

Zur Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Hoch- und Fachschulstudiengängen

Janne Fengler & Alexander Röhler

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Der nachfolgende Beitrag widmet sich der Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Studiengängen an Hoch- und Fachschulen. Persönlichkeitsbildung gehört zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik und ist daher seit Langem als Teil des Curriculums in der pädagogischen Ausbildung anerkannt. Sie wird mit eigenen Methoden, insbesondere künstlerischen Angeboten, zu erreichen versucht. Mit der Akademisierung der pädagogischen Ausbildungen in Deutschland, die sich im Bereich der Kindheitspädagogik besonders dynamisch gestaltet, wurden (neue) Qualifikationsrahmen installiert, in denen nun auch Persönlichkeitsbildung prominent vorkommt. In dem Aufsatz wird anhand einer selbst durchgeführten Studie untersucht, mit welchen Zielen und Methoden Persönlichkeitsbildung im Curriculum pädagogischer Hoch- und Fachschulausbildungen präsent ist und wie Studierende und AbsolventInnen die Bedeutung persönlichkeitsbildender Studienangebote für sich selbst und ihre pädagogische Praxis beurteilen. Vertiefend werden zwei waldorfpädagogische Studiengänge betrachtet, um die curricularen Besonderheiten einer anthroposophisch fundierten Persönlichkeitsbildung herauszuarbeiten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studienangebote zur Persönlichkeitsbildung durchgehend auf konzeptioneller Grundlage implementiert werden, mit einem geeigneten Methodenspektrum versehen sind und sowohl aus Sicht der Lehrkräfte als auch der Studierenden und AbsolventInnen ein für die pädagogische Praxis geeignetes Persönlichkeitsprofil im Laufe des Studiums ausgebildet werden kann.

Schlüsselwörter: Persönlichkeitsbildung, Waldorfpädagogik, ErzieherInnenausbildung, Kindheitspädagogik, pädagogische Fachkräfte.

Einleitung

„In der Begegnung mit dem Kind wirkt der Pädagoge dadurch, wer er ist, und nicht durch das, was er weiß oder sich als isolierte Fähigkeit angeeignet hat.“ (Saßmannshausen, 2008, S. 77) – Waldorfpädagogische Ansätze richten nicht nur, wenn es um Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen geht, den Blick im umfassenden, sogenannten ganzheitlichen Sinn auf den gesamten Menschen als Einheit von Körper, Seele und Geist (Lievegoed, 2007). Auch, wenn es um die Rolle von PädagogInnen geht, wird neben der fachlichen Qualifikation der durch diese verkörperten Persönlichkeit ein bedeutender Stellenwert beigemessen. Aktuelle Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, ob auf sozialer, demografischer, ökonomischer, technologischer oder kultureller Ebene, stellen pädagogische Fachkräfte vor neue Herausforderungen in der Interaktionsarbeit. – Wie wird dem Anliegen nach der Bildung der Persönlichkeit angehender pädagogischer Fachkräfte in Bildungsplänen, in Rahmenlehrplänen, in Curricula Rechnung getragen? Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Bedeutung von Persönlichkeitsbildung in Studien- und Ausbildungsgängen, die für pädagogische Tätigkeiten qualifizieren,

anhand einer von den Autoren durchgeführten Studie untersucht. Es handelt sich um eine umfangreiche, vergleichende Untersuchung zu Methoden und Effekten der Persönlichkeitsbildung in Hochschul- und Fachschulstudiengängen der Frühpädagogik (Conein, Röhler & Fengler, 2015; Fengler, Röhler & Conein, 2015), die anhand von zusätzlichen Daten zur Persönlichkeitsbildung in waldorfpädagogischen Studiengängen an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft vertieft werden.

Theoretischer Hintergrund

Begriffsbestimmung Persönlichkeit

Seit dem vorvergangenen Jahrhundert werden in Pädagogik und Psychologie verschiedene Persönlichkeitstheorien unterschiedlicher Schulen und Paradigmen diskutiert, die nach der Grundannahme differenziert werden können, entweder eine Persönlichkeit zu haben oder eine Persönlichkeit zu sein. – Für das erstgenannte Verständnis stehen beispielsweise Theorien psychodynamischer oder sozial-kognitiver Prägung oder auf Grundlage von Faktorenanalysen entwickelte Modelle. Für die zweite Sichtweise kann die Aussage: „Die Persönlichkeit steht für jene Charakteristika einer Person, welche die Grundlage der konstanten Muster des Fühlens, Denken und Verhalten ausmachen“ (Pervin, 2000, S. 24) herangezogen werden. Eine Schwierigkeit besteht allerdings in der Operationalisierung dieses „ganzheitlichen“ Konzepts.

Persönlichkeit von PädagogInnen

In der Pädagogik besteht ein stark ausgeprägtes Bewusstsein für den hohen Stellenwert der Persönlichkeit von PädagogInnen in der Interaktionsarbeit. Dazu passt, dass sowohl Stimmen aus der pädagogischen Praxis, als auch aus der pädagogischen Theorie (z.B. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Regelpädagogik, Waldorfpädagogik) schulenunabhängig auf die hohe Bedeutung von Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen hinweisen (vgl., auch für das Folgende, Conein et al., 2015; Fengler et al., 2015).

So stellt Ebert fest, dass die eigene Person das Instrument der pädagogischen Arbeit ist und es daher für Fachkräfte notwendig ist, ein „persönliches und berufliches Identitätsbewusstsein“ auszubilden (Ebert, 1988, S. 156); Greine (2004) begründet die Relevanz von Persönlichkeitsbildung unter Verweis auf die Vorbildfunktion der Erzieherin, die mit ihrer Person wesentlichen Einfluss auf die Eigenarten, Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensmuster des von ihr betreuten Kindes ausübt. Einen weiteren biografisch-reflexive Begründungszusammenhang eröffnen Neuss und Zeiss (2013, S. 24), wenn sie feststellen: „Ein Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Geschichte und des Kindes in einem selbst [...] sind Voraussetzungen dafür, dass Frühpädagogen ihre eigenen Anteile und unverarbeiteten Konflikte nicht unbewusst auf die ihnen anvertrauten Kinder übertragen“.

In der Waldorfpädagogik wird der PädagogInnen-Persönlichkeit ein zentraler Stellenwert beigemessen. Steiner versteht Vorbild und Nachahmung als „zwei Zauberworte, welche angeben, wie das Kind in ein Verhältnis zu seiner Umgebung tritt“ (Steiner, 1992, S. 22); wenn, so Steiner, „die Nachahmung gesunder Vorbilder in solcher Atmosphäre der Liebe möglich ist, dann ist das Kind in seinem richtigen Elemente. ... Man sollte nichts tun, wovon man dem Kinde sagen müsste, das darfst du nicht tun.“ (Steiner, 1992, S. 26). „Vorbild und Nachahmung“ als Grundmotive des ersten Jahrsiebts beschreiben in diesem Sinne nicht nur, wie das Kind ganz im sinnlichen Erleben das in seiner Umwelt Wahrgenommene innerlich nachbildet, sondern auch den Anspruch an die ErzieherIn oder die KindheitspädagogIn, „vorbildhaft“ zu sein. Handlungen, Stimmungen und Haltungen des Erwachsenen wirken auf das Kind und nehmen auf dieses Einfluss (vgl. Barz, 1993, S. 65ff). Die pädagogische Fachkraft stellt aus waldorfpädagogischer Perspektive mit ihrem ganzen Sein und Handeln die „bildende Umgebung“ des Kindes dar (vgl. Patzlaff & Saßmannshausen, 2007, S. 23). In Bezug auf Unterricht formulieren Krautz und Schieren (2012, S. 14): „Persönlichkeitsbildung ist [...] sowohl Ziel in Hinsicht auf die Schüler, wie sie Voraussetzung auf Lehrerseite ist“.

Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen und nicht fachspezifischen, übergeordneten Kompetenzen sowie Persönlichkeitsmerkmalen werden heute aus verschiedenen Blickrichtungen empirisch

erforscht (für einen Überblick vgl. vbw, 2015, Palt, 2014). Schmalenbach (2014, 48 f.) weist darauf hin, dass die Verbindung von Lernen und Persönlichkeitsbildung ein genuiner Impuls der Waldorfpädagogik ist.

Rolle der Kunst

Eine besondere Bedeutung haben in der Waldorfpädagogik künstlerische Prozesse und Tätigkeiten (vgl. Barz, 1993); diese werden als im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsbildung des Handelnden stehend gesehen (vgl. Patzlaff, McKeen, Mackensen, & Grah-Wittich, 2010).

Kunst und ein künstlerischer Gestus spielt auch in der Interaktionsarbeit zwischen Erzieherin und Kind eine wichtige Rolle:

„Dieser [...] Ansatz sieht die Interaktionsarbeit selbst als eine Kunst. Im Umgang mit den Künsten wird ein Übungsweg aufgebaut, welcher Fähigkeiten und Haltungen schult, die in der praktischen Arbeit gebraucht werden. Ein solches Vorgehen gründet sich auf der Annahme einer Ähnlichkeit der Strukturmerkmale und ‚Gesten‘ von Interaktionsarbeit und künstlerischer Tätigkeit.“ (Schmalenbach, 2011, S. 19).

Empirisch ist diese Annahme der pädagogischen Bedeutung künstlerischer Tätigkeit bisher nicht eindeutig belegbar und noch schwieriger ist es, die Art der Umformung künstlerischer Erfahrungen in pädagogische Handlungsmuster zu bestimmen, wie Rittelmeyer als Fazit zu seinem Forschungsüberblick über die Transferwirkungen musischer, bildender und performativer Künste festhält:

„Mir scheint, dass die hier referierten Forschungsbeispiele, Fragestellungen, methodologischen Probleme und Blickerweiterungen die Einsicht nahe legen, dass ästhetische Erfahrungen wesentliche Wirkungen über das unmittelbar ästhetische Gebiet hinaus auf kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten Heranwachsender haben. [...] solche Erfahrungen sind immer auch eine Schule der Denk- und Reflexionsfähigkeit, der Wahrnehmungssensibilität, der emotionalen Kultivierung und der sozialen Kompetenz. Aber solche Effekte sind sehr individuell, sie artikulieren sich im Lebensgang einzelner Menschen unterschiedlich – das zeigt sowohl die Hirnforschung als auch die Analyse biographischer Berichte.“ (Rittelmeyer, 2010, S. 105).

Akademisierung pädagogischer Berufe

Seit Beginn des Bologna-Prozesses im Jahre 1999, der auf eine europaweite Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen zielt, hat sich in Deutschland eine sogenannte Akademisierungsdebatte und -bewegung entwickelt, die u. a. die Einführung akademischer Qualifizierungswege für ehemals nur nichtakademisch zugängliche Berufsfelder zum Gegenstand hat.

Besonders dynamisch gestaltet sich die Akademisierung im Bereich der Früh- und Kindheitspädagogik, was auch von konzertierten Forschungsbemühungen begleitet wird (Deppe, 2011; Helm, 2011; Kleeberger & Stadler, 2012; Leygraf, 2012; Vogelfänger, 2010).

Vor 2004 war die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland auf die Fachschulen beschränkt. Für Aufgaben in pädagogischen Tätigkeitsfeldern mit Kindern bis zum Alter von zehn bzw. 13-14 Jahren ist es in Deutschland nun möglich, außer der ErzieherInnenausbildung auch einen akademischen Abschluss in kindheitspädagogischen Studiengängen zu erlangen.

Die Zulassungsvoraussetzungen, Inhalte und Aufbau der Berufsausbildung zur ErzieherInnen unterscheiden sich nach Bundesländern (vgl. Leygraf, 2012). Die Ausbildung besteht in der Regel aus einem theoretischen und einem fachpraktischen Teil und ist auf dem Abschlussniveau ISCED 5B angesiedelt. Das früh- bzw. kindheitspädagogische Hochschulstudium hat einen Studienumfang von mindestens 180 ECTS, dauert in der Vollzeitform mindestens 6 Semester und schließt mit dem Abschluss Bachelor of Arts (B.A.) ab (ISCED 5A). Nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen sind sowohl die Ausbildung über die Fachschule als auch das Studium an der Hochschule dem Level 6 zugeordnet. Die Fachschulabsolventen werden regulär als ErzieherInnen in Kindertagesstätten eingesetzt. Das trifft auch für die HochschulabsolventInnen zu mit der Erweiterung, dass ihre Qualifikation sie zu Leitungsaufgaben sowie zu Aufgaben in anderen Tätigkeitsfeldern

(z. B. Fachberatung) bzw. zu weiterführender akademischer Qualifizierung (Master, Promotion) befähigen soll. Die Parallelität der Ausbildungsgänge birgt viele professionspolitische Herausforderungen. Durch die Gesamtheit dieser Entwicklungen unterliegt nicht nur das faktische Berufsbild, sondern auch die subjektiv wahrgenommene Berufsidetitat von ErzieherInnen und KindheitspadagogInnen einem dynamischen Wandel (Helm, 2011).

Die Qualifizierung von ErzieherInnen und KindheitspadagogInnen wurde also von mehreren Seiten aus auf neue Grundlagen gestellt. Dabei ist festzustellen, dass die Persönlichkeitsbildung verstärkt Berücksichtigung findet, indem sie zum Beispiel als wichtiges Element in verschiedenen grundlegenden Qualifikationsrahmen enthalten ist:

- So fordert für die fachschulische Ausbildung das von der Kultusministerkonferenz 2011 verabschiedete „kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“: „Der Bezug zum Berufsbereich erfordert eine integrale Persönlichkeitsentwicklung, um den Erziehungs- und Bildungsprozess später in der beruflichen Praxis sinnvoll gestalten zu können. Deshalb ist es wichtig, die Fachschule bewusst als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten, der die Persönlichkeitsentwicklung fördert.“ (Kultusministerkonferenz, 2012, S. 6).
- Der im Rahmen der akademischen Ausbildung für die Bachelorstudiengänge „Kindheitspädagogik“ bzw. „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ oder unter anderen Bezeichnungen relevante Qualifikationsrahmen von 2009 fordert: „Sie (die AbsolventInnen der Kindheitspädagogik, Anm. d. Verf.) sollen über eine stabile, belastungsfahige und ausgeglichene Persönlichkeit mit ausgeprägter Empathie für kindheitspadagogische Aufgabenstellungen und darin (sic) beteiligte Personen verfügen. Ihre selbstkritische und reflektierte Haltung ermöglicht ihnen die Ausübung einer professionellen Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes, sie definieren selbstständig und verantwortlich die Grenzen und Möglichkeiten ihres Handelns“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK), 2009, S. 7).

Empirische Befunde, welche die genannten Qualifizierungsgange im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung umfassend in den Blick nehmen, liegen jedoch in nur geringem Umfang vor (z.B. Deppe, 2011), und sind in ihrem Aussagewert zum Teil sehr begrenzt (vgl. Kägi, 2006).

Persönlichkeitsbildung in fachschulischen und hochschulischen Studiengängen der Frühpädagogik

Im Folgenden wird eine Untersuchung vorgestellt, die mit einem deutschlandweiten Sample fachschulische und hochschulische Studiengänge einbezieht, um Aspekte der Persönlichkeitsbildung herauszuarbeiten. Nach einer uberblickartigen Darstellung der Befunde zu den Forschungsfragen wird näher auf den Stand der Persönlichkeitsbildung in einem kindheitspadagogischen Studiengang mit waldorfpadagogischem Schwerpunkt an einer privaten Hochschule eingegangen. Zur Vertiefung der künstlerischen Aspekte der Persönlichkeitsbildung werden die Ergebnisse einer Studie zu einem Masterstudiengang Pädagogik an derselben Hochschule in einem Exkurs ausgeführt.

Forschungsfragen

Für die Datenerhebungen und -analysen waren zwei Fragestellungen leitend:

1. Wie wird das Ziel der Persönlichkeitsbildung durch akademische und nichtakademische Qualifizierungsangebote für ErzieherInnen bzw. KindheitspadagogInnen in Deutschland sicherzustellen versucht?
2. In welchem Ausmaß und auf welche Weise gelingt eine Unterstützung bei der Persönlichkeitsbildung

aus Sicht zentraler Akteure akademischer und nichtakademischer Ausbildungsstätten? Welche Aspekte sind dabei bedeutsam?

Methodisches Vorgehen

Der ersten Fragestellung wurde nachgegangen, indem zunächst alle ausbildungsbezogenen Qualifikationsrahmen der letzten zehn Jahre analysiert wurden. Berücksichtigung fanden dabei sowohl diejenigen, die sich ausschließlich auf die fachschulische Ausbildung bezogen als auch diejenigen, welche die akademische Ausbildung fokussierten sowie solche, die beide Qualifikationsgänge umfassten. Des Weiteren wurden

- für die fachschulische Ausbildung die 16 Bildungspläne der Länder und der seit 2013 gültige „Länderübergreifende Lehrplan Erzieherin/Erzieher“ analysiert.
- für die akademische Ausbildung die Modulhandbücher von 48 Studiengängen (81% der damals für die Thematik relevanten Studienangebote¹) ausgewertet.

Über diese Dokumentenanalysen hinaus wurden leitfadengestützte semi-strukturierte Experteninterviews (Meuser & Nagel, 1991) und Gruppendiskussionen geführt. Die Interviews wurden partiell transkribiert und mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

Für die weitere Beantwortung der ersten Fragestellung wurden Ausbildungsverantwortliche an Hoch- und Fachschulen (sieben HochschuldozentInnen und sechs LehrerInnen an Fachschulen) interviewt.

Der zweiten Fragestellung wurde mit qualitativen Interviews an vier ausgewählten Qualifizierungsstätten nachgegangen, die nach der Besonderheit ihres methodischen Ansatzes im Bereich Persönlichkeitsbildung ausgewählt worden waren. Um unterschiedliche Akteursperspektiven abzubilden, wurden pro Institution mindestens ein DozentInneninterview, ein Gruppeninterview mit Studierenden/SchülerInnen und mindestens drei Interviews mit AbsolventInnen durchgeführt.

Ergebnisse

Zunächst sollen ausgewählte Ergebnisse zur ersten Fragestellung vorgestellt werden (vgl. Conein et al., 2015).

Die Analyse der Bildungspläne der 16 Bundesländer und des „Länderübergreifenden Lehrplans für die fachschulische Ausbildung“ brachte zutage, dass alle Bundesländer (außer Bremen, dessen Rahmenplan sich zum Zeitpunkt der Analyse in Überarbeitung befand) in ihren Rahmenplänen die Persönlichkeitsbildung zumeist schon an prominenter Stelle berücksichtigen. Zum Beispiel heißt es: „Persönlichkeitsbildung ist somit ein zentrales Anliegen des Lehrens und Lernens in Schule und Praxis“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2008, S. 7). Die schriftlichen Vorgaben für die fachschulische Ausbildung der ErzieherInnen greifen somit erkennbar Forderungen von ExpertInnen auf, dem Lernziel der Persönlichkeitsbildung innerhalb der Ausbildung ein besonderes Gewicht zu verleihen. Da die Curricula einzelner Fachschulen nicht in vergleichbar aufbereiteter und zugänglicher Form vorliegen wie es bei Modulhandbüchern von Hochschulstudiengängen der Fall ist, konnten diese nicht Gegenstand der Untersuchung sein.

Für die Analyse der Modulhandbücher war es notwendig, eine induktive Definition dessen, was unter Persönlichkeitsbildung zu verstehen ist, vorzunehmen, da der Begriff selbst nur selten aufgeführt wurde. Es musste daher definiert werden, welche Elemente aus dem Bereich der Inhalte sowie aus dem Bereich der Lernziele, die für alle Module angegeben sind, der Persönlichkeitsbildung zuzurechnen sind. Diese Analyse wurde mit der Methode der induktiven Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, 83 ff.) und zur Gewährleistung der Intercoderreliabilität im Projektteam durchgeführt. Folgendes curriculares Verständnis von Persönlichkeitsbildung konnte extrahiert werden: Persönlichkeitsbildung bedeutet den Erwerb, die Schulung sowie Erweiterung von Persönlichkeitsanteilen im Sinne der Ausbildungsziele. Hauptmethoden

1. Zu Details der Stichprobenziehung siehe Conein et. al. 2015.

der Realisierung dieses Ziels sind die Reflexion eigener Persönlichkeitsanteile und deren Bedingungsfaktoren (Erfahrungen, Handlungsmuster, Vorverständnisse) sowie die Reflexion eigener Handlungen und Handlungsweisen sowie intendierte und inszenierte Erfahrungen.

Auf dieser Basis konnte festgestellt werden, dass der Anteil, den Persönlichkeitsbildung in den untersuchten Modulhandbüchern einnimmt, eine sehr große Varianz aufweist, der weit überwiegende Teil der Modulhandbücher (25 von 48) enthält jedoch Persönlichkeitsbildung in einem Modulanteil zwischen 5% und 35%.

Auch die Einbindung in das Hochschul-Curriculum ist unterschiedlich: Während knapp ein Viertel der Modulhandbücher (21%) der Persönlichkeitsbildung eigene Module widmen, haben mehr als ein Drittel der Handbücher (37%) die Persönlichkeitsbildung systematisch berücksichtigt, so dass bei den für jedes Modul aufgeführten Lernzielen eine Kategorie dafür vorgesehen ist, wie beispielsweise „personale Kompetenzen“ oder „Subjektkompetenzen“.

Von den in Ergänzung zu den Analysen der Curricula durchgeführten qualitativen Interviews mit den Ausbildungsverantwortlichen an Fachschulen und Hochschulen werden ausgewählte Ergebnisse zu den Themenbereichen „Methodik der Persönlichkeitsbildung“ und „Ziele der Persönlichkeitsbildung“ herausgegriffen.

Bezüglich der Methodik der Persönlichkeitsbildung sind einige Eckpunkte von hoher Relevanz auszumachen.

- So sehen fast alle Ausbildungsverantwortlichen Formen der Reflexion als besonders geeignete Methoden. Die Objekte der Reflexion sind dabei vielfältig (z. B. das eigene pädagogische Handeln, das eigene Medienverhalten, die eigene Stellung innerhalb der Gruppe). Besonders häufig wird die Reflexion der eigenen Biografie, wie beispielsweise die eigene Bildungsbiografie, angeführt. Reflexion wird nicht nur als Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung verwendet, sondern die Fähigkeit zur Reflexion auch als essenzielles Ziel der Bildung der PädagogInnenpersönlichkeit benannt. Eng verbunden mit der Reflexion werden häufig zwei weitere Methoden eingesetzt: die kollegiale Beratung und die Supervision (oft in Verbindung mit Praxisphasen oder mit praktischen Übungen).
- Eine weitere mehrfach erwähnte, allerdings im Hinblick auf Benotungen sensible Methode zur Persönlichkeitsbildung ist die Selbsterfahrung (beispielsweise im Kontext von Erlebnispädagogik oder Psychomotorik).
- Auch das (dosierte) Erleben eigener Grenzen bis hin zum Scheitern wird von vielen Befragten als geeignet zur Persönlichkeitsbildung angesehen (z. B. im Rahmen erlebnispädagogischer Maßnahmen oder eigener künstlerischer Tätigkeit).

Die Analyse ergab keine Unterschiede zwischen Vertretern von Fachschulen und Hochschulen.

Bezüglich der speziellen Zielsetzungen im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung wurden folgende Kernthemen von den Ausbildungsverantwortlichen benannt, was ein sehr einheitliches Bild ergab von der erwünschten Persönlichkeit, die eine pädagogische Fachkraft aus Sicht von Ausbildungsverantwortlichen haben sollte:

1. Selbstreflexivität, biografische Bewusstheit
2. Sensitivität, Empathie
3. Kommunikative Fähigkeiten
4. Humor, Toleranz, Geduld
5. Abgrenzungsfähigkeit
6. Reife, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit
7. Wissenschaftlicher Habitus

Zur zweiten Forschungsfrage wurden AbsolventInnen der Ausbildungsgänge befragt. Starke Zustimmung erhielt die Frage, ob das Studium bzw. die Ausbildungszeit zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen hat. Anknüpfend daran wurde die Frage gestellt „In welche Richtung hat sich Ihre Persönlichkeit entwickelt?“ Es stand hier somit die Frage nach dem aus subjektiver Sicht ausgebildeten Persönlichkeitsprofil im Mittelpunkt. Die Antworten konnten zu nachfolgenden Kategorien geclustert werden:

1. Bessere Selbstkenntnis
2. Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen
3. Offenheit des Denkens, Gelassenheit
4. Souveränität im Umgang mit Schwierigkeiten/ Problemstellungen
5. Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit
6. Professionelle pädagogische Haltung

Die auf diese Frage von den Fachkräften erwiderten Antworten weisen eine hohe Ähnlichkeit zu den von den Ausbildungsverantwortlichen geäußerten Zielsetzungen auf. Eine Ausnahme bildet der Eigenschaftskomplex „Sensitivität und Empathie“; dieser wird von den befragten AbsolventInnen nicht erwähnt. Ein Grund dafür könnte sein, dass diese Eigenschaften in der Selbsteinschätzung in stärkerem Maße als die anderen Eigenschaften bereits zu Beginn der fachlichen Qualifizierung ausgeprägt waren, evtl. sogar als handlungsleitendes Motiv zur Berufswahl beigetragen haben, und somit, gewissermaßen als Decken-Effekt, in dieser Hinsicht geringere Zuwächse erlebt wurden als hinsichtlich anderer Eigenschaften. Auch muss aber in Betracht gezogen werden, dass die Ausbildung von Fähigkeiten in diesem Bereich durch qualifizierende Institutionen tatsächlich weniger erfolgreich gelingt als in anderen Bereichen.

Persönlichkeitsbildung in einem Bachelorstudiengang der Kindheitspädagogik

Da sich die nun folgenden Befunde und Überlegungen auf zwei pädagogische Studiengänge einer bestimmten Hochschule beziehen, sei diese im Folgenden kurz vorgestellt: Die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn ist entstanden durch die Erweiterung einer anthroposophischen Kunstakademie um wissenschaftliche Fachbereiche, wie Wirtschaft und Bildungswissenschaft, und erhielt im Jahr 2010 die institutionelle Akkreditierung sowie das Promotionsrecht für den Fachbereich Bildungswissenschaft, wo die pädagogischen Studiengänge angesiedelt sind. Das Leitbild der Hochschule sieht vor, die auf das Wirken Rudolf Steiners zurückgehende anthroposophische Tradition der Waldorfpädagogik als Schwerpunkt zu bewahren und zu entwickeln, diese aber gleichzeitig in einen Dialog mit der Erziehungswissenschaft zu setzen und so ihre wissenschaftliche Anschlussfähigkeit langfristig zu sichern.

Hochschulweit liegt das ausdrückliche Ziel des Curriculums in einer „Persönlichkeitsentwicklung durch Studium Generale und Kunst“ (Alanus Hochschule, 2013). Das Studium Generale umfasst die Bereiche Philosophie sowie Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft und bildet an der Alanus Hochschule einen obligatorischen Bestandteil in allen Studiengängen, ebenso wie die Kunstpraxis. Mit „Kunst“ sind dabei Seminare mit künstlerischen Tätigkeiten gemeint, z. B. in den Bereichen Malen und Zeichnen, Bildhauen und Plastizieren, Eurythmie und Sprachgestaltung oder Schauspiel.

Die vertiefende Studie, die hier vorgestellt wird, hatte das Ziel systematischer zu untersuchen welche Methoden der Persönlichkeitsbildung in einem Bachelorstudiengang der Kindheitspädagogik (Teilzeit und Vollzeit) an der Alanus Hochschule eingesetzt werden und wie die Adressaten diese beurteilen. Diese Studie war Teil der oben dargestellten größeren Untersuchung (Conein et al., 2015).

Ergebnisse:

Im Hinblick auf die Bildung der Persönlichkeit und die Motivlage, ein Studium aufzunehmen, handelt es sich zunächst kategorial um zwei unterschiedliche Gruppen von Studierenden. Die Teilzeitstudierenden

sind bereits seit vielen Jahren als Erzieherinnen im pädagogischen Feld aktiv und wollen sich durch das Studium weiterqualifizieren. Diese Entscheidung basiert in der Regel auf berufsbiografischen Motiven. Die Studierenden im Vollzeitstudiengang sind deutlich jünger als die Teilzeitstudierenden und streben mit dem Studium in der Regel ihren ersten beruflichen Abschluss an. Sie stehen am Beginn ihres Berufslebens; in ihren Motivlagen verbinden sich spezifische berufsbiografische Motive mit allgemein biografischen Motiven des Selbstständigwerdens.

Vor allem diese jüngeren Studierenden haben, so die Einschätzung eines interviewten Dozenten, „innere Fragen“ von existenzieller Bedeutung, die durch die intensive Beschäftigung mit waldorfpädagogischen Themen beantwortet werden können:

„...beschäftigen [wir] uns mit Rudolf Steiner und seiner Biographie und was er so gemacht hat. Und seit dieser Zeit merke ich, sie sind ganz anders in Alanus abgeholt. Und es sind alle schön eingepackt und vorbereitet. Sie freuen sich darauf. ... Und für diese Gruppe, da kann ich deutlich sagen, weil sie das sehen, die haben sich in der Persönlichkeit deutlich gewandelt. Sind ruhiger geworden, ... sind ausgeglichener geworden und so. ... sie wissen, was sie wollen und was sie nicht wollen, was sie akzeptieren und nicht akzeptieren, an und für sich [haben sie] eine gewisse Ich-Abrundung gefunden, das wollte ich damit sagen.“ (Dozent 1, Studie Bachelor Kindheitspädagogik)

Für viele Studierende war, so ein Befund ihrer Befragung, gerade die Waldorfpädagogik ein entscheidender Grund, warum sie sich für die Alanus Hochschule entschieden haben. Sie erleben andere (staatliche) Einrichtungen als nicht vereinbar mit ihren Vorstellungen von guter Kindheitspädagogik. Zumindest für einige dieser Studierenden sind anthroposophische und waldorfpädagogische Inhalte sehr wichtig für die Beantwortung ihrer existenziellen Fragen.

Von vielen Studierenden und AbsolventInnen wird die besondere Intensität der Persönlichkeitsbildung an der Hochschule betont. Das Studium habe die Persönlichkeitsbildung unterstützt und zu einer starken positiven Veränderung der eigenen Persönlichkeit geführt.

Nach Meinung der befragten AbsolventInnen wirkt sich die im Studium erhaltene Persönlichkeitsbildung vor allem auf den Erwerb bestimmter Handlungskompetenzen aus, die in der Berufspraxis benötigt werden: ein sicherer, selbstbewusster, gelassener Umgang mit den Kindern, Eltern und Vorgesetzten; ein authentisches Auftreten als „Ganze Person“; eine bewusste Haltung zu den Bedürfnissen von Kindern einnehmen zu können; eigene Werte zu vertreten; Kompetenzen im Bereich Elternberatung zu erwerben, am Prozess des „Teambuilding“ aktiv teilzunehmen und mit Schwierigkeiten souverän umgehen zu können.

Eine Reihe von Elementen, die sich mit Blick auf ihre wahrgenommene Wirkung als Methoden bezeichnen lassen, treten dabei besonders hervor:

- Neben den anthroposophischen und waldorfpädagogischen Inhalten wird in der Vorbildwirkung durch die Persönlichkeit der DozentInnen ein wichtiges Mittel der Persönlichkeitsbildung gesehen. Die Voraussetzung dafür ist eine enge persönliche Beziehung, in der eine als authentisch empfundene Begegnung stattfinden kann, die durchaus auch Konflikte und Auseinandersetzungen beinhalten kann. Dies alles wird als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung gesehen. Der Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik ermöglicht diese Nähe und authentische Begegnung.
- Die Biografie der Studierenden und die Beschäftigung damit im Studium werden als zentral angesehen. Die biografische Betroffenheit dient dabei als Ausgangspunkt für Gespräche zwischen Dozent und Studierenden, die dann zu einer Persönlichkeitsbildung führen.
- Von allen befragten StudentInnen und AbsolventInnen werden die Praxisphasen und deren Reflexion bzw. die Verzahnung mit der Theorie als sehr wichtig erlebt. Praxisphasen sind zum einen die Praktika in Kindergärten, aber auch Exkursionen in andere Einrichtungen der Kindheitspädagogik. Sie bewirken im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung vor allem, dass die Studierenden eine positive Routine im Handeln und ihre eigene berufliche Rolle finden, ihre Stärken und Schwächen kennenlernen, zur Selbstreflexion angeregt werden und lernen, authentisch aufzutreten. Darüber hinaus ermöglicht das Aufsuchen der Praxisorte, interessante Menschen kennenzulernen, die als Vorbilder für das eigene pädagogische Handeln genommen werden.

- Auch das Anfertigen der Bachelorarbeit hat Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung: „Da kann man sehr viel nochmal an die Persönlichkeit herangehen. Was ist denn deins? Was möchtest du? ... Also sie [die Studentin] hat zum Beispiel jetzt das Thema Rituale. Was sind denn Rituale für dich selbst? Und da solche Gespräche. Also Bachelorthese ist nicht nur Wissenschaft, du musst das so und so zitieren, sondern es ist ja gerade für die Studenten auch eine Form der Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen Kräften.“ (Dozent 1, Studie Bachelor Kindheitspädagogik)
- Die Bedeutung der künstlerischen Seminare für Persönlichkeitsbildung wird von den Studierenden als hoch eingeschätzt. Sie wissen Kunst als besonderes Mittel der Persönlichkeitsbildung zu schätzen.

Exkurs zur Bedeutung der künstlerischen Studienangebote

Um die Bedeutung der waldorfpädagogisch angelegten künstlerischen Studienangebote an der Alanus Hochschule für die Persönlichkeitsbildung zu verdeutlichen, wird Bezug auf eine andere Interviewstudie mit Studierenden genommen. Diese wurde im Masterstudiengang Pädagogik an der Alanus Hochschule 2010 durchgeführt. Die Hintergründe der Studie sowie das methodische Vorgehen sind an anderer Stelle ausführlich dargestellt (Heinritz & Röhler, 2013).

Nach Erlebnissen im Studium befragt, zeigte sich, dass die künstlerischen Seminare durch die Studierenden nicht nur als einprägsam erfahren wurden, sondern dass auch ein starker Zusammenhang zur eigenen Persönlichkeit hergestellt wurde:

„... insofern ist die Kunst für mich schon so ein Punkt, wo ich an Grenzen heran komme und auch Grenzen überschreite. ... war das auch so eine Art Krisenpunkt, dieses so mitzubekommen, der Pinsel, die Kreide, die machen nicht das, was ich will. So, wir kämpfen miteinander und verdammt nochmal, so. ... wo dann an der Stelle schon auch nochmal etwas mir gespiegelt wurde, was mit meiner Persönlichkeit zu tun hat, wo ich so auch merke, über dieses Erarbeiten kommen auf einem ganz anderen Weg Sachen ans Tageslicht.“ (Interview 1, Studie Master Pädagogik)

Weiterhin thematisierten die Studierenden verschiedene Arten von Auswirkungen der Kunst. Neben der Anregung zu eigenem künstlerischem Schaffen und Wirkungen auf die Studiensituation (Unterstützung der Gruppenkohäsion, Anreicherung der wissenschaftlichen Inhalte) wurden Auswirkungen der künstlerischen Beschäftigung auf die eigene Persönlichkeit und die pädagogische Tätigkeit angesprochen: Berichtet wird von einer Verbesserung der Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit sowie „inneren“, also persönlichkeitsrelevanten Veränderungen, die durch die Bewältigung von kunstinduzierten Krisensituationen und Grenzerfahrungen ausgelöst wurden. Gleichzeitig wird die Bedeutsamkeit der kunstbezogenen Selbsterfahrungen für die eigene pädagogische Tätigkeit hervorgehoben.

„Mitzubekommen, ich muss mich selber auf einen Prozess einlassen, wo ich, sage ich mal, ein bestimmtes Know-How irgendwie schon habe, [...] aber ich muss mich auf den Weg dahin machen. Das ist etwas, was ich Schülern, Schülerinnen oder so Kids, mit denen ich zu tun habe, ja auch ganz oft abverlange.“ (Interview 1, Studie Master Pädagogik)

Im Rahmen einer Gruppendiskussion mit einigen der AbsolventInnen ein Jahr nach Studienabschluss wurde deutlich, dass die Reaktionssicherheit im Klassenzimmer, oder anderen pädagogischen Kontexten, gestärkt worden war, unter anderem weil der Zugang zur eigenen Gefühlsebene und damit aber auch die Einfühlung in die Beweggründe der Schüler besser gelingt.

Ergänzende Interviews mit zwei Dozentinnen aus dem Bereich der künstlerischen Studienangebote zeigen, dass die curricular formulierte Absicht, Persönlichkeitsentwicklung bei den Studierenden durch künstlerische Prozesse anzuregen, von ihnen tatsächlich als Ziel verfolgt wird. So formuliert die Dozentin für Malerei anhand der Seminarinhalte Portrait- und Landschaftsmalerei folgende Bildungsziele:

„Also wie gehst du an ein Bild heran? Wie baust du auf? Wie setzt du dich proportional zum Beispiel mit deinem Kopf in ein Format? Manche machen sich ganz klein, manche machen sich riesig. Und das hat mit dir zu tun. Das machst du, weil du das auch bist. Und das passt oft auch und das kann man natürlich alles thematisieren. Das muss man sehr sensibel machen aber dadurch entsteht auch und das wird irgendwann da

auch erwähnt, so 'ne Persönlichkeitsarbeit. Das man merkt, dass man an sich tatsächlich arbeiten kann. Über so ein künstlerisches Medium.“ (Dozentin Malerei, Studie Master Pädagogik)

Verbunden ist dies mit einer Wahrnehmungsintensivierung und der Befähigung zur Perspektivenübernahme sowie mit der Entwicklung habitueller Muster, die selbstständig aktiviert und auch weiterentwickelt werden können. Damit wird nach Meinung der Malerei-Dozentin ein selbst gesteuerter Prozess der Persönlichkeitsentwicklung angeregt.

Zusammenfassung und Diskussion

Die im Rahmen dieser Studie erfolgte Bestandsaufnahme der Angebote von Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen (1. Fragestellung) lieferte folgende Ergebnisse:

- In Korrespondenz zur Bedeutsamkeitszuweisung durch ExpertInnen aus Theorie und Praxis, Persönlichkeitsbildung zur Aufgabe von Einrichtungen zur Qualifizierung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen zu machen, berücksichtigen die für die Ausbildung relevanten Qualifikationsrahmen diesen Bereich zumeist an prominenter Stelle.
- In den Bildungsplänen der Länder, welche die administrativ-konzeptionellen Grundlagen für die fachschulische Ausbildung bilden, wird der Persönlichkeitsbildung einheitlich eine hohe Bedeutung zugewiesen.
- Bei den administrativ-konzeptionellen Grundlagen für die akademische Qualifizierung ist sowohl quantitativ, als auch qualitativ, eine hohe Varianz festzustellen; so berücksichtigen manche Modulhandbücher die Persönlichkeitsbildung in jedem einzelnen Modul, oder enthalten spezielle, nur dieser Thematik gewidmete, Module, wohingegen der Themenkomplex Persönlichkeitsbildung in anderen kaum oder sogar gar nicht zu finden ist.
- In den Rahmenvorgaben für die fachschulische Ausbildung findet Persönlichkeitsbildung expliziter und einheitlicher Erwähnung als dies für die akademische Qualifizierung der Fall ist. Allerdings konnten die Curricula der einzelnen Fachschulen nicht untersucht werden, da sie nicht in einheitlich aufbereiteter und zugänglicher Form vorliegen. Möglicherweise würde sich bei einer Analyse der einzelnen Ausbildungsgänge eine größere Varianz ergeben.

Im Unterschied zur Dokumentenanalyse der Curricula, bei der nahezu eine Vollerhebung durchgeführt wurde, wurde für die qualitativen Interviews gezielt eine Auswahl hinsichtlich der Stichprobe getroffen. Dies muss in Hinblick auf eine Repräsentativität der Befunde und eine Generalisierbarkeit der Schlussfolgerungen berücksichtigt werden. Gleichwohl erlauben die Interviews Hinweise auf möglicherweise zentrale Inhalte und Argumentationsstrukturen in Bezug auf die Realisierung der Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen.

Für die Frage, wie Persönlichkeitsbildung in den Ausbildungsgängen sicherzustellen versucht wird, ist zentral die Methode der Reflexion zu nennen, deren Bedeutung immer wieder in methodischen Zusammenhängen, aber auch im Sinne einer anzulegenden Kompetenz, somit also als Ziel von Persönlichkeitsbildung hervorgehoben wurde.

Auf Grundlage der geschilderten Befunde ist festzustellen: Nicht nur wird der Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen in den schriftlich formulierten Ausbildungsgrundlagen eine hohe Relevanz zugeschrieben, auch gibt es erste Hinweise darauf, dass sich Institutionen, deren Aufgaben in der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte (ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen) liegen, der Praxis der Persönlichkeitsbildung in ausgeprägtem Bewusstsein und vonseiten der Ausbildungsverantwortlichen mit teilweise sehr detailreichen Vorstellungen bezüglich Lernzielen, Rollen der Akteure und Methoden widmen.

Weiter war in dem vorgestellten Forschungsprojekt von Interesse, ob und wie die Qualifizierungs-Praxis aus Sicht der Zielgruppe die verschiedenen Wirkungen auch erreicht (2. Fragestellung). Unter anderem

wurden die AbsolventInnen gefragt, in welche Richtung sich ihre Persönlichkeit im Zuge ihrer Qualifizierung entwickelt habe. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich diesbezüglich eine große Übereinstimmung zwischen dem von den Ausbildungsverantwortlichen angestrebten Soll-Profil einer pädagogischen Fachkraft und dem von den AdressatInnen beschriebenen Ex-Post-Profil ihrer pädagogischen Persönlichkeit feststellen lässt.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Untersuchung darauf hin, dass derzeit Persönlichkeitsbildung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte sowohl in den Fachschulen, als auch in den Hochschulen, konzeptionell gesteuert stattfindet und dass die AdressatInnen dies auch so erleben. Das eingesetzte Methodenspektrum scheint geeignet zu sein, die verfolgte Zielsetzung im Hinblick auf das erwünschte Persönlichkeitsprofil zu erreichen.

Die vertiefende Studie in einem waldorfpädagogisch akzentuierten Studiengang der Kindheitspädagogik hat ergeben, dass in der Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung die Angebote zu Anthroposophie und Waldorfpädagogik sehr bedeutsam sind. Sie treffen bei vielen Studierenden auf ein Ausgangsinteresse und können Antworten auf existenzielle „innere Fragen“ geben, die ihnen ihre Persönlichkeit besser zu integrieren hilft („Ich-Abrundung“). Die Auseinandersetzung mit der Anthroposophie führt zu stärker reflektierten und fundierter verankerten Begründungen eigenen waldorfpädagogischen Handelns.

Ein weiterer Befund ist die hohe Intensität der Persönlichkeitsbildung, die maßgeblich durch die überzeugende Persönlichkeit der DozentInnen und den persönlichen und authentischen Austausch erreicht wird. Dazu gehört auch die Beachtung der Biografie der Studierenden als eine zentrale Ressource der Persönlichkeitsentwicklung. Reflektierte Praxisphasen sind ein weiterer sehr wichtiger Baustein der Persönlichkeitsbildung, der zur Ausbildung differenzierter praxisrelevanter Handlungskompetenzen beiträgt. Auch ist die Abschlussarbeit von besonderer Bedeutung, da sie herausfordert, sich intensiv mit den eigenen biografischen Motiven der Themenwahl zu beschäftigen und sich einem persönlichen Entwicklungsprozess zu stellen. Die hohe wahrgenommene Bedeutung der künstlerischen Seminare für die Persönlichkeitsbildung im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik weist Ähnlichkeiten zu den Befunden einer anderen Interviewstudie, der Befragung eines pädagogischen Masterstudiengangs mit waldorfpädagogischem Schwerpunkt, auf.

Vor dem Hintergrund der eingangs erläuterten Bedeutsamkeitszuweisung, die die Persönlichkeit von PädagogInnen in Theorie und Praxis erfährt und der Relevanz, die der Persönlichkeitsbildung in Qualifizierungsgängen, welche zu pädagogischen Handlungsfeldern führen, durch Akteure im Feld wie durch bildungspolitische Rahmenpläne eingeräumt wird, sind die Befunde dieser explorativen Studie als vielversprechend zu bewerten. „Erziehung ist in erster Linie die Selbsterziehung des Erziehers“ (vgl. Patzlaff & Saßmannshausen, 2007, S. 24); nicht zuletzt erfährt das in der Waldorfpädagogik bedeutsame Konzept der Selbsterziehung als Affirmation zur für die pädagogische Vorbildfunktion erforderlichen fortwährenden eigeninitiierten Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Kardel, McKeen, Patzlaff, & Saßmannshausen, 2006) in diesem Sinne Bestätigung.

Die geschilderten Befunde lassen zunächst nur vorsichtige Interpretationen hinsichtlich einer generalisierten Gültigkeit zu. Zukünftige Forschungsbemühungen können diese auf den Prüfstand stellen, bestenfalls mit einer Methodentriangulation. Darüber hinaus kann weitere Forschung z. B. an folgenden, die Schnittstelle zwischen pädagogischen, psychologischen und soziologischen Fragestellungen betreffenden Punkten, ansetzen: Wie verhält es sich mit dem Unterschied, „eine Persönlichkeit zu haben“ und „eine Persönlichkeit zu sein“, welche Zusammenhänge bestehen zur pädagogischen Wirksamkeit und wie ist die Unterscheidung für Qualifizierungsmaßnahmen aufzugreifen? Wie kann qualifizierenden Institutionen eine bestmögliche Anschlussfähigkeit an die verschiedensten Biografien gelingen, im Anliegen einer Persönlichkeitsbildung als Bestandteil der Professionalisierung? Wo gerät die Evaluierbarkeit von Persönlichkeitsbildung als individuellem Prozess an ihre Grenzen? Welche menschenbildbezogenen Axiome werden in dem umrissenen Themenfeld sichtbar (vgl. dazu Bauer & Schieren, 2015); in welchem Umfang sind solche als sine qua non erforderlich und wann ist von der Gefahr ethisch problematischer Oktroyierung zu sprechen?

Es ist anhand der hier vorgestellten empirischen Untersuchung deutlich geworden, dass die Waldorfpädagogik mit ihrer eigenständigen Konzeption und Umsetzung von Persönlichkeitsbildung viel zu dieser Debatte beitragen kann.

Danksagung

Der Dank der AutorInnen gilt der MAHLE-Stiftung und der Waldorfstiftung für die finanzielle Unterstützung des hier vorgestellten Forschungsprojektes.

Literatur

- Alanus Hochschule (2013): *Faltblatt zum Teilzeit-Studiengang Master of Arts Pädagogik*.
Alfter: Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft.
- Barz, H. (1993). *Der Waldorfkindergarten: geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis* (4., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bauer, H.-Ph. & Schieren, J. (2015). *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (2009).
Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/ „Bildung und Erziehung in der Kindheit“.
Verabschiedet am 26.11.2009. Abgerufen am 30.10.2015 unter: <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>.
- Conein, S., Röhler, A., & Fengler, J. (2015). Methoden der Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen. In M. Stock, Schlögl, Peter, Schmid, Kurt, & Moser, Daniela (Hrsg.), *Kompetent – wofür? Life Skills, Beruflichkeit, Persönlichkeitsbildung: Beiträge zur Berufsbildungsforschung; Tagungsband zur 4. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung am 3./4. Juli 2014* (109-123). Innsbruck: Studien Verlag.
- Deppe, Vera (2011): *Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 11. München
- Ebert, S. (1988). Erzieherausbildung als Persönlichkeitsbildung. *Sozialpädagogische Blätter*, 6, 153-161.
- Fengler, J., Röhler, A. & Conein, S. (2015). The Role of Personal Development in German Early Childhood Training Programs. In ATEE (*Association for Teacher Education*) and CIEd (*Research Centre in Education*) (Ed.), *ATEE Annual Conference 2014 – Transitions in teacher education and professional identities. Proceedings* (pp. 349-357). Available at <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36281?locale=en>. [retrieved 30 Oct., 2015]
- Greine, R. (2004). Persönlichkeitslernen – Ein Weg zu mehr Professionalität. *Zeitschrift für Frühpädagogik*, 12, 36-38.
- Heinritz, C., & Röhler, A. (2013). Bedeutung und Auswirkungen von Kunstangeboten im Curriculum von pädagogischen Studiengängen. Erfahrungen mit künstlerischen Seminaren im Pädagogikstudium an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. *BIOS, Jg.26(1)*, 6-27.
- Helm, J. (2011). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik, Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 5. München: WiFF.
- Kardel, T., McKeen, C., Patzlaff, R., & Saßmannshausen, W. (2006). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren: Umriss eines Gesamtbildungskonzepts; Teil 2 Bildungsziele, Bildungsbereiche, Bildungsbedingungen*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kägi, S. (2006). Die Erzieherin – ein autonom handelndes Subjekt? Subjekt- und Persönlichkeitsbildung in der Erzieherinnenausbildung. In P. Kaune, J. Rützel & G. Spöttl (Hrsg.), *Berufliche Bildung, Innovation und Soziale Integration – Dokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung* (S. 97-110). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kleeberger, F. & Stadler, K. (2012). *Zehn Fragen - Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 13. München: WiFF.
- Krautz, J. & Schieren, J. (2013). Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Zur Einführung. In J. Krautz, J. Schieren (Hrsg.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (S. 7-28). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/ Fachakademien*, Beschluss vom 1.12.2011.

- Kultusministerkonferenz (2012). *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher* (Entwurf), Stand 1.7.2012. unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf. [Zugriff am 30. Oktober, 2015]
- Lievegoed, B. (2007). *Entwicklungsphasen des Kindes*. (8. Auflage) Mellinger: Stuttgart.
- Leygraf, J. (2012): *Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 16. München.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). *Unterrichtsvorgaben - zur Erprobung - Berufsbezogener Lernbereich, Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule Fachrichtung Sozialpädagogik*. Gültig ab 1.08.2008.
- Neuss N. & Zeiss J. (2013). Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 13, 22-25.
- Palt, Beatrix (2014). Persönlichkeitsentwicklung, Potentialentfaltung, Verhaltensänderung – Der (fehlende) Einfluss der Persönlichkeitsforschung auf berufsbegleitende Ausbildungskonzepte am Beispiel Projektleitung. *RoSE Vol 5 / Special Issue*, 121-134.
- Patzlaff, R., McKeen, C., Mackensen, I. von, & Grah-Wittich, C. (2010). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr: Kindheit Bildung Gesundheit* (1. Auflage). Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Patzlaff, R., & Saßmannshausen, W. (2007). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren Teil 1*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Pervin, L. A. (2000). *Persönlichkeitstheorien* (4. Auflage). München: UTB für Wissenschaft.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Saßmannshausen, W. (2008). *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick: Einführung für den Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schmalenbach, B. (2014). Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns. *RoSE Vol 5 / Special Issue*, 37-56.
- Schmalenbach, B. (2011). *Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe*. München: kopaed.
- Steiner, R. (1992). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Steiner.
- Vogelfänger, S. (2010). *Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 4. München: WiFF
- Vbw Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2015). *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten*. Münster: Waxmann.