Auch wenn die Broschüre die Arbeit mit einzelnen Fallvignetten vorstellt, soll nicht unterschlagen werden, dass es viele andere biografische Reflexionsmethoden gibt, die zudem auch nach Analyse der jeweiligen Fallvignette angeschlossen werden können. Dies sei hier als zweiter Zugang verkürzt dargestellt (vertiefend dazu Miethe 2017; Gudjons/Wagner-Gudjons/Pieper 2020). Die methodische Vielfalt (Ruhe 2014, S. 140 ff.) umfasst u. a. sprachbasierte Methoden wie Narrationen (siehe Glossar: *Narration*) lebensgeschichtlicher Erzählungen, Visualisierungen wie bspw. die grafische Darstellung von Lebenslinien, aber auch Methoden, bei welchen Fotos genutzt, szenische Darstellungen erarbeitet werden etc. „Lebensgeschichten [können] geschrieben, gespielt, gemalt, getanzt, geklebt, fotografiert, musiziert und auf vielfach andere Art und Weise erzählt werden“ (Jansen 2011, S. 24 f.; Kaul 2021). Dieser Zugang wird in Kapitel 4.6 näher ausgeführt.

## Didaktische Ebenen der Fallvignetten

Insgesamt zielt die Arbeit mit der (eigenen/oder) fremden Biografie auf drei Ebenen der Reflexion (Töpfer/Cloos 2022) ab. Diese drei Ebenen sind für beide Zugänge (1 und 2) wichtig, unterscheiden sich jedoch in der Abfolge (Abb. 2).

### 1. Ebene Fallverstehen: → Fragen an das Material

Verstehen der im Fall liegenden Zusammenhänge und Kontexte etc.

Klärung von offenen Punkten, von Zusammenhängen, die schwer verständlich sind.

→ Was ist der Fall?

### 2. Erfahrungsebene: → Fragen zu mir und meinen eigenen Bezügen

Überlegungen zu Anknüpfungspunkten zur eigenen Biografie, eigenen biografischen Erfahrungen

→ Was kenne ich (aus eigenen Erfahrungen)?

### 3. Handlungsebene: → Fragen für die pädagogische Praxis

Überlegungen und Abstraktion in die pädagogische Praxis, die Sicht auf Praxis etc. Zusammenhang zwischen Biografie und pädagogischer Handlungspraxis bzw. Deutung dieser

→ Was resultiert daraus?

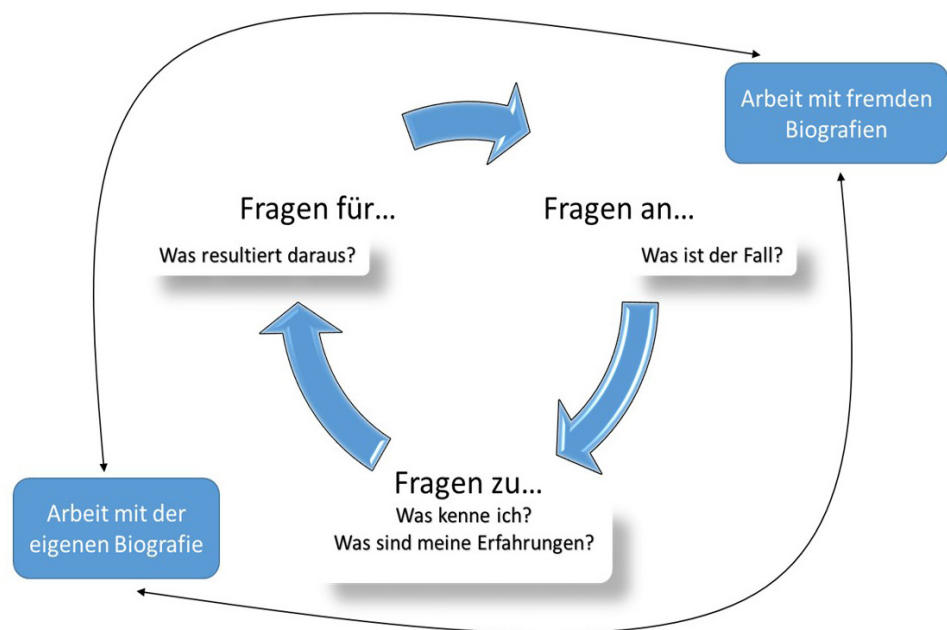


Abb. 2: Didaktische Ebenen von Fallvignetten

## 3.3 Doppelbezug von Lehre

In der kindheitspädagogischen Lehre spielt das Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis eine wichtige Rolle. Dieses Prinzip greift zwei Perspektiven der Lehre auf: *Einerseits* geht es um Themen, die in Lehr- Lernkontexten behandelt und diskutiert werden, welche unmittelbar auch in kindheitspädagogischer Praxis relevant werden/sein können. Die Auseinandersetzung und das Verstehen der eigenen Biografie können so bspw. dazu beitragen,

auch biografische Bezüge von Kindern und deren Eltern verstehen zu lernen und hier u. a. kulturelle, religiöse, familiäre Zusammenhänge besser nachvollziehen zu können. *Andererseits* bezieht sich das Prinzip einer doppelten Vermittlungspraxis auch auf die Art und Weise der Vermittlung in Lehrzusammenhängen. Wie etwas thematisch wird, wie es methodisch und didaktisch aufbereitet wird, ist ebenso anschlussfähig für mögliche pädagogische Transferprozesse. So kann u. a. die Sensibilität bezüglich des biografischen Arbeitens im Seminar zeigen, wie man sensibel mit Biografien anderer auch im pädagogischen Prozess umgeht (Kaul 2024). Insgesamt kann demnach über das didaktische Aufgreifen von Biografien (über die Arbeit mit Fallvignetten sowie methodisch geleiteter Reflexionsprozesse eigener Erfahrungen) und die hierüber angelegten Verstehensprozesse individueller wie kollektiver biografischer Verläufe, vom Einzelfall der (zukünftigen) Fachkraft hin zu den Adressat\*innen der Bildung, Erziehung und Betreuung abstrahiert werden.

In diesem Einüben des Verstehens liegt ein großes Potenzial: das Gewordensein, die Deutungs- und Handlungsmuster Anderer (bspw. Kinder, Eltern oder Kolleg\*innen) zu verstehen. Dies verweist auf einen professionellen, eben reflexiv verstehenden Umgang mit den Adressat\*innen, mit denen ein Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsgeschehen hergestellt wird. Demnach bereiten die biografischen Auseinandersetzungen im Sinne eines didaktischen Doppelbezugs von Lehre und Handlungspraxis im kindheitspädagogischen Feld darauf vor, die spezifischen und individuellen Lebenslagen, Lebenswelten und Zusammenhänge der Akteur\*innen (Kinder, wie Eltern/Erziehungsberechtigte und weitere Bezugspersonen, andere Fachkräfte) sowie die jeweils unterschiedlichen pädagogischen Kontexte in den Blick zu nehmen, um entsprechend fall- und situationsorientiert sowie individuell und im Rahmen kollektiv gestalteter Arrangements angemessen handeln zu können. In diesem Sinne ermöglicht das didaktische Aufgreifen von Biografie für Qualifizierungswege in der kindheitspädagogischen Lehre eine reflexive Vergewisserung, die sich auf sich selbst und das Feld und dessen Akteur\*innen bezieht.

### Lesetipps zur tiefergehenden Auseinandersetzung

- Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne (2020): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. 8. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaul, Ina (2021): Biografieforschung als reflexive Selbstvergewisserung. Eine didaktische Perspektive auf die Verbindung von Biografieforschung und Professionalisierung. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 72–99.
- Miethe, Ingrid (2017): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ruhe, Hans Georg (2014): Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.



### Platz für Fragen und Notizen





## 4. Vignetten



## 4.1 Einführende, allgemeine Hinweise zur Arbeit mit den biografischen Fallvignetten

Bevor die einzelnen Fallvignetten und Bearbeitungsmöglichkeiten vorgestellt werden, sollen ein paar Hinweise gegeben werden, die über die drei ausgewählten Fälle hinweg für die Arbeit mit biografischem Material und narrativen Interviews bedeutsam sein können.

1. Die Rekonstruktionen des Interviewmaterials zeigen zusammengefasst **drei Ebenen des Erzählens**, die für biografische Zusammenhänge und deren Bedeutungen entscheidend sind. Diese Ebenen sind Erzählperspektiven (Schütze 1984; Schütze 2016, S. 95 ff.), die eng miteinander verwoben sind. Sie überlappen sich zum Teil und sind bei der Betrachtung und Deutung des Materials mit zu reflektieren. Sie zeigen erstens die Person, die autobiografisch ihre Lebensgeschichte(n) präsentiert und zwar im Augenblick des Erzählens. Damit stellt diese Erzählperspektive für den Augenblick über Sprache und Interaktion eine bestimmte Wirklichkeit her, die eben nicht nur eine fiktive Erzählung ist, sondern einen Wirklichkeitsanspruch hat (Küstners 2009, S. 18). Die **erzählende Ich-Perspektive** wird zweitens durch die Perspektive des **deutenden-Ichs** ergänzt. Die Erzählung wird durch den\*die Autobiographen\*Autobiographin im Augenblick des Erzählens gedeutet, bewertet und so präsentiert, wie sie in der Wirklichkeitsstruktur für nachvollziehbar gehalten wird. Damit ist in den Interviews immer zugleich eine Deutung durch die erzählende Person eingewoben, die in der empirischen Sozialforschung als Deutung ersten Grades anzusehen ist (Wahl/Honig/Gravenhorst 1987; Kubandt 2017). Drittens tritt die Person, die erzählt, in der Erzählung selbst als Akteur\*in auf, handelt, erleidet, erfährt bestimmte Lebenszusammenhänge. Diese dritte Erzählperspektive kann als das **erleidende-Ich/erlebte-Ich** bezeichnet werden. Sich die drei Erzählperspektiven zu vergegenwärtigen hilft, der Interpretation und Einordnung der Erzählung, besonders im Bewusstsein, dass das, was erzählt wird, ad-hoc geschieht und hierüber tieferliegende Sinnstrukturen des eigenen Gewordenseins sichtbar werden können. Dies vollzieht sich anders, wenn die Lebensgeschichte bspw. aufgeschrieben oder grafisch präsentiert wird, da hier über die denkende Arbeit und die Übersetzung in ein schriftlich fixiertes Format Momente der Reflexion und des Überdenkens bereits angeregt werden.

An die drei Erzählperspektiven lassen sich Fragen anschließen, die hier nur exemplarisch aufgegriffen werden:



- a. *Autobiografisch Erzählende Person*: Wer erzählt da? Wie wird durch diese Person durch die Erzählung im Augenblick Wirklichkeit hergestellt? Was wird als Biografie präsentiert – wonach richtet sich das möglicherweise?
- b. *Das deutende Ich*: Wie und durch welche sprachlichen oder parasprachlichen Satzungen wird erzählt? Was wird warum in der Erzählung bedeutsam? Gibt es Auslassungen in der Erzählung – beabsichtigt oder vielleicht gewollt?
- c. *Erlebend/erleidende Akteur\*in*: Was erlebt, erleidet die Person, von der erzählt wird. Wo erlebt sie sich handlungs(ohn)mächtig? Wie verändert das möglicherweise die\*den Akteur\*in im Laufe der Erzählung?

2. Die Arbeit mit dem empirischen Material kann vorerst irritieren, besonders, weil es immer wieder zu **Sprachabbrüchen, Pausen und unvollendeten Sätzen** kommt. Auch deswegen ist eine dezidierte Spurensuche entlang des Materials angebracht, um das, was die Erzählende(n) sagen wollen und was sie darüber hinaus mitteilen auseinanderzuhalten und entsprechende Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei sind uns selbst sprachliche Unvollständig-

keiten und Abbrüche nicht immer bewusst. Was diese dann über Rekonstruktionen für eine inhaltliche Ausdruckskraft entfalten können, bleibt für Sprechende/Erzählende zumeist implizit. Die Arbeit mit dem Material kann demnach in zweierlei Hinsicht wertvoll sein: Einerseits ermöglicht sie Entdeckungen, die in den Tiefen des Erzählten lagern. Dies folgt der Logik, dass die Erzählgehalte auch jenseits von Sprache offenbar werden können und so das Dahinterliegende zeigen. Andererseits können sie den Rekonstruierenden und damit den Studierenden bewusst machen, dass wirkliches Hören, wenn jemand spricht und gedankliches Mitgehen, wenn man selbst spricht, wichtige (auch professionelle) Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte sind, wenn sie sich beispielsweise im Team austauschen, mit Eltern oder Kindern Gespräche führen. Hier greift das Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis (siehe Kap. 3.2).

Auch hier lassen sich Fragen auf der Ebene der Sprache anschließen: Wie wird erzählt, ist es flüssig, gibt es Abbrüche, Wortsuchen, lange Pausen etc.? Worauf könnte dies hindeuten? Welche Worte werden häufig genutzt? Gibt es *sprachliche Codes* (siehe Glossar)?

**3.** Anhand der Arbeit mit dem empirischen Interviewmaterial können einerseits ganz **individuelle Aspekte einer Biografie** herausgearbeitet werden, andererseits zeigen sich auch **kollektive Zusammenhänge** (Kultur/Gesellschaft/Politik). In der Deutung des Materials ist daher immer zu bedenken, welche aufgeworfenen Themen wirklich rein in der jeweiligen Biografie zum Tragen kommen, aber auch, wo kollektive Aspekte, die eine Gruppe von Menschen betreffen können, bedeutsam werden. Insbesondere bei letzterem ist dann in der Interpretation ein Vergleich von verschiedenen Interviews zum gleichen Themenkomplex aufschlussreich. Im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis (vgl. Kap. 3.2) kann ein Transfer dahingehend aufschlussreich sein, als dass der Umgang mit Kindern und Eltern oder auch im Team anhand gesellschaftlicher oder kultureller Kontexte reflektiert wird, wenn es bspw. um Erziehungsvorstellungen von Eltern geht, um berufliche Orientierungen von z.B. eher beruflich-älteren Fachkräften geht etc.

Fragen, die eine Auseinandersetzung anregen können, könnten sein: Wie fand eine berufliche Orientierung statt – wer war daran beteiligt – welche Rolle spielen Andere hierbei? In welchen gesellschaftlich/kulturellen Zusammenhängen verortet sich die\*der Erzählende und inwiefern spielt das in der Biografie eine Rolle (für das Individuum, die Familie, den Beruf, berufliche Orientierungen etc.).

**4.** Die Arbeit mit Fremdmaterial kann eigene Erinnerungen und Erfahrungen hervorlocken, es können Ähnlichkeiten zu Themen im Material und der eigenen Geschichte auftauchen. Dies ist jedoch sehr individuell und kann kaum didaktisch vorbestimmt oder umfassend vorab berücksichtigt werden. Das Erkennen und Entdecken von Parallelen zur eigenen Biografie kann daher nicht zuletzt **eigene Betroffenheit** bei Studierenden auslösen, was eine spezifische didaktische Sensibilität erfordert. Es können hierüber vertiefte Reflexionsprozesse angeregt werden, die jedoch auch tiefergehende Ergriffenheit auslösen und im Kontext eines Seminars nicht immer aufgefangen werden können (vgl. 3.2). Für die Entwicklung einer beruflich-professionellen Orientierung liegt in der Bearbeitung dieser erkennbaren Parallelen jedoch ein erhebliches Potenzial, denn die Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein, prägenden Erinnerungen im Kontext von Erziehung, Bildung und Betreuung beeinflussen berufliche Orientierungen und sind daher reflexiv aufzuarbeiten, damit theoretische Bezüge – vielfältige, gesellschaftlich, sozial- und kindheitspädagogisch relevante Theorien – angeschlossen werden können und sich als Wissensform in der pädagogisch-professionell handelnden Person *internalisieren* (siehe Glossar) (vgl. Kap.2).

## 4.2 Didaktische Hinweise zu den vier Fallvignetten

Die folgenden vier Fallvignetten dienen der exemplarischen Bearbeitung biografischer Zusammenhänge. Dabei setzen sie immer ein Thema zentral – auch wenn im Material noch mehr Themen entdeckt werden können. Die Interviewauszüge sind für den Einsatz in die Lehre sprachlich geglättet. Übergeordnet werden folgend zuerst Fragen bzw. Aufgaben angeboten, die für alle Fallvignetten im Sinne des Verstehens hilfreich sein können. Die Liste ist selbstverständlich nicht vollständig, sondern kann ergänzt werden.



### Fragen und Aufgaben für die sequenzanalytische Vorgehensweise

- Stellen Sie Hypothesen zur einzelnen Sequenz an: Wie könnte das Interview weitergehen? Prüfen Sie im weiteren Fortgang, ob Ihre Hypothesen stimmig sind.
- Welche Themen lassen sich in einzelnen Sequenzen entdecken?
- Welche übergeordneten Erkenntnisse, abgelöst vom Einzelfall, lassen sich daraus ableiten?
- Halten Sie wesentliche Erkenntnisse, die Sie über das Material begründet bestätigt sehen, fest.
- Notieren Sie Fragen, die Ihnen bei der Bearbeitung gekommen sind.



### Fragen und Aufgaben für eine explorative Vorgehensweise

- Markieren Sie sich die Versprecher im Interview und überlegen Sie, worauf diese hindeuten könnten.
- Welche Aspekte sind für die Biografie der jeweiligen Fachkraft entscheidend? Versuchen Sie diese anhand jeweils eines Begriffes verdichtend zu konkretisieren.
- Wie würden Sie die pädagogische Haltung/die Sicht auf die pädagogische Praxis der Interviewten beschreiben. Stützen Sie dies mit wenigen Aussagen aus den Interviews.
- Notieren Sie Fragen, die Ihnen bei der Bearbeitung gekommen sind.



### Aufbereitung der Fallvignetten in dieser Broschüre

- » Um diese in die Lehre einzubinden, erfolgt eine für alle vier Vignetten gleich strukturierte Darstellung:
- » Einleitend zur Fallvignette werden zuerst kurze Hinweise zum Fallkontext dargelegt.
- » Anschließend werden die anonymisierten Daten als jeweilige Fallvignette aufbereitet präsentiert. Dabei wird das Material sequenziell-inhaltlich (siehe Glossar: *sequenziell*) in Absätze gegliedert – dies ist als Vorschlag zu sehen.
- » Je nach gewähltem Zugang (1-sequenziell oder 2-explorativ) kann mit den Vignetten gearbeitet werden. Für den ersten Zugang sind im ersten Absatz Sequenzeinteilungen [ || ] eingefügt, die das sequenzielle Vorgehen unterstützen sollen. Wenn anhand dieses Zugangs weitergearbeitet werden soll, kann die Einteilung in Sequenzen durch die Lehrperson oder die Rekonstruktionsgruppe selbstständig im weiteren Text der Fallvignette vorgenommen werden.
- » Hierauf aufbauend werden fallspezifisch und übergeordnet erkenntnisleitende Fragen angeboten, die eine Diskussion ermöglichen können.

- » Die Darstellung der jeweiligen Fallvignette ergänzen Auszüge aus bereits erfolgten Rekonstruktionen zu den biografischen Interviews. Sie bieten damit Deutungsangebote an (ausführlich hierzu Kaul 2019). Diese sind nicht vollständig und sollen nicht als „Musterlösung“ verstanden werden.

Übergeordnet werden folgend abschließende Hinweise gegeben, welche für alle Fallvignetten und deren Bearbeitung relevant sein können:

- » Anhand einschlägiger Perspektiven aus der *Biografieforschung* (siehe Glossar) werden allgemeine Analysemöglichkeiten angeboten.
- » Vorgeschlagen werden zudem weitere Fragen, die einen Transfer der Erkenntnisse anregen können und zur Reflexion eigener biografischer Erfahrungen einladen sollen.
- » Die Vergegenwärtigung der Bedeutsamkeit biografischer Erfahrungen insbesondere für Professionalisierungsprozesse soll anschließend thematisiert werden.

#### Didaktische Hinweise

- » Die Hinweise zum Fallkontext können zuerst gelesen werden.
- » Die Gliederung der jeweiligen Fallvignetten soll dazu beitragen, dass nicht vorab alles gelesen wird, um sich nicht vom Material leiten und stereotypen Annahmen aufzusitzen, sondern sich durch das dezidierte (absatzgeleitete) Erschließen des Materials gedanklich überraschen zu lassen.
- » Der erste Abschnitt der ersten Fallvignette ist exemplarisch in Sequenzen aufgeteilt. Der Text wurde durch doppelte Striche (||) optisch untergliedert. Die so entstehenden Sequenzen können für die Schritt-für-Schritt-Analyse – also das *sequenzielle* (siehe Glossar) Vorgehen genutzt werden. Es kann hilfreich sein, diesen Analyseschritt über eine Beamerpräsentation aufzubereiten und so Sequenz für Sequenz zu zeigen und zu analysieren. Dadurch ist es möglich, dass die Textinhalte nicht vorweggenommen werden, nicht bereits vorweg gelesen werden können.

#### Platz für Fragen und Notizen



## 4.3 Schlüsselthema I: Eigenes Aufwachsen – Konstruktionen pädagogischer Praxis



Datensatz:	Verdichtete Sequenz aus dem Interviewtranskript mit Karin Kranich (Kaul 2019, S. 87–153)
Fallkontext:	Die interviewte Person ist Karin Kranich (Pseudonym), 51 Jahre, Leitung einer Kindertageseinrichtung. Sie hat nach ihrer Ausbildung zur Erzieherin insgesamt drei Kinder bekommen. Nach der Geburt des ersten Kindes beschloss sie, nicht vollzeit zu Hause zu bleiben, sondern machte mehrere Fortbildungen (Spielkreisleitung, Stillberatung)
Transkriptionhinweise:	Sequenzeinteilung des ersten Absatzes über zwei Teilungsstriche    Para/sprachliche Markierer der Interviewerin [eckige Klammern] Parasprachliche Markierer der Interviewten ((doppelte Klammer)) Erläuterungen [[eckige Doppelklammern]] Sprechpausen werden über Punkte angegeben (.) 1 Punkt = 1 Sekunde, ab 4 Sek. Pause in Zahlen



### Fallvignette Karin Kranich

- 1 Ich bin also in ner großen Familie aufgewachsen || mit vier Schwestern, || und ähm (..)
- 2 mein Vater war bei der Bundeswehr || und wir sind sehr oft umgezogen (..) || und wir
- 3 warn alle nicht im Kindergarten, (.) || dadurch, dass wir vier Geschwister warn, || ähm
- 4 hatte man eigentlich auch immer Spielpartner (..).
  
- 5 Wir haben immer in großen Gärten gewohnt, also dadurch dass mein Vater beim Bund
- 6 war/kriegt man ja so ne Dienstwohnung [ja] und äh mein Vater war in ner ziemlich
- 7 hohen Position, wir hatten also auch immer großes/großes Haus, äh ziemlich in der
- 8 Einsamkeit auch [[[lacht]])] und ähm da hatte man ausgesprochen großen Garten
  
- 9 und wir haben wirklich im Wald gewohnt, also es war ein riesengroßer Teich in der Nähe,
- 10 wir konnten im Winter Schlittschuh laufen und im Sommer baden alles umsonst und
- 11 draußen [ja] also nicht wo man Kinder hinfahren musste oder so, wir haben das auch
- 12 super selbstständig gemacht total viel Vertrauen auch von unseren Eltern gehabt, dass
- 13 wir nicht einbrechen ins Eis [ja] oder wir sind auch eingebrochen, aber (.) [okay] ma hat
- 14 das gesagt bekommen, aber wir haben das trotzdem ausprobiert, auch so Sachen so
- 15 Erfahrung gesammelt.
  
- 16 Ich bin sehr behütet eigentlich aufgewachsen und immer mit ähm wahnsinnig viel
- 17 Freiraum auch, was Natur angeht und auch draußen sein und (..) ja und hatte glaub ich
- 18 ne sehr sehr schöne Kindheit trotz der vielen Umzüge. Mit sechzehn sind wir dann nach
- 19 ((Namen einer Stadt)) gezogen als mein Vater pensioniert wurde, sind dann eigentlich
- 20 das letzte Mal umgezogen ((lacht)), das war ne ganz schwierige Zeit für mich so mit
- 21 sechzehn ((holt tief Luft)) wir hattn auch am letzten Wohnort lange gewohnt \*das kam
- 22 dann vielleicht auch noch dazu, ham sich so Freunde gefunden und so, das war n
- 23 bisschen schwierig\* ähm zu dem Zeitpunkt war ich auch noch fest dazu entschlossen
- 24 auch mein Abitur zu machen und wollte Archäologie eigentlich studiern (..)

25 Wir warn alle auf dem Gymnasium vorher und das ging dann irgendwie total schief hier,  
26 ich hab mich total unwohl gefühlt, fand das also ganz schrecklich und ja und dann war  
27 in der neunten Klasse das Praktikum, was man so macht, [hm] und das hab ich dann in  
28 nem Kindergarten gemacht,

29 weil ich zu dem Zeitpunkt dann eigentlich auch schon so ähm gewusst hab, dass ich  
30 irgendwas auch gerne mit Kindern machen würde, weil ich mir dann klar war, das Abitur  
31 (.) wird jetzt doch vielleicht nicht so mein Weg sein und ähm meine Mutter ist Kinder-  
32 garten/äh Kinderkrankenschwester und hatte dann hier wieder angefangen zu arbeiten  
33 und äh ich war ganz oft am Wochenende mit und hab auch meine Ferien da/im Kranken-  
34 haus verbracht hab meine Erzieherausbildung gemacht und wusste eigentlich wirklich  
35 auch das ist das, was du machen wolltest, (.) hab ich also zu jeder Zeit auch gut gefühlt  
36 und hab auch nen guten Abschluss denke ich gemacht, hab auch parallel mein Fachabi  
37 dann gemacht.

38 [[Karin Kranich erzählt von Überbrückungen, weil es vorerst keine Stelle gab.]] war dann  
39 auch stellvertretende Kinderleitung äh also Kindergartenleitung da ((holt Luft)) und  
40 dann äh kam unser erstes Kind (.) ((beginnt zu weinen)) oh (..) so jetzt muss ich mich ein  
41 bisschen sammeln grad [kein Problem ((holt Taschentuch))] das ist was, was glaube ich  
42 so nen Einbruch war.

43 Das war sehr schwer krank [okay] und war alles so ganz anders [[Karin Kranich führt  
44 nicht weiter aus, was „anders“ bedeutet]], aber dann wusste ich dass ich ähm (...) das es  
45 wichtig ist, dass ich auch was anderes mache als nur mein krankes Kind betreuen, dass  
46 ich dann auch meinem Kind da nichts Gutes tue

47 [[Karin Kranich gibt Spielkreise, während das Kind von ihrer Mutter betreut wird]] ähm  
48 ((Name des Kindes)) war nicht so ein überbehütetes Kind einfach, [ja, mhm] da ist auch  
49 so entstanden, diese kleinen Dinge so zu sehen [ja] oder auch ähm, (.) dass weniger  
50 mehr ist [ja] oder ähm, dass es langsamer auch geht und dass man ans Ziel kommt.

51 [[Karin Kranich erzählt von zwei weiteren Kindern und ihrem Wiedereinstieg als  
52 Erzieherin.]] Ich kann ja erst um acht anfangen wenn meine Kinder aus dem Haus sind  
53 und ich möchte bis mittags nur arbeiten, ich möchte zu Hause sein, wenn meine Kinder  
54 nach Hause kommen, war mir ganz wichtig [...].

55 [[Karin Kranich erzählt von ihrer Arbeit und dem Team]] Haben wir hier glaube ich ganz  
56 gut hinbekommen ähm und auch die Kollegen jetzt mittlerweile so n Gefühl entwickelt,  
57 dass man das so ein bisschen professioneller auch hier sieht auch Eltern, die das  
58 benötigen diese/diese Betreuungsform und wir den Kindern so viel wie möglich auch  
59 hier geben. Wo ich als Leitung auch ziemlich klar bin, dass ich sehr gut annehmen kann,  
60 dass Eltern ihre Kinder früh auch in der Einrichtung geben, dass beide Eltern arbeiten  
61 oder auch ganz anderes ähm/andere Vorstellungen wie sie ihr Leben einteilen, kann ich  
62 das gut akzeptieren.

63 Ich hatte jetzt vor kurzem [[im Team]] gesagt, ihr könnt euch doch bestimmt erinnern,  
64 früher wars das Schönste, was man machen konnte mit sonem altem Topf, der auch so  
65 real ist, auch wenn die Mama den aufm Herd hat, damit zu hantieren und die jungen

66 Erzieherinnen haben mich echt mit großen Augen angeguckt, so ne Matschküche und  
67 so? Nee. Und dann bringt eine Erzieherin viele Töpfe mit und wir haben jetzt wirklich in  
68 jedem Garten [[jeder Kindergartengruppe]] eine Matschküche und die Kinder spielen.

69 [[Karin Kranich erzählt von einer eins-zu-eins-Situation mit einem Kind, für das sie sich  
70 Zeit nimmt. Dieses will eine unreife Kastanie öffnen. Mit dem Kind entspinnt sich  
71 daraufhin ein Bildungsgeschehen. Sie erzählt darauf aufbauend von Kolleg\*innen, die]]  
72 das gar nicht so wahrnehmen und dadurch auch gar nicht so würdigen können. Manche  
73 ältere Kollegen gehen dann schon so drüber hinweg die machen so ihre Einheitssachen  
74 sage ich mal, was auch immer so dran kommt oder so ((holt Luft)).

75 Ist ja auch schon so ausgenudelt, weniger ist mehr, und bei wirklich diesen kleinen  
76 Sachen, oder wenn die sich dann alle an dieser Matschküche unterhalten, was das für  
77 ne Kompetenz an Kommunikation ist wenn die plötzlich alle wissen was n Wellholz ist  
78 nur weil ich so ein altes Ding da liegen hab, [ja] das ist absolute Sprachförderung da  
79 draußen/und wenn die sich da so organisieren ob sie nun nen Puder von der Sandkiste  
80 darüber/das ist, finde ich halt ganz wichtig.

## Fallspezifische Bearbeitungsmöglichkeiten: Eigenes Aufwachsen – Konstruktionen pädagogischer Praxis



### *Ebene Fallverstehen*

- Was erzählt Karin Kranich aus ihrer Biografie? Fassen Sie zusammen.
- Welches Bild von Kindheit vermittelt sie über die Erzählung?
- Welche Aufgaben von Kindertageseinrichtungen benennt sie explizit und implizit?
- Was erzählt Karin Kranich in Bezug auf die Aufgaben von pädagogischen Fachkräften?
- Welche Sicht – aus den Augen Karin Kranichs – zeigt sich auf pädagogische Praxis? Was davon wird von ihr eher positiv, was eher negativ konnotiert?

### *Erfahrungsebene*

- Was kommt ihnen bekannt vor?
- Sehen Sie in der Erzählung Parallelen zu Ihren eigenen biografischen Erfahrungen?
- Wenn Sie aus Ihrer Kindheit erzählen würden, was würden Sie erzählen?

### *Handlungsebene*

- Wo sehen Sie Parallelen in der Erzählung zwischen Biografie und pädagogischer Praxis? Entdeckt Karin Kranich diese Parallelen selbst?
- Welches Bild von Kindheit scheint in der Erzählung durch? Stellen Sie Überlegungen dazu an, wie sich dieses Bild biografisch entwickelt haben könnte.
- Welche Konsequenzen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis und die Sicht auf Kinder und Kindheiten lassen sich aus der biografischen Erzählung von Karin Kranich ableiten?
- Welche Wechselbeziehungen zwischen Biografie und Praxis lassen sich erschließen?

## **Deutungsangebote**

Karin Kranich präsentiert im Einstieg ihrer Erzählung eine eigene behütete Kindheit, die geprägt ist von Freizeit, Natur und Vertrauen durch Erwachsene und vor allem als Familienkindheit, etwas, was sie auch auf ihre eigenen Kinder und die Kinder, für die sie beruflich zuständig ist, transferiert. Sie besucht keine Kindertageseinrichtung, lernt diese quasi erst durch ein Schulpraktikum kennen. Sie rahmt Kindheit als innerfamiliären Zeitraum – möglicherweise ist dieser Ort der Familie das letztlich Konstante ihrer Kindheit, denn durch die Umzüge wechseln andere Kontexte wie Freund\*innen, Institutionen (später Schule).

Über die biografische Erzählung wird die Idee von Karin Kranich, ihr Konzept von Kindertageseinrichtung konkretisiert. Ein erster Eindruck liegt in der Verknüpfung der Berufsbilder Kinderkrankenpflegerinnen und Erzieherinnen. Beide Berufsfelder sind scheinbar verschränkt über die Tätigkeiten der Pflege und Betreuung, der Sorge um und für Kinder. Das Spielen kristallisiert sich dabei insgesamt als eine zentrale Figur der Kindheit heraus und stellt sowohl biografische wie auch professionelle Bezüge her. Die Kindertageseinrichtung konstruiert Karin Kranich als Ort des sozialen Lernens unter „Gleichaltrigen“. Spielen ist im Interview an mehreren Stellen bedeutsam, in der eigenen Kindheit, aber auch in der Kindertageseinrichtung, die sie als Ort des Spiels versteht. Spiel ist für sie die Tätigkeit der Kinder, die sie als Fachkraft rahmt. Das heißt u. a., dass sie einen Ort schafft, an dem Spielen mög-

lich, erwünscht ist. Dieser Ort ist zugleich mit Freiheit und Phantasie verbunden und muss auch Materialien und Spielpartner\*innen vorhalten. Kindheit wird im gesamten Interview über Erfahrungsmöglichkeiten gerahmt, die in der ganzen Breite und Tiefe den Kindern zugestanden und ermöglicht werden sollen – diesem nimmt sie sich als Mutter wie als Fachkraft an. Die pädagogische Rahmung ist für Karin Kranich Freiheit, Natur, Spiel, gute Atmosphäre, vorbereitete Räume und auch eine Gelassenheit der Pädagog\*innen.

Diese eigene (professionelle) Gelassenheit korrespondiert im Interview mit der Tatsache, dass Karin Kranich Mutter eines beeinträchtigten Kindes ist. Über diesen Kontext hat sie selbst erfahren, dass manchmal „weniger mehr ist“. Die Begleitung der Kinder erfolgt durch sie weniger argumentiert über pädagogische Programme, sondern, indem sie die Interessen der Kinder wahrnimmt, adäquat reagiert. Diese Begleitung verweist auf eine Nähe zum Kind, auf das empathische Einfühlen, um letztlich zu wissen, was das jeweilige Kind wann braucht. Hierbei geht es Karin Kranich nicht zwingend um große Dimensionen, sondern auch um Kleinigkeiten und diese in den Blick zu nehmen.

## 4.4 Schlüsselthema II: Erfahrungen mit Bildungssettings – Vorstellungen von Bildung

Datensatz:	Verdichtete Sequenz aus dem Interviewtranskript mit Erika Erlenzeisig (Kaul 2019, S. 243–250)
Fallkontext:	Die interviewte Person heißt Erika Erlenzeisig (Pseudonym), 52 Jahre, und arbeitet in einer Kindertageseinrichtung unter freier Trägerschaft (konfessionsgebunden) in den neuen Bundesländern, wo sie auch aufwuchs. Die Arbeit gestaltet sich in altershomogenen Gruppen. Sie hat zwei eigene Kinder. Ihr Studium zur Erzieherin in Kindertageseinrichtungen absolvierte sie in der DDR (nach der innerdeutschen Wende wurde dies der Fachschulausbildung angegliedert). Im Interview kommen an verschiedenen Stellen die staatsbedingten Paradigmen und Rahmungen des persönlichen, aber auch beruflichen Lebens zur Geltung, die hier nicht weiter ausgeführt werden sollen.
Transkriptionhinweise:	Sequenzeinteilung des ersten Absatzes über Teilungsstriche   Para/sprachliche Markierer der Interviewerin [eckige Klammern] Parasprachliche Markierer der Interviewten ((doppelte Klammer)) Erläuterungen [[eckige Doppelklammern]] Sprechpausen werden über Punkte angegeben (.) 1 Punkt = 1 Sekunde, ab 4 Sek. Pause in Zahlen



### Fallvignette Erika Erlenzeisig:

1 [[Okay, ähm (.) wie Sie aus dem Brief ja wissen bin ich an Lebensgeschichten von  
2 Erzieherinnen oder Kindheitspädagoginnen interessiert und ich danke Ihnen, dass Sie  
3 da zugesagt haben. Mich interessiert ihre Lebensgeschichte wo auch immer Sie sagen,  
4 da möchte ich beginnen zu erzählen Erfahrungen Begegnungen, Dinge, die Ihnen  
5 vielleicht wichtig geworden sind, das entscheiden Sie.]]

6 Gut (.) also ist schwer | wenn man einfach so anfangen soll | ohne das man sich was  
7 aufgeschrieben hat oder so Gedanken gemacht hat | aber wenn Sie das hinterher sortie-  
8 ren dann ((lächelt)) [[ja genau das ist meine Aufgabe]]. Also, aufgewachsen bin ich auch  
9 schon in ((Stadt in neuem Bundesland)) | und ich habe eine Schwester, die ist zwei Jahre  
10 älter als ich | und schwerstbehindert, | und das denke ich war schon einer der Gründe, |  
11 der mich so auf meinen Beruf hingedrückt hat.

12 Meine Mutti war nicht wie alle anderen normalerweise, arbeiten, weil das am Anfang  
13 mit meiner Schwester gar nicht ging. Die meisten Kinder in meiner Klasse hatten halt  
14 nen' Schlüssel um'n Hals und wussten halb fünf kommt die Mutti. Meine Mutti war  
15 mindestens die ersten Jahre einfach da. Und sie hat sich viele Gedanken gemacht zum  
16 Teil um meine Schwester natürlich, man wusste ja damals nicht, was Reha ist oder so.  
17 Die Prognose war nicht gut: meine Schwester wird nie alleine essen oder laufen können,  
18 nicht sprechen und was weiß ich.

19 Meine Mutti ist Krankenschwester, die hat dann gesagt, hier muss was passieren, und  
20 hat sich viele Gedanken gemacht, wie man meine Schwester fördern kann. Mit meinem



21 Vati zusammen haben sie eine Art Laufgestell / also Vati hat es konstruiert Opa hat's  
22 gebaut, so ein Gefährt mit Rädern dran, gebaut. Damit konnte sie durch die Wohnung  
23 quasi laufen. Sie haben einen Helm genäht mit Schaumgummischwämmen, dass sie  
24 dann auf der Wiese draußen laufen konnte und eben nicht ständig ((undeutlich)).

25 Dann sagte meine Mutti mal zu mir, ach weißte Mädchen, ich weiß gar nicht wie du groß  
26 geworden bist wir haben uns immer nur um ((Name der Schwester)) gekümmert. Aber  
27 ich hab das eigentlich gar nicht so empfunden, weil ständig irgendwas passierte. Ich  
28 denke es war so eine Art pädagogischer Prozess, an dem ich eigentlich auch teilhaben  
29 durfte. Meine Mutti hat ganz viel mit meiner Schwester gesungen und ich habe das  
30 mitgemacht (.) und bin dann natürlich früher oder später in die Rolle gekommen, dann  
31 auch was mit ihr zu machen. Sie hat dann selbstverständlich angefangen zu sprechen  
32 und ja; ich hatte eigentlich als Kind schon die Rolle, auf meine Schwester nen Stückl mit  
33 aufzupassen.

34 Sich um andere kümmern oder sowas, das ham' wir glaube ich drin das ist in den Genen.  
35 Darum wollte ich in den Kindergarten, ähm um einfach Leuten was beizubringen Ich  
36 hatte mehrere Berufswünsche, aber Erzieher war dann doch derjenige, wo ich denke  
37 mhh (..)

38 [[Es folgt ein dreijähriges Fachschulstudium]] Wenn ich heute so zurückblicke, habe ich  
39 damals gelernt, was man heute braucht (...). Ich fand es war sehr praktisch, wir hatten  
40 fast alle Fächer zweimal, einmal im pädagogischen Bereich und im methodischen, so  
41 was und wie muss man überhaupt von der kindlichen Sache bearbeiten/also beachten,  
42 z.B. Natur, wir mussten rausgehen, wir mussten selber ein Herbarium anfertigen wir  
43 haben Sachen gelernt über die Natur und haben dann aber auch Methodik, wie bringt  
44 man das an die Kinder ran, also das find ich hübsch, Musik oder Sport oder Deutsch  
45 dasselbe auch, davon profitiere ich bis heute (...).

46 [[Den Bezug zur politischen Einsozialisation (auch der Kinder in der späteren Arbeit)  
47 bewertet sie kritisch]] das war die Kehrseite der Medaille. Das fand ich jetzt nicht so gut,  
48 ich meine, ich hab' nen kirchlichen Hintergrund, das ist mir auch manchmal in Weg  
49 gelegt worden, also ich hab ein bisschen Glück, dass man mich dort genommen hat.  
50 Ganz viel russisch ham wir auch gehabt, weil unser großer Freund, ja, mh, dem eifern  
51 wir ja nach. Russisch bei einer Russin, wir haben Makarenko am Ende gelesen. Die hat  
52 mit uns vom ersten Tag an russisch gesprochen, also interessanter Weise ((flüstert))  
53 weiß ich heute nichts mehr davon. Gebraucht hab ich's nie wieder und es ist schwer  
54 verschüttet.

55 [[Erika Erlenzeisig erzählt von einigen Praxiserfahrungen während der Ausbildung, von  
56 der Geburt ihrer Kinder und dem Zwang, diese in den Kindergarten geben zu müssen]]  
57 Da war ich noch so jung, da hab ich nicht drüber nachgedacht, ich hab gemacht was alle  
58 einfach machen und das ging aber auch nicht gut. Sauberkeitserziehung zum Beispiel:  
59 Mein Kind war ein Jahr alt, ich kriegte nie ne' nasse Windel mit und ich fragte dann mal  
60 wie die das machen, na alle halbe Stunde müssen se ihn schon hinsetzen und zwanzig  
61 Minuten braucht er schon. Da hab ich geschluckt und dachte oh weia. Mein Vater sagte  
62 dann, na das die Beine noch nicht verkümmert sind, da haste eigentlich ja Glück. Das  
63 war also DDR Pädagogik. Wir haben dann versucht, dass ich wieder aufhören kann, aber  
64 das war ganz schwer, weil man hatte ja studierte, man hatte ja im Schnitt den Staat Geld

65 gekostet, man musste das dann ja nicht bezahlen und so das ging ja / das hat man so  
66 bekommen und da durfte man aber nicht einfach sagen und jetzt will ich nicht mehr.  
67 [[Neben dem „Töpfchentraining“ herrschte auch Mittagsschlafzwang, was sie als Mutter  
68 ablehnte. Ihr Hausarzt schrieb sie krank und so konnte sie die ersten Jahre bei ihren  
69 Kindern bleiben.]]

70 [[Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie in einer Vorschulgruppe im oberen Teil der  
71 Einrichtung. Den Wechsel von der vorherigen, in diese Vorschularbeit hat sie selbst im  
72 Team erbeten und organisiert.]] Dort bin ich seit fünf Jahren und stelle fest das ist mein  
73 Alter (...). Bei den Kleinkindern war ich auch sehr gerne aber (.) dann ham wir getauscht  
74 weil die Kollegin von oben kurz vorm Burnout stand. Oben sind die so schlimm, meinte  
75 die. Ich hatte so viele Kinder, die ich hoch gab und dann dachte ich, Mensch wenn du da  
76 gleich mitgehen würdest von den Kleinen. Aber jetzt ist oben Ruhe.

77 [[Erika Erlenzeisig erzählt von ihrer konkreten Bildungsarbeit]]. Da ist auch viel Theore-  
78 tisches, die Kinder erfahren und lernen und machen und sowas (.) das gehört mit dazu,  
79 jaa. Aber auch diese Gruppensituation, als Gruppe ein selbstständiges Leben hinkriegen  
80 so. Ich kann nicht anfangen, mich mit welchen hinzusetzen und Bildung betreiben,  
81 während die anderen sich auf der anderen Seite erschlagen, oder so, oder völligen Blöd-  
82 sinn machen. Die Grundvoraussetzung, um überhaupt irgendwas zu können ist eigent-  
83 lich der soziale Bereich.

84 Das ist ja auch Bildung, irgendwo, Herzensbildung oder sonst irgendwas Bildung, Kom-  
85 petenzen. Lieder lernen unbedingt, ganz wichtig, dieses gemeinsame Singen, gemein-  
86 sam musizieren, ist auch so was Gruppenbildung, und dabei passiert ja auch immer  
87 diese andere Bildung, so grade musikalisch so /also /vier /Viervierteltakte, auch mathe-  
88 matische Bildung und sowas alles, das ist /das kommt doch sowieso überall. Ich denke,  
89 das, was wir machen, ist auch was, was man den gut mit auf den Weg geben kann, in der  
90 Hoffnung, dass es in der Schule so ähnlich ein bisschen weitergeht.

91 [[Im Kontext von Bildung erzählt sie auch von sogenannten krummen Situationen.]]  
92 Eben auch die, diese krummen Situationen, die versuch ich eigentlich immer noch  
93 selber herzustellen. Also, es darf jeder sagen, was ihm nicht passt und es wird auf jeden  
94 Fall miteinander geredet, dass man schon lernt, wie krieg ich nen Konflikt gelöst. Sie  
95 [[die Kinder]] durften natürlich auch selber sich entfalten, so jeder was er wollte.

96 [[Abschließend erzählt Erika Erlenzeisig von einem konkreten Bildungssetting]] Ich  
97 dachte, was machen wir denn jetzt noch [[thematisch mit den Kindern]]. Wir haben Auf-  
98 grund unserer Waldspaziergänge angefangen, ein Heft zu führen (...) ne Mutter brachte  
99 die aus der Schule mit, erste Klasse Heftchen „Das Leben im Wald“. Da sind nur die  
100 Bäume drin, ist eigentlich für Schulkinder, so mit Text dazu und sowas. Aber ich dachte  
101 mir, naja, so kleine Heftchen, für jeden eins, wir haben da so Zweiergruppen gebildet  
102 (...). Wir haben dann auch die Blätter mitgebracht und gepresst und sie haben reinge-  
103 malt, mal ne Buche, die haben wir uns angeguckt, wie eben da so ne Buche aussieht,  
104 mit diesem silbergrauen Stamm und so (...). Dann jetzt am Dienstag, habe ich gesagt,  
105 jetzt machen wir im Kreis mal was mit dem Heft. Ich hab die dann so aufschlagen lassen,  
106 das Blatt mit der Eiche, das Blatt mit der Birke und sowas, also ich denke, die Blätter  
107 kennen die jetzt ganz gut, das ist schon so /das ist reine Bildung, was man landläufig,  
108 glaub ich, darunter versteht, dieses Wissen, was was ist



## **Fallspezifische Bearbeitungsmöglichkeiten: Erfahrungen mit Bildungssettings – Vorstellungen von Bildung**

### *Ebene Fallverstehen*

- Was scheint aus Ihrer Sicht prägend für Erika Erlenzeisig?
- Welche Gründe und Erfahrungen benennt Erika Erlenzeisig für die Entscheidung, Erzieherin zu werden?
- Welche politischen Aspekte scheinen in der *Narration* (siehe Glossar) durch und wie werden diese von der Fachkraft gedeutet und bearbeitet?
- Welche Vorstellungen von Bildung scheinen in der Erzählung durch?

### *Erfahrungsebene*

- Sehen Sie aus eigenen Erfahrungen ebenfalls biografische Bezüge, die Ihre Berufswahl entscheidend mitgeprägt haben?
- Welche Vorstellungen haben Sie selbst von Bildung und wie/wodurch könnten diese entstanden sein?
- Was waren für Sie in Bezug auf Ihr eigenes Aufwachsen prägende Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- oder auch Fördererfahrungen? (Schreiben Sie 1-3 davon auf.)

### *Handlungsebene*

- Inwiefern zeigen sich Parallelen im biografischen Erleben des Aufwachsens Erika Erlenzeisigs mit einer beeinträchtigten Schwester/der familiäre Umgang hiermit mit der Vorstellung der pädagogischen Praxis/ihrer Aufgaben als Erzieherin?
- Wie versteht die Fachkraft Bildung und inwiefern korrespondiert dies mit biografischen Aspekten?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus den biografischen Erfahrungen Erika Erlenzeisigs für die Arbeit als pädagogische Fachkraft in einer Bildungseinrichtung?

## Deutungsangebote

Die Erzählende vermutet selbst, dass sich im Miterleben von Förderung und Unterstützung der Schwester die eigene berufliche Orientierung begründet. Erika Erlenzeisig beschreibt ihre eigene Entwicklung und die ihrer beruflichen Idee über das Verb „hingedrückt“ (l.Ez. 20). Diese Passivkonstruktion zeigt einen körperlich kraftvollen Ausdruck – Erika Erlenzeisig wurde in den Beruf „hingedrückt“. Über ihre biografischen Erfahrungen zeigt sich eine Prägung für einen Weg, der über die eigene Geschichte des Aufwachsens vorgezeichnet zu sein scheint – und in der sie sich selbstwirksam erlebte. Letzten Endes korrespondiert das sich kümmern, ihnen etwas beibringen mit ihrer beruflichen Vorstellung des Erzieherinnendaseins.

Das Fachschulstudium empfindet sie in der Mischung aus Theorie und Praxis bereichernd und nachhaltig, gerade weil viele praktische Erfahrungen möglich waren und das Studium scheinbar eine gute Mischung parat hielt, die sich auch in ihrer Tätigkeit als Erzieherin zeigt (z. B. Bäume kennen/benennen, Bäume ansehen/Blätter pressen). Mit Blick auf die sozialistische Durchdringung des Lebens von Erika Erlenzeisig wird deutlich, dass sie trotz eines kirchlichen Backgrounds Erzieherin werden konnte. Dies scheint unüblich gewesen zu sein. Zudem kritisiert sie an mehreren Stellen staatliche Regulierungen, die sie als Mutter betreffen – bspw. indem sie sich nur durch ein Attest in den ersten Jahren vom Beruf befreit um ihr Kind kümmern konnte, auch, weil sie die sozialistischen Erziehungsmethoden nicht für gut befindet. Spannend ist an dieser Stelle, dass sie sich als Fachkraft demgegenüber positionieren muss, was sie als Mutter ablehnt. Im Interview zeigen sich diesbezüglich keine eigenen beruflichen Erfahrungen, was daran liegen könnte, dass sie nicht in der Krippe tätig war. Mit Blick auf politische Orientierungen zeigt sich auch an den „krummen Situationen“, dass es ihr heute wichtig ist, dass Kinder ihre Meinung äußern dürfen und es eben nicht um Regimetreue geht.

Mit Blick auf das, was sie als Bildung rahmt, ist es neben den „krummen Situationen“ der Anspruch, dass die Kinder auch als Gruppe selbstständig werden und ihr Leben „hinkriegen“. Auch diese Aussage lässt einen biografischen Bezug zur erlebten Kindheit durchscheinen. Dieser besteht darin, dass sie beispielsweise das Leben für und mit ihrer Schwester als gelungen beschreibt. Ihre Eltern handeln eigenmächtig trotz oder gerade wegen der Unwissenheit beispielsweise in Bezug auf Rehamöglichkeiten fördern sie ihre beeinträchtigte Tochter umfassend. Diese fördernde Grundhaltung nimmt auch Erika Erlenzeisig an und setzt dies in einen Zusammenhang zu Bildung. Eingewoben ist dabei auch die Überzeugung, dass jede\*r etwas „werden kann“, jede\*r seine\*ihre Potenziale entfalten kann.

Im Fokus stehen die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen. Deutlich scheinen zwei Bildungsideen durch: kognitive Bildung (Wissen) und „Herzensbildung“ (Können/soziale Kompetenzen), die im Interview nicht immer trennscharf dargestellt werden. Bildung wird als etwas Besonderes markiert, dem explizit nachgegangen werden müsse, was sie auch als Beschäftigung, etwas zu betreiben, begreift. Hierüber stellt sie auch Anschlüsse zur Schule her. Bildung, so scheint es, ist für die Erzählende innerhalb der Kindertageseinrichtung schwer fassbar, fluide, situiert auf einem Kontinuum von „Herzensbildung“ und „Wissen“, zwischen der Entwicklung von sozialen Kompetenzen und orientiert an gesellschaftlichen Vorstellungen sowie an schulischer Bildung.

## 4.5 Schlüsselthema III: Migrationserfahrungen – Verstehen und Gerechtigkeit



Datensatz:	Verdichtete Sequenz aus dem Interviewtranskript mit Sara Safranfink (Kaul 2019, S. 156–218)
Fallkontext:	Sara Safranfink, 31 Jahre alt, stellvertretende Leiterin einer Kindertageseinrichtung unter konfessioneller Trägerschaft, hat Soziale Arbeit studiert. In der Einrichtung ist sie im Kindergarten wie auch im Hort tätig. Eines ihrer Haupttätigkeitsfelder ist lange die Sprachförderung. Sie selbst ist zweisprachig aufgewachsen, ihre Eltern sind in der Türkei geboren.
Transkriptionhinweise:	Para/sprachliche Markierer der Interviewerin [eckige Klammern] Parasprachliche Markierer der Interviewten ((doppelte Klammer)) Erläuterungen [[eckige Doppelklammern]] Sprechpausen werden über Punkte angegeben (.) 1 Punkt = 1 Sekunde, ab 4 Sek. Pause in Zahlen



### Fallvignette Sara Safranfink

- 1 Ich bin in Deutschland geboren und auch aufgewachsen, hier zur Schule gegangen  
2 genau. Also selber war ich auch nicht, das ist total lustig, das erzähl ich auch immer so  
3 gerne, war ich gar nicht im Kindergarten und auch nicht im Hort. Ich auch immer am  
4 Anfang gesagt ich hol das jetzt nach ((lacht)). Es war wirklich son Erlebnis hier so anzu-  
5 kommen
- 6 Meine Mutter war halt zu Hause und hat uns halt zu Hause betreut und deswegen kannt  
7 ich das jetzt so gar nicht und ich kenns halt nur von ner Freundin die im Kindergarten  
8 war und die ist total ungern dahin gegangen, ich weiß auch nicht warum. Die wollte  
9 auch immer total früh von uns abgeholt werden also die Mutter hat gearbeitet. Wir  
10 ham die dann abgeholt (...) und das war halt total. Ich fands da immer so toll aber wahr-  
11 scheinlich, weil ich ((lacht)) nicht da war. Und den Hort, ja auch so eher von Freunden,  
12 wenn ich nach Hause gelaufen bin, sind die halt den gleichen Weg, weil se zum Hort  
13 mussten und von daher kannte ich das zwar so, sag ich jetzt mal aber eher so vom mal  
14 Mitgehen und mal Besuchen mal Schauen und jetzt gar nicht so selber den Kitaalltag
- 15 [[Sara Safranfink spricht von dem, was sie geprägt hat.]] Hm (8) also grad auch so der  
16 Verlust von Menschen, sag ich jetzt mal so, Oma, Opa, Onkel, Tante, Cousinen, Cousins,  
17 also wenn da jemand verstirbt, so was prägt einen ja auch, macht einen ja irgendwie  
18 auch sensibler für viele Dinge (..) Und auch (...) was mich auch so geprägt hat, sag ich  
19 jetzt mal, als Kind, ist auch ähm so dieser Gerechtigkeitssinn. Wenn man irgendwo ein-  
20 kaufen gegangen ist oder wenn man irgendwas gemacht hat so, wo man oft auch so  
21 dieses ähm erlebt hat ähm (..), das man als Kind sag ich mal so erst warten muss, ne,  
22 so auch an der Kasse, obwohl oder auch an der Schlange beim Bäcker ne man ist zwar  
23 dran, aber man wart/muss warten weil der Erwachsene dahinter jetzt erst mal dran ist  
24 ne so wo man denkt, aber ich steh doch schon viel länger hier, ne. So was hat mich auch  
25 geprägt, und ähm (..) wo ich dann gesagt hab, nö, also ne ((lacht)) das geht gar nicht  
26 ((lacht)).

27 Hm (8) hm (..) also ich glaube schon, dass es wirklich oft so war, dass ich mich von den  
28 Erwachsenen ungerecht behandelt gefühlt hab, ne so vielleicht einfach auch weils zu  
29 wenig erklärt wurde. Situationen, wo man dachte ja, warum denn jetzt doch nicht oder  
30 ne, so also, wie mit dieser Situation auch beim Bäcker ne wo man da steht und denkt so  
31 ja aber eigentlich bin ich jetzt dran, warum, ne, so was halt ich glaub so was hat mich  
32 wirklich da so bisschen geprägt.

33 Ähm (5) ja ähm (10) also ich denke auch, was mich auch so geprägt hat, ist auch so  
34 dieses zwischen den Kulturen zu sein, sag ich einfach mal. Also ich hatte schon immer  
35 ähm Freunde auch zwischen verschiedenen Kulturen, also auch arabische, jugoslawi-  
36 sche, deutsche, russische, also ne so so ne gemischte (..) ähm also wir warn wirklich  
37 immer ne sehr gemischte Gruppe und auch Truppe.

38 Und auch ähm so dieses auch immer jährlich die Familie in der Türkei zu besuchen oder  
39 Mazedonien, das hat mich, denk ich auch sehr viel geprägt einfach auch dieses ähm (..)   
40 dieses Abschied-Nehmen und dann wieder doch hinfahren und irgendwie ist man hin  
41 und her gerissen man ist/man lebt zwar hier, aber hat da ganz ganz viel Familie und ne  
42 also so was prägt einen denk ich auch ganz viel.

43 [[Sara Safranfink nimmt Bezug auf ihre berufliche Orientierung und wie es dazu kam,  
44 dass sie als Sozialarbeiterin in einer Kindertageseinrichtung arbeitet.]] Also ich hab viel  
45 Babysitting gemacht, schon im Jugendalter bei Bekannten und Freunden, also da hat  
46 mir die Arbeit schon mit Kindern großen Spaß gemacht, aber da wusst ich noch gar  
47 nicht, dass ich in die Richtung gehen möchte, also da in der Zeit ich glaub das war so mit  
48 fünfzehn sechzehn, da hat ich noch so die Vorstellung ich wird mal Anwältin ((lacht)).

49 Also ich glaub das hat auch wieder so n bisschen mit dem Gerechtigkeitsinn so n biss-  
50 chen was zu tun ne, also wo ich immer gesagt hab oh ich möchte mich für die andern  
51 einsetzen und was Gutes tun ne. Also einerseits wars halt auch glaub ich so in der Klasse  
52 Thema, weil ne Freundin von mir auch Anwältin werden wollte, aber andererseits, also  
53 ich hatte mir da auch schon auch Gedanken gemacht, warum ich das werden möchte  
54 und da ging es wirklich auch darum, sich für andere, ne (..) auch für Kinder und Jugend-  
55 liche einzusetzen einfach, ne für die Rechte. Hier [[in der Kita]] kann man ja auch viel tun  
56 und bewirken. Es is wirklich dieses einfach helfen und Gerechtigkeit und das da einfach  
57 auch so n bisschen alles in Ordnung kommt, sag ich mal. Und auf sowas acht ich halt  
58 auch einfach in meiner Arbeit jetzt, wirklich bei den Kindern/wo ich sage okay du musst  
59 da diesen offenen Blick behalten und nicht gleich so, ne, bam und sagen oh nee und das  
60 geht nicht und sondern, ne dass die Kinder sich nicht so ungerecht behandelt fühlen ne,  
61 kommt trotzdem vor (..) is einfach so, die Welt ist so.

62 Und später im Abitur, ich glaub da hatte hatten wir so ne Informationsveranstaltung in  
63 der Uni, bei der gings auch um Sozialpädagogik und was man da so studieren kann, was  
64 für Bereiche es gibt und wieviele Möglichkeiten man eigentlich auch in dem Bereich hat.  
65 Da ähm war so dieser Moment wo ich gesagt hab, ich möchte in nen sozialen Bereich  
66 und was mit Kindern und Jugendlichen in dem Bereich (..) studieren und so ging das  
67 dann auch los. In dem Moment wusst ich auch okay, das mach ich, wenn ich dann ange-  
68 nomm werde ((lacht)) genau, ja genau und hab mich dann auch beworben, an der Uni  
69 und hab mich tierisch gefreut, dass ähm (..) ja dann doch letztendlich genommt wurde.  
70 Ja dann hab ich ähm mein Studium angefangen, da auch wirklich meinen Schwerpunkt

71 auf Kinder- und Jugendbildungsarbeit sozusagen ge ähm (..) gesetzt. (4) Also ich weiß  
72 auch noch, im Studium wars dann auch so, dass ich dann auch eher in die äh Richtung  
73 Entwicklungsarbeit gehen wollte, ne so n bisschen einfach auch, so im Ausland mal und  
74 (..) hat sich dann halt nich so ergeben aber war jetzt auch nich so schlimm, weil ich find  
75 die Arbeit einfach hier auch sehr interessant und hier kann man ja auch viel tun und  
76 bewirken, sag ich jetzt mal einfach genau.

77 [[Sara Safranfink erzählt von Kontakten, über die sie an ihre jetzige Stelle kam.]] Ähm  
78 der hatte mir dann gesagt hier (..) im ((nennt Name der Kita)), da arbeitet meine Frau  
79 die suchen da jemanden für die ähm Betreuung der ausländischen Kinder und für die  
80 Sprachförderung. Dann dacht ich (..), naja gut, warum nicht, probier'ich's mal. Bewer-  
81 bung eingeschickt ((lacht)) und dann wars auch so, dass ich mich halt vorgestellt hab  
82 (..) und die Leitung mir schon so zugesagt hat ((beschreibt mit Fingern Anführungszei-  
83 chen)) und dann hat ich aber jetzt noch mal nen Anruf bekomme vom Träger, weil ich ja  
84 ähm Muslimin bin, sag ich jetzt mal, das da doch vielleicht Probleme auftreten können,  
85 wegen der Religion. War ich noch mal zum Vorstellungsgespräch beim Träger und dann  
86 hats doch geklappt und dann bin ich auch hiergeblieben. Dann hab ich halt diese  
87 Betreuung der ausländischen Kinder übernomme und auch die Sprachförderung. Ich hat-  
88 te jetzt keine Zusatzausbildung, sag ich jetzt mal, ich hab mich da so n bisschen einge-  
89 arbeitet. Das hat mir halt riesen Spaß gemacht ne also es war einfach toll und auch so  
90 die Elternarbeit war auch richtig klasse, weil es warn viele türkische Eltern. Die Kinder,  
91 die neu kamen, noch kein Deutsch sprechen konnten, für die war das halt auch gut ne  
92 jemanden zu haben, der ein versteht. Es gab wirklich oft Situation, wo Erzieher gesagt  
93 haben, ach räum mal deinen Teller ab und die Kinder saßen wirklich ja und man dachte  
94 oh warum sind n die so stur und räumen nicht weg. Dann hab ich s mal auf türkisch  
95 gesagt, da sind die echt aufgestanden und ham den Teller abgeräumt.

96 Ich kann mich an einen Jungen erinnern, der ganz tierische (..) ähm Trennungs(.)schmer-  
97 zen hatte, sag ich mal also der konnte sich ganz ganz schlecht von der Mutter trennen. Mit  
98 dem saß ich oft an der Garderobe und da musst ich ihn noch beruhigen. Ich glaub, ihm  
99 hat wirklich auch sehr geholfen, dass da jemand ihn verstanden hat und auch auf seiner  
100 Sprache sag ich jetzt mal mit ihm sprechen konnte, dass da jemand war, wo er wusste,  
101 die versteht mich (..) Er war son bisschen verlorn. Ich hatte so das Gefühl, der wusste ja  
102 ähm (..) also hier versteht mich keiner und ich versteh keinen, wem soll ich denn was  
103 sagen und wie soll ich ihm das sagen. Er hatte wirklich auch diese Phase, wo er abhauen  
104 wollte, ne und dann (..) wurd ich dann immer gerufen ((lacht)) und dann kam ich und hab  
105 mit ihm gesprochen und dann hat er sich meistens auch schnell beruhigt weil er dann  
106 gemerkt hat, okay hier ist jemand, der mich versteht und (..) der auch weiß was ich will  
107 und dem ich auch erklären kann, warum ich jetzt so wütend bin oder warum ich jetzt so  
108 weine und (..) was einfach mit mir los ist.

**Fallspezifische Bearbeitungsmöglichkeiten:  
Migrationserfahrungen – Verstehen und Gerechtigkeit**



*Ebene Fallverstehen*

- Fassen Sie wichtige Aspekte der Erzählung Sara Safranfinks zusammen. Wo/Worüber entstehen bei Ihnen Fragen?
- Fassen Sie Sara Safranfinks Beschreibungen ihrer „kulturellen Hintergründe“ zusammen und diskutieren Sie, inwiefern sie diesen konkret Einfluss auf Ihre Persönlichkeitsentwicklung zuschreibt.
- Welchen Eindruck erwecken bei Ihnen die wiederkehrenden Bemerkungen „sag ich jetzt mal“; „ne“, „ähm“. Was bewirken diese im Sprechfluss und was sagen sie möglicherweise parasprachlich aus?

*Erfahrungsebene*

- Können Sie das Erlebnis des Übersehen-Werdens nachvollziehen? Kennen Sie vielleicht eine ähnliche Situation?
- Erinnern Sie sich an eigene Erfahrungen aus Ihrer Kindheit, wie Erwachsene mit Ihnen umgegangen sind?
- Überlegen Sie, welche eigenen Kompetenzen Sie für die pädagogische Arbeit mitbringen und wodurch sich diese bei Ihnen entwickelt haben könnten.

*Handlungsebene*

- Wie versteht Sara Safranfink ihre Rolle als pädagogische Fachkraft?
- Welche Aspekte lassen sich dabei auf ihre biografischen Erfahrungen zurückführen?
- Suchen Sie im Interview Passagen und Spuren zum Thema Gerechtigkeit und Verstehen. Diskutieren Sie, inwiefern hier eine Kopplung zwischen biografischem Eigenerleben und der Haltung in der pädagogischen Praxis besteht.
- Welche Konsequenzen lassen sich aus dem Interview mit Sara Safranfink für die pädagogische Praxis, aber auch für die Berufswahlmotivation insgesamt ableiten?

## Deutungsangebote

Bezogen auf prägende Erfahrungen zählt Sara Safranfink zuerst Menschen auf, die unmittelbar zur engen Kernfamilie, in einem Verwandtschaftsverhältnis des zweiten Grades, stehen. Aus der Erzählung ist nicht rekonstruierbar, in welchem emotionalen Verhältnis sie zu den Einzelnen steht. Durch Stimmlage und Dramaturgie, in dem sie die Verluste zwar benennt, aber nicht emotional gefangen in ihnen scheint, wird deutlich, dass diese sie zumindest momentan nicht belasten. Zugleich schwingt durch die Formulierung „wenn da jemand“ eine Unbestimmtheit mit. Möglicherweise sind nicht all die aufgezählten Personen verstorben. Da Sara Safranfink von von jährlichen Besuchen in der Türkei und Mazedonien erzählt, könnte der angesprochene Verlust auch auf wiederkehrender Abschiede hindeuten. Dies korrespondiert mit einer weiteren, hierüber hervorgerufenen Erzählsequenz, dass sie nämlich zwischen Kulturen aufgewachsen ist, was ihre Kindheit und Jugend prägt und bis in die pädagogische Praxis hineinstrahlt. Der Verweis auf den kulturell-sprachlichen, weiten und scheinbar fluiden Bezugsrahmen zeigt, dass das Thema zwischen-den-Kulturen-Sein nicht ausschließlich auf den familiären Kontext bezogen wird. Der Bezugspunkt der kulturellen Vielfalt könnte auf gemeinsam geteilte Erfahrungen von Differenz und Integration sein, der sich nicht nur auf eine Gruppe, sondern eine „Truppe“ bezieht.

Eine weitere prägende Erinnerung verknüpft sie mit einem biografischen Beispiel: Das Erleben von Ungerechtigkeit. Ein Erwachsener, welcher in der Warteschlange beim Bäcker hinter ihr steht, wird vor ihr bedient. Auch das Nicht-Erklären-Wollen von Erwachsenen deutet sie in dieser Hinsicht als ungerecht. Der Wunsch nach Herstellung von Gerechtigkeit begründet retrospektiv ihre Berufswahl und schlägt einen Bogen zu ihrer pädagogischen Haltung. Ihr ist es wichtig, sich für die Rechte von Kindern einzusetzen und etwas in Ordnung zu bringen. Dies verweist darauf, dass etwas in Unordnung ist, was genau, spezifiziert Sara Safranfink nicht weiter. Im Hinblick auf ihr pädagogisches Tätigkeitsfeld zeigt sich, dass der „offene Blick“ als die entscheidende pädagogische Haltung modelliert wird, die dazu verhilft, die Kinder wahrzunehmen, in den jeweiligen Situationen gerecht reagieren zu können und die eigene Vorgehensweise den Kinder zudem zu erklären.

Angeknüpft an die Aufgabe der Sprachförderung scheint sich der Wunsch nach Gerechtigkeit im Verstehen zu realisieren. Zu verstehen heißt dann auch, dem nachzugehen, was Kinder wirklich wollen, thematisieren, was sie beschäftigt. Sprachlich gerahmt meint verstehen jedoch mehr: Es bezieht sich auf das tatsächliche Nachvollziehen, Begreifen und Nachfühlen. Es zeigt sich quasi bildlich in der Erzählung u. a. an dem Erlebnis, einen Jungen beim Ankommen in der Einrichtung und in der Gruppe zu unterstützen. Zugleich wird deutlich, dass dieses Verstehen Beziehung braucht, die sie pädagogisch herstellt.

„Sag ich jetzt mal so“: Dieser relativierende Einschub eröffnet in der Erzählung an vielen Stellen einerseits, dass man das, was sie erzählt, auch anders benennen könnte. Hierüber wird sprachlich markiert, dass dies im Sinne der Erzählung „jetzt“ eine Momentaufnahme in Sprache gegossen ist. Andererseits signalisiert diese Sprachwendung eine Unbeschwertheit, die zugleich den Gegenstand relativiert. Die hierüber hergestellte Relation verbindet die Sicht der Erzählenden mit dem Gegenstand, denn sie selbst sagt es „jetzt mal so“. Ein weiterer sprachlicher Markierer, den die Erzählerin häufig nutzt, ist das „ne“. Hierüber wird das Einholen von Verstehen und möglicherweise auch Zustimmung angefragt.

## 4.6 Abschließende fallvignettenübergreifende Anregungen zur Reflexion

Zum Schluss sollen einige didaktische Hinweise gegeben werden, die über alle präsentierten Fallvignetten hinweg bedeutsam sind und nochmals die didaktischen Ebenen der Fallvignetten (Abb. 2 unter 3.2) aufgreifen (Ebene Fallverstehen, Erfahrungsebene und Handlungsebene). Diese anschließenden Lehrangebote können die Arbeit mit den Fallvignetten vertiefen bzw. abschließen. Zwei Aspekte werden hierfür thematisiert: Fallvignettenübergeordnete Fragen und Diskussionsangebote sowie ein didaktisch aufbereitetes Angebot zur Reflexion der eigenen Biografie.

### Fallvignettenübergeordnete Fragen und Diskussionsangebote

Hier geht es um abschließende Fragen, die mit den Studierenden übergeordnet über alle drei Fälle hinweg diskutiert werden können. Die Fragen spielen dabei explizit die unter 3.2 angesprochenen didaktischen Ebenen des Fallverstehens von Fallvignetten an: Erfahrungsebene (Fragen zu mir – was kenne ich) und Handlungsebene (Fragen für die pädagogische Praxis – was resultiert daraus).

- » Wenn Sie anhand der Fallarbeit an die beruflichen Orientierungen der Fachkräfte denken, diskutieren Sie, inwiefern diese durch biografische Erfahrungen geprägt sein könnten. Wie beeinflussen die eigenen biografischen Erfahrungen die Sicht auf die pädagogische Praxis?
- » Finden Sie ausgehend von den biografischen Erzählungen Parallelen zu Ihrer eigenen Geschichte – haben Sie vielleicht Ähnliches erlebt?
- » Diskutieren Sie auf der Grundlage der Fälle, welche Rolle ein kindheitspädagogisches Studium oder eine berufliche Qualifizierung bei der Entwicklung eines beruflich-professionellen Profils haben kann/sollte und warum.
- » Wie kommt es im Laufe eines Lebens zur Anhäufung von Wissen – woher kommt unser Wissen? Tragen Sie gemeinsam Aspekte zusammen und diskutieren Sie, inwiefern die jeweiligen Aspekte bedeutsam sind – gibt es Prioritäten? Welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang ein Studium (wissenschaftliches Wissen) gegenüber biografischer Erfahrung?
- » Wie könnte es gelingen, wissenschaftliches Wissen mit biografischen Erfahrungen zu verschränken?
- » Inwiefern haben Sie durch die Verknüpfung von eigenen Erfahrungen und theoretischem Wissen neue Perspektiven erhalten?
- » Wenn Sie sich selbst als biografisch bedeutsam für Ihre Adressat\*innen begreifen, überlegen Sie, wie Sie an diesen Biografien teilhaben wollen, inwiefern/wie/über was konkret Sie Eingang in biografische Erfahrungen finden möchten.
- » Welche Konsequenzen ergeben sich für Sie aus der Arbeit mit den Fallvignetten?
- » Sind Ihre Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit biografischer Erfahrungen und die Sicht sowie Praxis von Erziehung/Bildung/Betreuung übertragbar z. B. auf Eltern, denen Sie bspw. in der Kindertageseinrichtung begegnen? Inwiefern können biografische Erfahrungen/Erlebnisse Eltern bei der eigenen Erziehungstätigkeit prägen? Welche Konsequenzen ergeben sich für Sie hieraus für Ihre eigene pädagogische Praxis?



## Angebot zur Reflexion der eigenen Biografie: Narrativ-biografische Landkarte

Als Anschluss an die Arbeit mit Fallvignetten wird im Folgenden ein didaktisches Angebot zur Reflexion und Präsentation der eigenen Lebensgeschichte vorgestellt – welches auch separat genutzt werden kann.

Die narrative-biografische Landkarte ist abgeleitet vom qualitativ-visuellen Forschungs- verfahren der „subjektiven“ oder „narrativen Landkarte“, einem Verfahren aus der Sozialfor- schung zur Erfassung sozialräumlich bedeutsamer Lebensräume (Behnken/Zinnecker 2010). Die für den Einzelnen aktuellen oder auch biografisch (historisch) wichtigen Sozialräume und Kontexte werden dargestellt und anschließend erfolgt eine Erzählaufforderung zu die- ser Darstellung. Mit der Setzung einer explizit „narrativ-biografischen“ Landkarte wird dazu aufgefordert, bedeutsame Ereignisse, Sozialräume, Menschen, Gegenstände, Höhen, Tiefen usw. in Form einer Landkarte darzustellen. Hierbei ist es jeder Person selbst überlassen, wie eine Landschaftstypisierung erfolgt: bspw. Insel Kindheit; Berge = Höhen im Leben oder auch Hürden; Wald = etwas, was undurchsichtig war/ist; Wege und Kreuzungen = Entschei- dungen im Leben; Wiese = Bereich des Glücks, Erfolgs, der Gelassenheit etc.). D.h. es geht hierbei um ein didaktisches Mittel, biografische Erinnerungen zu erzeugen und das eigene, bisherige Leben als Landschaft grafisch darzustellen. Ziel ist, individuelle Lebensereignisse, Phasen und Lebensräume in den Blick zu nehmen und über die grafische Form der Dar- stellung eine tiefere Auseinandersetzung zu ermöglichen. Zugleich werden über die Form der Darstellung (neue) Zusammenhänge sichtbar. Diese Kartographie des Lebens wird in einem zweiten Schritt als Gesprächsgrundlage (Partner\*innenarbeit/Gruppe) genutzt.

Das Angebot der narrativ-biografischen Landkarte greift den unter 3.2 dargestellten Zu- gang „Biografische Reflexionen – Arbeit mit der eigenen Biografie“ auf. Das Angebot folgt dabei dem Prinzip:

- » Erstellen Sie im Anschluss an die Arbeit mit den Fällen eine eigene biografische Gesamt- schau (z.B. anhand eines Zeitstrahls, in Form einer Graphic Novel, einer narrativ-bio- grafischen Landkarte). Reflektieren Sie, welche biografischen Stationen Ihr Leben wie geprägt haben könnte.

### **Didaktische Übung: Narrativ-biografische Landkarte**

#### *Phase 1: Erarbeitung*



Hinweis für Lehrende: Wenn die Aufgabe im Selbststudium oder als blended learnig be- arbeitet werden soll, wäre es hilfreich, sich eine Atmosphäre zu schaffen, in der man sich wohlfühlt und möglichst nicht gestört wird.

Aufgabenstellung mit der Ausgangsfrage: WAS hat sie WANN und WODURCH/WIE geprägt?



- WAS sind für Sie bedeutsame Lebensereignisse/-erfahrungen??
- WANN haben die stattgefunden/in welchem Zeitraum (Datum/Jahr, Kindheit/Jugend etc.)?
- WODURCH/WIE – Erinnern Sie sich, was konkret passiert/abgelaufen ist? (Wer war beteiligt, wo war es, wie lief es ab etc.)?
- WER war beteiligt, involviert, hat es beobachtet?

Machen Sie sich in einem ersten Schritt bitte Notizen zu diesen Fragen. Hierfür nehmen Sie sich bitte umfassend Zeit (Benötigte Zeit: ca. 0,5–1h).

In einem zweiten Schritt versuchen Sie bitte, Ihre Notizen grafisch darzustellen. Nutzen Sie hierfür idealerweise ein A3-Blatt. Dies kann auch auf einem digitalen Endgerät bearbeitet werden. Vorlage hierfür können geografische Aspekte einer Landkarte oder auch Symbole sein (vgl. Abb. 3) (Höhen im Leben = Berge; Aspekte, die sich durchziehen, gut laufen = Fluss; herausfordernde Dinge = Wald; Erfolge = Gipfelkreuz). Sie können auch Länder zeichnen: Kindheit, Jugend, Familie, Peer-group etc. Sie können dies grafisch oder zeichnerisch/bunt gestalten, ebenso auch in Form von Sketch-Notes. Lassen Sie Ihre Kreativität walten (Benötigte Zeit: ca. 0,5–1h).



Abb. 3: Beispiel biografisch-narrative Landkarte eines Studierenden

## Phase 2: Reflexion



**Hinweis für Lehrende:** Diese Aufgabe soll ein reflektiertes Arbeiten mit der Landkarte ermöglichen. Hierzu werden die Studierenden eingeladen, in Gruppen zu arbeiten. Es kann jedoch als Einzelarbeit und damit Einzelreflexion durchgeführt werden. Für letzteres sind die Aufgaben entsprechend anzupassen bzw. auszuwählen.



### Aufgabenstellung:

- Schauen Sie sich selbst nochmals Ihre Landkarte an. Notieren Sie Ihre Eindrücke, Empfindungen.
- Wie ging es Ihnen bei der Erarbeitung?
- Suchen Sie sich eine Person heraus, mit der Sie die nächsten 45 min über ihre Landkarte und ihre Erkenntnisse sprechen möchten. Dies soll als bewegter Dialog erfolgen, d.h. idealerweise bewegen Sie sich hierbei durch das Gelände – gehen im Treppenhaus herum. (Hintergrund ist, dass es in der Kinder- und Jugendarbeit sinnvoll sein kann, wenn ernste, sehr persönliche oder eben auch problembehaftete Themen mit einem Kind oder eine\*m\*r Jugendlichen besprochen werden, ein Spaziergang öffnend wirkt, u. a. weil man sich nicht direkt in die Augen sehen muss.)
  - a. Zeigen sie vorerst – wenn Sie möchten, Ihre Landkarte. Lassen Sie die andere Person beschreiben, was sie sieht – Wie wurde gezeichnet? Welche Aspekte fallen warum auf? Wo gibt es Fragen. Wenn Sie die Karte nicht zeigen wollen, beschreiben Sie selbst, wie Sie gezeichnet haben, auf was Sie Wert legen, wie es Ihnen dabei ging, was Ihnen schwer fiel etc.
  - b. Beschreiben Sie dann bitte kurz Ihren Lebensweg. Sie selbst legen dabei Schwerpunkte, benennen Höhen oder Tiefen nach eigenem Ermessen. Nachfragen der Partnerperson sind erlaubt, müssen aber nicht beantwortet werden.
- In einer Einzelreflexion halten Sie bitte fest, was Sie über sich beim Erzählen und im Gespräch mit der Person entdeckt haben. (8min)

Im Plenum kann anschließend ein Austausch über die Erfahrungen, die Erkenntnisse erfolgen. Zugleich lassen sich u. a. folgende Fragen anschließen:



- Was hat Sie im Leben geprägt?
- Wer ist Ihnen wichtig und warum?
- Welche Erfolge haben Sie im Leben bereits gehabt?
- Welche Ressourcen bringen Sie aufgrund Ihrer Biografie mit?
- Welche Kompetenzen sehen Sie aus Ihrer Biografie, die für eine pädagogische Praxis wichtig sein könnten?

**Aufgabenstellung:**

Schreiben Sie ein sogenanntes „Elfchen“ über sich:

Diese Gedichtform besteht aus 11 Wörtern in einer bestimmten Reihenfolge. Beginnen können Sie mit „Ich“ oder Ihrem Namen (Vor- oder Nachname) oder einem Gegenstand/Sache/Emotion etc., die für Sie wichtig ist.

Bsp: Ortswechsel  
Viel unterwegs  
Ist Ankommen möglich  
Mich immer neu erfinden  
Ausprobieren



Der erste Vers des Elfchens ist i. d. R. ein Substantiv. Das kann ein Gegenstand, ein Geruch, eine Stimmung, ein Thema oder ein beliebiger anderer Oberbegriff sein. Der zweite Vers beschreibt dieses Wort etwas genauer. Worum geht es hier? Die zweite Zeile wird dabei aus zwei Wörtern gebildet. Die dritte Zeile besteht aus drei Wörtern und die vierte aus vier. In beiden wird der Begriff, das Wort aus der ersten Zeile noch näher erläutert. Welche Aspekte, Gedanken, Gefühle spielen bezogen auf den Begriff aus dem ersten Vers eine Rolle? Der letzte, fünfte Vers bildet schließlich ein Fazit des Elfchens. Er kann auch eine Wendung beinhalten. Erneut wird nur ein einziges Wort genutzt. Die Elfchen können im Plenum präsentiert werden.

**Lesetipps zur tiefergehenden Auseinandersetzung**

Behnken, Imke/Zinnecker, Jürgen (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung. [https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/encyklopaedie\\_erziehungswissenschaft\\_online\\_eeo.html?tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Barticle%5D=8900&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=1&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=cdc158e8937f0d85dc1d4572a0c6e50f](https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/encyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Barticle%5D=8900&tx_beltz_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=cdc158e8937f0d85dc1d4572a0c6e50f). (Abfrage 30.08.2023).

Oertel, Nadja (2022): Subjektive Landkarten. <https://meinemethode-deinemethode.de/methoden/subjektive-landkarten/>. (Abfrage 30.08.2023).





## **5. Fallübergreifender Abschluss und Herausforderungen**



Wie bereits unter Kapitel 2 ausgeführt, wird davon ausgegangen, dass Biografie ein wesentlicher Ausgangspunkt für professionelles Denken und Handeln ist. In ihr zeigt sich „eine im lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung und Interpretation von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst in unsere Weltdeutung und heutiges Handeln eingehen“ (Gudjons/Wagener-Gudjons/Pieper 2020, S. 21). Dies gilt gleichermaßen für pädagogische Fachkräfte (vgl. Kap. 2), aber auch für Kinder und Eltern als Adressat\*innen der pädagogischen Bemühungen. Ein Bewusstsein über biografische Prägungen ist dementsprechend nicht nur für die Reflexion einer eigenen beruflichen Orientierung relevant, sondern auch für das wirklich nachvollziehende Verstehen von Adressat\*innen (vgl. Kap. 3.2).

Die Arbeit mit den hier präsentierten Fallvignetten ermöglicht über fremde Biografien einen Zugang zu eigenen biografischen Erfahrungen. Damit werden spezifische Reflexionspraxen angeboten, die berufliche Qualifizierung im Sinne einer Professionalisierung ermöglichen (zur Bedeutung von Reflexion vgl. Cloos 2024). Über diese Reflexionsprozesse kann neues Wissen entstehen (vgl. Kap. 2.3), können sich berufliche Orientierungen und habituelle Profile (siehe Glossar: *beruflich-habituelle Profile*; *Habitus*) herausbilden (vgl. Kap. 2.2), welche helfen, kindheitspädagogische Praxis reflexiv zu gestalten. Nicht zuletzt ist über die Arbeit mit den hier angebotenen Materialien möglich, erfahrungsbasiertes Wissen mit theoretischen Erkenntnissen diskursiv zu verbinden – also an die Fallarbeit Theorien anzuschließen und so Biografie und Theorie miteinander zu verschränken, was als dialogische Wissenstransformation verstanden werden kann (Göbel/Kaul/Schmidt 2020). Eine dialogische Wissenstransformation geht erstens von der Prämisse aus, dass wissenschaftliches, theoretisches Wissen und erfahrungsbasiertes Wissen z. B. aus Biografien oder aus der pädagogischen Praxis als gleichwertig anzuerkennen ist. Zweitens sind diese Wissensdimensionen, die nicht klar voneinander zu trennen sind, miteinander in einen fruchtbaren „Dialog“ zu bringen – also miteinander zu verschränken. Drittens sollte sich wissenschaftliches Wissen über Erfahrungen in die Biografien der angehenden Fachkräfte einschreiben. Das heißt, wissenschaftliches Wissen sollte erfahrbar sein, an biografischen, praxisrelevanten Aspekten anschließen, damit es für die Studierenden bedeutsam wird.

Für die Erziehungswissenschaft ist die Auseinandersetzung mit Biografien von Adressat\*innen kein neues Vorgehen (Miethe 2017). Bevor ein professionelles pädagogisches Handeln möglich wird, ist es zielführend, Kontexte von und Herausforderungen der Adressat\*innen fallbezogen und umfassend zu verstehen. Damit wird die Arbeit mit und an Biografien auch eine genuine Aufgabe von kindheitspädagogischen Professionellen. Die Auseinandersetzung mit Biografien ist demnach innerhalb der Qualifizierung gewinnbringend – für das eigene Verstehen und das der Adressat\*innen. Sie ermöglicht, die (eigene) biografisch bedingte Standortgebundenheit und ihre Bedeutung für pädagogische Orientierungen und Einstellungen zu reflektieren.

## 6. Glossar



**autobiografisches Gedächtnis** Teil des Gedächtnisses, welcher biografische Erlebnisse und Erinnerungen mit Bedeutungen verbindet, abspeichert und zu Erfahrungen umwandelt. Das autobiografische Gedächtnis ist der Teil des sogenannten episodischen Gedächtnisses, in welchem die persönliche Lebensgeschichte abgespeichert ist. Das bedeutet auch, dass das autobiografische Gedächtnis einen wichtigen Teil der Identität einer Person darstellt.

*Literaturhinweise*

Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne (2020): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. 8. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Welzer, Harald/Markowitsch, Hans J. (Hrsg.) (2006): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.

**beruflich-habituelle Profile** Orientierungen und Handlungsmuster von Professionellen, die sich u. a. durch berufliche Erfahrungen, über Organisationskulturen der Arbeitsfelder u. w. entwickeln. Verbunden sind mit dem Begriff Fragen, wie über Qualifikationskontexte Professionalisierung ermöglicht werden kann, der Habitus weiterentwickeln lässt.

*Literaturhinweis*

Cloos, Peter/Lochner, Barbara (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 18–55.

**Biografiearbeit** Methode der Sozialen Arbeit/Kindheitspädagogik. Bei der Biografiearbeit, wie sie beispielsweise im Adressat\*innenbezug innerhalb der Sozialen Arbeit genutzt wird, geht es um eine „strukturierte Form der Selbstreflexion“ (Miethe 2017, S. 24)

*Literaturhinweise*

Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne (2020): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. 8. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hrsg.) (2011): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – kreative Methoden. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Miethe, Ingrid (2017): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

## **Biografieforschung**

Die Biografieforschung macht sich individuelle und kollektive Zusammenhänge biografischer Aspekte zu Nutze. Forschungsdaten werden bspw. über biografisch-narrative (erzählende) Interviews erhoben, d. h. über direkte, verbale Erzählungen. Die erzählende Person wird eingeladen, das eigene Gewordensein anhand der eigenen Biografie zur Darstellung zu bringen. Für die Analyse der Daten ist der fremde Blick zentral, über den es möglich wird, spezifische Aspekte des Gewordenseins anderer Personen zu betrachten, biografische Verläufe herauszuarbeiten und das individuelle Gewordensein als Ganzes zu erfassen, sowie die Einbettung in kollektiven Zusammenhängen zu analysieren. Verstehen ist dabei eine wesentliche forschungsethische Grundhaltung.

### *Literaturhinweise*

Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütze, Fritz (2016): Biographieforschung und narratives Interview. In: Schütze, Fritz (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 55–73.

## **Biografieträger\*in**

die von der eigenen Biografie erzählende Person. Es geht nicht nur um das Ich der autobiografisch erzählenden Person, sondern auch um eine biografische Identitätsentfaltung. (Schütze 2014, S. 115).

### *Literaturhinweis*

Schütze, Fritz (2014): Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In: Garz, Detlef/Zizek, Boris (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–188.

**Disposition**

bezogen auf die Psychologie meint Disposition eine spezifische Veranlagung, Empfänglichkeit oder auch innere Bereitschaft zu/für etwas. In Bourdieus Soziologie bezeichnet Disposition Aufteilung/Anordnung, inkorporierte Strukturen – einverleibte Veranlagung, Neigung, Gesinnung, die sich aus gesellschaftlichen und biographischen Erfahrungen heraus ergeben. Disposition ist quasi aufgrund von Erziehung, Bildung und Sozialisation, damit auch in Bezug auf das Wechselspiel sozialer Akteur\*innen und der sozialen Verhältnisse und innerhalb einer spezifischen sozialen Lage mitbestimmt.

*Literaturhinweis*

Suderland, Maja (2014): Disposition (disposition). In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 73–75.

**Empirisch-rekonstruktive  
Forschung**

Forschungszugänge, die mit spezifischen Erhebungs- und Analyseverfahren soziale Wirklichkeiten verstehend und teoriengenerierend untersuchen wollen.

*Literaturhinweise*

Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. eine Einführung. 20075. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Empowerment:**

steht für Ermächtigung und Übertragung von Verantwortung und Selbstwirksamkeit. Die Erhöhung von Autonomie und Selbstbestimmung soll anhand bestimmter (pädagogischer) Maßnahmen hergestellt werden.

**Habitus:**

Der Begriff Habitus rekurriert auf Pierre Bourdieu (u. a. 2013) und seinen Analysen zu Fragen der Reproduktion gesellschaftlicher Konstitutionsbedingungen und Ungleichheiten und. Habitus meint dabei im Kern die Gewohnheitsstrukturen, Umgangs- und Deutungsfolien einer Person, die sich im Laufe des Lebens durch u. a. Sozialisationseffekte in spezifischen sozialen Lagen aufgeschichtet haben und sich sowohl im Aussehen, Geschmack, im Besitz als auch im Auftreten widerspiegeln.

### *Literaturhinweis*

Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot (2014): Habitus (habitus). In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 110–118.

<b>inkorporiert</b>	verinnerlicht, einverleibt, eingeschrieben in Körper und Leib des Menschen, zumeist nicht bewusst, aber reflexiv zugänglich.
<b>internalisiert</b>	bildungssprachlich, meint etwas, dass in Fleisch und Blut übergegangen ist, wenn etwas übernommen wird, bspw. verinnerlichtes Wissen, nach dem man handelt, ohne dass dieses Wissen ad hoc benannt werden kann.
<b>Narration</b>	meint Erzählung
<b>sequenziell</b>	Vorgehen zur Interpretation von Daten. Es folgt dem Prinzip „Wort für Wort“, in der dahinterliegenden Annahme, dass sich Deutungen, Interaktionen und Handlungen allgemein „Zug um Zug“ aufbauen, aneinander anschließen und sich so aufschichten. Es geht also um eine „Schritt-für-Schritt-“ Analyse.
<b>sprachliche Codes</b>	bezeichnen bestimmte Begriffe, Formulierungen, hinter denen ein für die Person oder Personengruppe bedeutungsvolles Konzept steht. D. h. diese Formulierungen sind zum Teil nur für die Person und ihren Bezugskontext wichtig und nur hier bekannt. Ein Sprachcode aus dem Feld Kindheitspädagogik kann z.B. „kleine Kinder“ sein, wenn eigentlich junge Kinder gemeint sind.
<b>Soziales Feld</b>	Ein durch Pierre Bourdieu geprägter Begriff, der versucht, eine Struktur, Beschaffenheit und Form (vermeintlich) objektiver Beziehungen von mehreren, miteinander (indirekt oder direkt) interagierender Akteur*innen begrifflich zu fassen. Inkludiert ist hierbei auch die Dynamik im Feld sowie deren historische Genese. Der Begriff meint damit mehr als lediglich den sozialen Kontext.
<b>Subjekt</b>	Subjekt und Subjektivität meint das, was jemanden von einem Gegenstand unterscheidet. Subjekte können handeln. Insgesamt wird der Begriff in unterschiedlichen Disziplinen (bspw. Psychologie, Philosophie) verschieden thematisiert und diskutiert.

**Wissensarbeit**

meint für den hier bestehenden Kontext den bewusst geschaffenen (methodisch-didaktischen) Zugang zu Wissen, der aus dem Bereich des Impliziten, Unbewussten kommt. Dieses wird über Reflexionen bewusst gemacht und kann so als Wissen für die Person verfügbar werden.

## 7. Literatur



- Behnken, Imke/Zinnecker, Jürgen (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnerter Lebensräume. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung. [https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie\\_erziehungswissenschaft\\_online\\_eeo.html?tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Barticle%5D=8900&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=1&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=cdc158e8937f0d85dc1d4572a0c6e50f](https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Barticle%5D=8900&tx_beltz_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=cdc158e8937f0d85dc1d4572a0c6e50f). (Abfrage 30.08.2023).
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2013): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 25. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bernfeld, Siegfried (2005): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 13. Auflage. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bischoff-Pabst, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2013): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 23. Auflage. a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2012): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2015): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 11. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Cloos, Peter (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–170.
- Cloos, Peter (2024): Kindheitspädagogische Reflexivität. In: Zehbe, Katja/Kaul, Ina (Hrsg.): Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Lochner, Barbara (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 18–55.
- Collins, Harry (2012): Drei Arten impliziten Wissens. In: Loenhoff, Jens (Hrsg.): Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven. Weilerswist: Velbrück-Wiss, S. 91–107.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik; 27. Beiheft, S. 143–162.
- Ecarius, Jutta (2003): Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 4, S. 534–549.

- Ehlers, Corinna (2019): *Stärken Neu Denken. Die Kunst der stärkenfokussierten Zielerarbeit in Sozialen Handlungsfeldern*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. 3., aktualisierte Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Felden, Heide von (2008): *Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit*. In: Felden, Heide von (Hrsg.): *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–128.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Gerstenberg, Frauke. „Jeder Papierfall (k)ein Realfall? Zum Verhältnis von Fallverstehen und Forschendem Lernen im Kontext kindheitspädagogischer Hochschullehre. In: *Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale - Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim*“. <https://doi.org/10.18442/pforle-f-4> (Abfrage 29.03.2023).
- Göbel, Sabrina/Kaul, Ina/Schmidt, Desirée (2020): *Möglichkeitsräume dialogischer Wissens-transformation*. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–197.
- Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne (2020): *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. 8. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hrsg.) (2011): *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – kreative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, Irma (2011): *Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit*. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hrsg.): *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–30.
- Kaul, Ina (2019): *Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biografischer Wege*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaul, Ina (2021): *Biografieforschung als reflexive Selbstvergewisserung. Eine didaktische Perspektive auf die Verbindung von Biografieforschung und Professionalisierung*. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 72–99.
- Kaul, Ina (2024): *Kindheitspädagogische Lehr-Lern-Formate: Überlegungen zu einer fragend-orientierte Lehre*. In: Zehbe, Katja/Kaul, Ina (Hrsg.): *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 67–89.
- Kaul, Ina/Schmidt, Desirée/Thole, Werner (2018): *Blick auf Kinder und Kindheiten. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen*. In: Kaul, Ina/Schmidt, Desirée/Thole, Werner (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit: Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–11.
- Keller, Karin/Trösch, Larissa M./Grob, Alexander (2013): *Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens*. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–96.
- Kirsch, Mia (2021): *Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen. Unterstützung im Kontext der Identitätsentwicklung von Pflegekindern*. Unveröffentlichte Bachelorthesis an der Universität Kassel/Bachelor Soziale Arbeit.

- Klatetzki, Thomas (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld: Böllert KT-Verlag.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten/Heinzel, Friederike ( ): Sequentielles Interpretieren. In: Online Fallarchiv Schulpädagogik. <https://fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/sequentielles-interpretieren/> (Abfrage: 29.11.2023).
- Kubandt, Melanie (2017): Zur Rolle als GeschlechterforscherIn im frühpädagogischen Feld - zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 271–285.
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews – Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maasen, Sabine (2012): Wissenssoziologie. 3.unveränd. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Markowitsch, Hans J. (2006): Emotionen, Gedächtnis und das Gehirn. Der Einfluss von Stress und Hirnschädigung auf das autobiographische Erinnern. In: Welzer, Harald/Markowitsch, Hans J. (Hrsg.): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 303–322.
- Marotzki, Winfried (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 3, S. 325–341.
- Marotzki, Winfried (2010): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steineke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 175–186.
- Meulemann, Heiner (1999): Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 3, S. 305–324 (auch online unter urn:nbn:de:0111-opus-45244).
- Miethe, Ingrid (2017): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Milbradt, Björn (2016): Zum Problem des (Professions-)Wissens – Anregungen aus dem breiteren sozialwissenschaftlichen Diskurs. In: Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (Hrsg.): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden: Springer VS, S. 10–29.
- Müller, Burkhard/Hochuli-Freund, Ursula (2017): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2017): Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 235–252.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reich, Eberhard (2005): Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Ruhe, Hans Georg (2014): Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2011): Wissen - eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Wissen. Paderborn, München: Schöningh, S. 7–33.
- Schäfer, Gerd E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter – Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft - Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–58.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (2014): Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In: Garz, Detlef/Zizek, Boris (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–188.
- Schütze, Fritz (2016): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews. In: Schütze, Fritz (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 75–115.
- Schwab, Peter (2011): Kohärenz- und Identitätsentwicklung durch biografische Arbeit mit kreativen Medien in der Adoleszenz. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – kreative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften., S. 151–172.
- Stiehler, Steve/Fritsche, Caroline/Reutlinger, Christian (2012): Der Einsatz von Fall-Vignetten. Potential für sozialräumliche Fragestellungen. In: sozialraum.de (4) Ausgabe 1/2012. URL: <https://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php> (Abfrage 11.11.2023).
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. „Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge“. <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun> (Abfrage 25.07.2023).
- Terhart, Ewald (1991): Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Zeitschrift für Pädagogik; 27. Beiheft, S. 129–141.
- Teschner, Andreas (2004): Erzieherinnen im Kindergarten – eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität. Münster: Lit.
- Töpfer, Tom/Cloos, Peter (2022): Sozialräumliche Netzwerkarbeit von Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre (Plattform für Forschungs- und fallorientiertes Lernen, Fallzentrale). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/pforle-f-5>
- Wahl, Klaus/Honig, Michael-Sebastian/Gravenhorst, Lerke (1987): Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Welzer, Harald (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: Beck.
- Welzer, Harald/Markowitsch, Hans J. (Hrsg.) (2006): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wigger, Lothar (2009): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–118.

Zehbe, Katja/Kaul, Ina (Hrsg.) (2024): Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/pforle-f-8>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger

Satz: Sarah Hartke

Herstellung: SAXOPRINT GmbH

Printed in Germany

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2024

[www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/](http://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/)

Alle Rechte vorbehalten

ISBN: 978-3-96424-114-6

Kindheitspädagogische Fachkräfte gestalten vielfältige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssettings für Kinder unterschiedlichen Alters. Ihr professionelles Handeln ist dabei von ihrem Wissen und Können abhängig und lebt auch davon, wie sie selbst Bildung, Erziehung und Betreuung erlebt haben und verstehen. Kindheitspädagogische Fachkräfte sind mit ihrer ganzen Person in das pädagogische Geschehen involviert: Auch ihre eigenen Geschichten, Erfahrungen, letztlich – ihr biografisches Gewordensein – bringen sie bewusst oder unbewusst in die pädagogische Arbeit ein.

Um mit diesen biografischen Erfahrungen reflexiv umgehen zu können und ein Bewusstsein für die Verquickung zwischen Biografie und professionellem Handeln zu schaffen, sind Reflexionsprozesse notwendig. Diese können es ermöglichen, das eigene Gewordensein in den Blick zu nehmen und hierbei zugleich Formen der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien eröffnen. Die Arbeitsbroschüre zielt auf die fundierte Erweiterung des Wissens und Könnens von kindheitspädagogischen Fachkräften anhand vielfältiger biografischer Arbeit ab und hat das Ziel, professionelles Handeln zu entwickeln und zu erweitern.

Die Arbeitsbroschüre zeigt theoretische Zusammenhänge zwischen Biografie und Professionalität und überführt diese in didaktisch-methodische Lehr-Lern-Settings für Studiengänge der Kindheitspädagogik, aber auch der Sozialen Arbeit und der Fachschulqualifizierung. Drei Perspektiven werden vertieft:

1. der Annäherung an fremde Biografien,
2. die Inblicknahme eigener biografischer Zusammenhänge,
3. der Blick auf die Adressat\*innen kindheitspädagogischer Settings und deren biografischer Bezüge.

Die Arbeitsbroschüre will damit für die (fach- und hochschulische) Lehre ein didaktisch-methodisches Repertoire anbieten, um biografische Reflexionsprozesse zu thematisieren.