

Iris Nentwig-Gesemann

Ausbildung und Kompetenzerwerb

Universität Osnabrück, Vorlesung im Schloss am 19. Juni 2012

Das Thema dieser Vorlesung ist der Kompetenzerwerb von Studierenden im Rahmen einer früh- oder kindheitspädagogischen Ausbildung. Dabei stellen sich mehrere miteinander verwobene Kernfragen: zum einen, was überhaupt unter Kompetenz verstanden werden soll, wie sich Kompetenzentwicklung vollzieht und schließlich welche Rolle die Ausbildung und die mit ihr bereitgestellten Lehr-Lern-Kontexte und -Formate für die Qualität von Kompetenzentwicklungsprozessen spielen.

Gliederung

Ich werde im Folgenden zunächst an einem Beispiel aus dem Studium deutlich machen, mit welchen Herausforderungen das Lehren und Lernen dann verbunden ist, wenn professionelle Kernfragen, die sich in und aus der Praxis ergeben, bearbeitet werden. Anschließend werde ich ein praxeologisches Kompetenzverständnis stark machen und ein Kompetenzmodell skizzieren, das für das Feld der Frühpädagogik konzipiert wurde. Vertiefend werde ich dann auf die Dimension der professionellen Haltung eingehen, die meines Erachtens Dreh- und Angelpunkt von Professionalisierungsprozessen ist. Am Beispiel der Fallarbeit und der Methode der Dilemma-Situationen stelle ich dar, was dies konkret für die Ausbildungspraxis bedeutet. Abschließend werde ich herausarbeiten, dass und warum es ein Missverständnis ist, Theorie und Praxis als voneinander getrennte bzw. widerstreitende Bereiche zu betrachten. Meines Erachtens ergeben sich besondere Potenziale in der Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aus einem, die Studiengänge curricular und methodisch grundlegend durchwirkenden, integrierten Theorie-Praxis-Verständnis.

Eine Situation aus dem Praxisalltag

Beginnen möchte ich mit einer Situation, die ich selbst in der Lehre als Schlüsselsituation erlebt habe – als Schlüsselsituation sowohl für die Frage, vor welche Heraus-

forderungen frühpädagogische Fachkräfte im Alltag fortlaufend gestellt werden und auch für die Frage, wie ich als Dozentin im Rahmen eines Seminars mit Kernfragen der Professionalisierung umgehe.



Stellen Sie sich also folgende Seminarsituation vor: Die Studierenden der Gruppe befinden sich in ihrem ersten 12-wöchigen Praktikum im 3. Semester; im praktikumsbegleitenden Projektseminar, in dem wir regelmäßig an konkreten Praxisfällen arbeiten, berichtet eine Studierende von einer Situation, die sie nachhaltig beschäftigt: Sie erzählt von einer Mittagessenssituation, in der ein Kind gegen Ende des Essens beginnt, mit dem verbleibenden Kartoffelbrei auf dem Teller zu spielen. Zunächst unbemerkt von der Erzieherin im Raum, beobachtet von der Studierenden, beginnt es, mit den Händen das Material und seine Beschaffenheit zu erkunden. Die Studentin ist zunächst fasziniert von der Intensität und Hingabe, mit der das Kind seinen Erfahrungen nachgeht und nachspürt – sein Tun wirkt lustvoll und konzentriert. Spontan beginnt sie das Beobachtete unter dem Aspekt der Lerndispositionen aus den Bildungs- und Lerngeschichten zu betrachten. Schon nach wenigen Momenten gerät sie aber in ein Dilemma: Soll sie eingreifen und das Spielen mit dem Essen unterbinden? Was erwartet ihre Mentorin von ihr? Wird sie ihr Eingreifen oder Nicht-Eingreifen tolerieren oder sanktionieren, positiv oder negativ? Soll sie ihrem eigenen Anflug von Ekel nachgeben oder ihrem Gefühl, dass es eine bedeutsame Situation für das Kind ist, trauen? Wie soll sie also ‚richtig‘ reagieren?

Im Seminar stellt die Studentin mir folgende Frage: Was hättest du an meiner Stelle getan? Was wäre pädagogisch ‚richtig‘ gewesen? Nicht nur sie, sondern die ganze Gruppe, blickte mich in diesem Moment sehr gespannt und erwartungsvoll an. Es war sofort klar: Hier handelte es sich nicht um eine spezielle und persönliche Einzelsituation, sondern um eine professionelle Schlüsselsituation, wie sie sich so oder so ähnlich im Alltag immer wieder entwickelt. Auch für mich als Dozentin war das eine sehr herausfordernde und – letztlich würde ich sagen – glückliche Situation. Mit meiner Antwort, dass ich ihnen nicht sagen könne, was hier ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ wäre und dass ich dies auch gar nicht wolle, erntete ich zunächst eine Mischung aus Staunen und wohl auch tiefen Zweifeln an meiner Kompetenz.

Wir haben die Situation dann in mehreren Sitzungen mit verschiedenen methodischen und thematischen Fokussierungen bearbeitet, wir haben Theoriebezüge hergestellt, z.B. zum Bereich der Ästhetischen Bildung und zur Kulturanthropologie, wir haben die Szene aus der Perspektive der verschiedenen Akteure betrachtet und durchdacht, wir haben sie mit anderen Situationen verglichen, die wir schon beobachtet haben und wir haben sie schließlich für Biografiearbeit, also den Bezug auf ganz persönliche und auch die eigene Kindheit betreffende, Erfahrungen genutzt.

Ich kann hier nur exemplarisch den Wert einer solchen, intensiven Arbeit am Fall andeuten und beziehe mich auf den Vergleich mit anderen Praxissituationen: Da es im Rahmen der Seminardiskussion immer wieder auch um die mit dem Kartoffelbreischmieren verbundenen, sinnlichen Erfahrungen ging, brachte ich ein anderes, ebenfalls von einer Studentin videografisch aufgezeichnetes, Beispiel ein, das Sie hier sehen.

Arbeit am Fall - Komparation



Der Vergleich mit dieser Szene, die wir alle unzweifelhaft und sicher als Situation identifizieren, die im Bereich der ästhetischen Bildung liegt und bei der eine ästhetische Erfahrung des Kindes in dem Moment beobachtbar wird, als es erkennt und zeigt, dass es seinen Handabdruck auf dem Papier hinterlassen hat, hat uns zum einen zu einer theoretischen Auseinandersetzung mit sinnlicher Wahrnehmung, sinnlicher Erkenntnis und deren Förderung angeregt und darüber hinaus zu einer Reflexion über die je standortgebundene Sichtweise auf und Rahmung von Situationen: Wenn das erste Kind statt Kartoffelbrei mit Fingerfarbe exploriert hätte, wäre der Analysehorizont für dieselbe Szene ein anderer gewesen. Durch das Erweitern des Analysehorizonts auf dem Wege des systematischen Vergleichens gerät eben der Einzelfall nicht aus dem Blick, sondern in einen besonders fokussierten Blick.

Jeder dieser im Rahmen des Studiums eröffneten Zugänge zu der Situation war mit Erkenntnissen auf der Ebene des Reflexionswissens – und eben nicht des einfachen Verfügungs- und Anwendungswissens – verknüpft. Jeder Studierende hat am Ende dieser Fallarbeit für sich eine Antwort auf die Frage gefunden, nicht was in einer ähnlichen Situation ‚richtiges‘ und kompetentes Handeln wäre, sondern welche Potenziale er *wie* nutzen könnte, um in einer ähnlichen Situation fall- und kontextsensibel zu agieren. Dass sich die Entfaltung pädagogischer Kompetenz nicht in der Anwendung von vermeintlich sicherem Rezeptwissen erweist und dass sie dieses im Studium auch nicht vermittelt bekommen würden, war wohl auch ein zentrales Lernergebnis

dieser Arbeit eines Seminars am Fall. Am Ende war der Gruppe klar, dass ich ihnen den Erwerb von Kompetenzen, solche Situationen professionell zu gestalten, nicht mit einer allgemeingültigen Handlungsanleitung abnehmen kann und warum ich dies auch nicht will – die Vermittlung von mitschreibbarem Anwendungswissen trägt nicht zu der Art von Professionalisierung bei, die wir mit der akademischen Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen und dem Erwerb einer professionellen Haltung anstreben.

Kompetenz als performatives Konstrukt

Die kompetente Bewältigung einer Praxissituation ist also à priori nicht vollständig vorhersehbar, damit auch nicht im Detail planbar und nicht allgemeingültig, also unabhängig von der je konkreten Situation, bewertbar; sie ist nicht ‚einstudierbar‘, sondern muss immer wieder neu hergestellt werden. Kompetenz ist zum einen natürlich ein normatives Konstrukt und die Einschätzung von Kompetenz folgt normativen – in professionellen Kontexten selbstverständlich wissenschaftlich-theoretisch zu begründenden – Übereinkünften, was als solche zu verstehen ist. An unserem Beispiel wird deutlich, dass eine *eindimensionale* kriterien- und normorientierte Beurteilung die Gefahr einer simplifizierenden Verengung des Analyseblicks in sich birgt: Bringen wir hier das Kriterium in Anschlag, dass Kindern sinnlich-ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden sollen, analysieren und bewerten wir die Situation womöglich anders, als wenn es um die Einsozialisierung in kulturelle Praktiken des Essens geht. Haben wir das Kind seit Längerem beobachtet und wissen um sein aktuelles Entwicklungsthema, leitet dies unsere Situationsanalyse. Beziehen wir das komplexe Rollen- und Erwartungsgefüge zwischen Praktikantin und Mentorin ein, hat auch dies Einfluss auf unsere Einschätzung.

Welche Analyseperspektive ist also damit verbunden, wenn wir Kompetenz als ein performatives Konstrukt betrachten und davon ausgehen, dass handelnde Akteure in Systemen und Kontexten, in Interaktions- und Aushandlungsprozessen die kompetente Bewältigung von Situationen immer wieder neu herstellen und herstellen müssen? Welche Implikationen ergeben sich für die Ausbildung, wenn wir Kompetenzen als Handlungsdispositionen betrachten, die sich nicht nur, aber auch und vor allem in

der handlungspraktischen Bewältigung von Situationen, also auf der Ebene der Performanz, dokumentieren und ‚beweisen‘ müssen?

Kompetenz als kontextrelatives, dynamisches und perspektivisches Konstrukt

In einer performativen oder eben praxeologischen Perspektive (vgl. Bohnsack 2007, 187ff.) dokumentiert sich professionelle Kompetenz in der reflektierenden Suche nach einer je fall- und situationsadäquaten Passung zwischen den Bedürfnissen und Bedarfen der verschiedenen beteiligten Akteure in der konkreten Praxissituation. Sie erweist sich in der Fähigkeit, mehrperspektivisch zu denken und damit eine Situationsgestaltung hervorzubringen, die nicht nur aus einer Perspektive – vielleicht der der Mentorin oder eben der Dozentin an der Hochschule – ‚richtig‘ wäre, sondern die die Perspektiven der verschiedenen beteiligten Akteure – des Kindes, der Mentorin, der Praktikantin, der Eltern, des Teams, der Wissenschaft – einbezieht, abwägt und so weit integriert, wie es möglich ist und fachlich begründet werden kann. Sie erweist sich in der Einbeziehung und adäquaten Nutzung von Rahmenbedingungen und der damit verbundenen größeren oder kleineren Handlungsspielräume. Sie erweist sich in der Fähigkeit, das eigene Handeln in der Situation nicht unreflektiert an einer äußeren, vermeintlich gültigen und wahren Idealnorm auszurichten, sondern in der konkreten Situation eigenständig, kreativ und divergent zu denken und zu handeln und zu begründeten bzw. begründbaren Lösungen zu kommen. Der Begründungsverpflichtung, der professionelles Handeln unterliegt, kann zum Teil – eben wegen der Nicht-Vorhersehbarkeit und damit auch Nicht-Planbarkeit von Situationen – oft erst *nachträglich* nachgekommen werden. Hier dient dann sowohl wissenschaftlich-theoretisch fundiertes und methodisch-didaktisches Wissen als auch reflektiertes Erfahrungswissen als Grundlage für eine evaluative Einschätzung der in der Situation enaktierten Kompetenz. Professionelle Kompetenz erweist sich schließlich in der Fähigkeit, sich der eigenen biografisch geprägten Deutungsmuster und Handlungsorientierungen bewusst zu sein und sie nicht unreflektiert in eine Situation einzubringen.

Die professionelle Bewältigung einer Situation dokumentiert sich also vor allem auf der Ebene des *wie*, der Art und Weise also, *wie* Praxis hergestellt wird, *wie* komplexen Anforderungen begegnet, *wie* Ungewissheit ausgehalten und Dilemmata bewäl-

tigt werden, *wie* die eigene professionelle Handlungspraxis begründet und nicht nur mit dem eigenen fachlichen Wissen, sondern auch mit der eigenen professionellen Haltung und den Erfahrungen der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiografie verknüpft wird.

Was also ist unter Kompetenz zu verstehen, wenn wir – auf der Grundlage dieser praxeologischen Perspektive – davon ausgehen, dass Kompetenz ebenso kontextrelativ, dynamisch und perspektivisch ist, wie etwas das Konstrukt der Qualität?

Das Konstrukt Kompetenz

Für den Kompetenzbegriff im Allgemeinen liegt eine Vielzahl an Begriffsdefinitionen vor (vgl. z.B. Klieme & Hartig, 2008; Heyse & Erpenbeck, 2004). Nach der meist zitierten Variante von Weinert (2001, S. 27f.) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Zentral ist dabei die Unterscheidung und das Ineinanderwirken des einen Aspekts von Kompetenz, von Disposition, als einer prinzipiellen Fähigkeit, bestimmte Handlungen überhaupt hervorbringen zu können und des anderen Aspekts, der Performanz, als einer motivations- und situationsabhängigen Handlungsbereitschaft und Handlungspraxis.

Zum Verhältnis von praktischem Wissen und professioneller Kompetenz

Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Disposition und Performanz hat eine lange wissenschaftstheoretische Tradition. Während Chomsky (1978) z.B. in Bezug auf die Sprache davon ausging, dass eine quasi-ideale Kompetenz in der Performanz des Realen nie erfüllt wird – wir machen z.B. grammatikalische Fehler, obwohl wir die Regeln kennen – läutete Hymes (1979) mit seiner Ethnografie des Sprechens bzw. Kommunizierens eine paradigmatische Wende in der Erforschung von sprachlicher Kompetenz bzw. Kompetenz im Allgemeinen ein: „breakthrough into

performance“ meint hier, dass der Vollzug von Äußerungen in sozialen Situationen betrachtet wird und eben nicht nur die Kompetenz eine Rolle spielt, z.B. eine grammatikalische Regel richtig anzuwenden oder ein Wort richtig auszusprechen. Vielmehr richtet sich dann der Fokus darauf, ob und wie in sozialen Situationen, die pragmatischen Alltagsregeln folgen, situativ und je nach beteiligten Personen angemessen kommuniziert werden kann, Verstehen und Verständigung also gelingt. Hymes spricht damit auch nicht mehr von linguistischer, sondern von kommunikativer Kompetenz. Dieses praktische Wissen und Können ermöglicht uns als Alltagshandelnden ebenso wie als Professionellen z.B. eine unerwartete Gesprächssituation zu bewältigen. Professionelle Kompetenz hat nun aber mehr zu sein als das: Der Professionelle muss nicht nur kompetent handeln, sondern er muss Wissen über sein praktisches und habituelles Wissen haben und er muss damit sein praktisches Handeln begründen und bewerten können. Eine Mutter und eine Fachkraft z.B. können gleichermaßen kommunikativ kompetent auf die Not eines Kindes eingehen; die professionelle Fachkraft – die Erzieherin, die Lehrerin, die Therapeutin o.ä. – sollte wissen und begründen und bewerten können, warum sie was wie tut bzw. getan hat – das erwarten wir vom Arzt, vom Juristen, von Lehrern und eben auch von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen.

Kompetenz aus einer praxeologischen Perspektive

Ich möchte hier also den Kompetenzbegriff aus einer wissenssoziologisch geprägten *praxeologischen* Perspektive schärfen: Der damit verbundene Praxisbegriff impliziert, dass soziales Handeln von Menschen fundamental auf habitualisierten Erfahrungs- und Wissensstrukturen beruht und Praxis, auch professionelle Praxis, sich auf der Grundlage dieses fraglos gegebenen und als geteilt vorausgesetzten Wissens vollzieht. Diese habituellen Orientierungen treffen nun in der sozialen Praxis immer wieder auch auf irritierende, ver-störende und ‚fremde‘ Erfahrungs- und Wissensstrukturen. Ein Verstehen im Medium des Selbstverständlichen ist dann nicht möglich: Wenn z.B. Eltern aus einem anderen Kulturkreis in den etablierten Formaten der Zusammenarbeit mit Familien ‚nicht funktionieren‘, dann müssen Fachkräfte darüber nachdenken, wie hier die unterschiedlichen Erfahrungsräume und die mit ihnen verbundenen Orientierungen in ein Passungsverhältnis zu bringen sind. Wenn (konjunk-

tives) Verstehen auf der Grundlage von ‚tacit knowledge‘ (vgl. Polanyi 1966) nicht möglich ist, dann ist kommunikative Verständigung und eine reflexive Klärung der jeweiligen Perspektiven und der ihnen zugrunde liegenden Erfahrungen erforderlich. *Hier* genau liegt die Verantwortung der Professionellen, denn es ist *ihre* Aufgabe, einem Aneinander-Vorbeireden oder Sich-Missverstehen entgegen zu wirken, indem sie zum einen nicht *ihren* Erfahrungs- und Orientierungsrahmen zum ‚Maß aller Dinge‘ machen, und zum anderen über die Kompetenz verfügen, sich durch Kommunikation dem Anderen und Fremden verstehend anzunähern und dabei normative Geltungsansprüche einzuklammern.

Die doppelte Frage nach dem *Wie*

Ein praxeologischer Blick auf Kompetenz impliziert zum anderen, dass in doppelter Weise die Frage nach dem *Wie* gestellt wird: So interessiert zwar zunächst die Frage nach dem *Was*, also die Frage danach, welches kompetente Verhalten in der Praxis überhaupt vorzufinden ist. Die erste praxeologische Frage nach dem *Wie* bezieht sich dann darauf, wie diese vorgefundene Qualität von Kompetenz von den interagierenden Akteuren hergestellt, ko-konstruiert wird und die zweite darüber hinaus auf die Rekonstruktion der generativen Strukturen, die zu eben dieser situativen Herstellungspraxis geführt haben: Auf welchen habituellen Orientierungen also, die in welchen Erfahrungszusammenhängen erworben wurden, gründet die jeweilige Praxisgestaltung? Letztlich ist dies die Fragen nach dem *Warum*: Je besser ich z.B. rekonstruieren kann, auf welchen Erfahrungs- und Orientierungsstrukturen eine bestimmte Reaktion eines Teams auf Familien mit Migrationshintergrund beruht, um so passgenauer kann ich in einer Weiterbildung z.B. gezielt an dem arbeiten, was ich für einen kompetenten Umgang mit solchen Familien anstrebe.

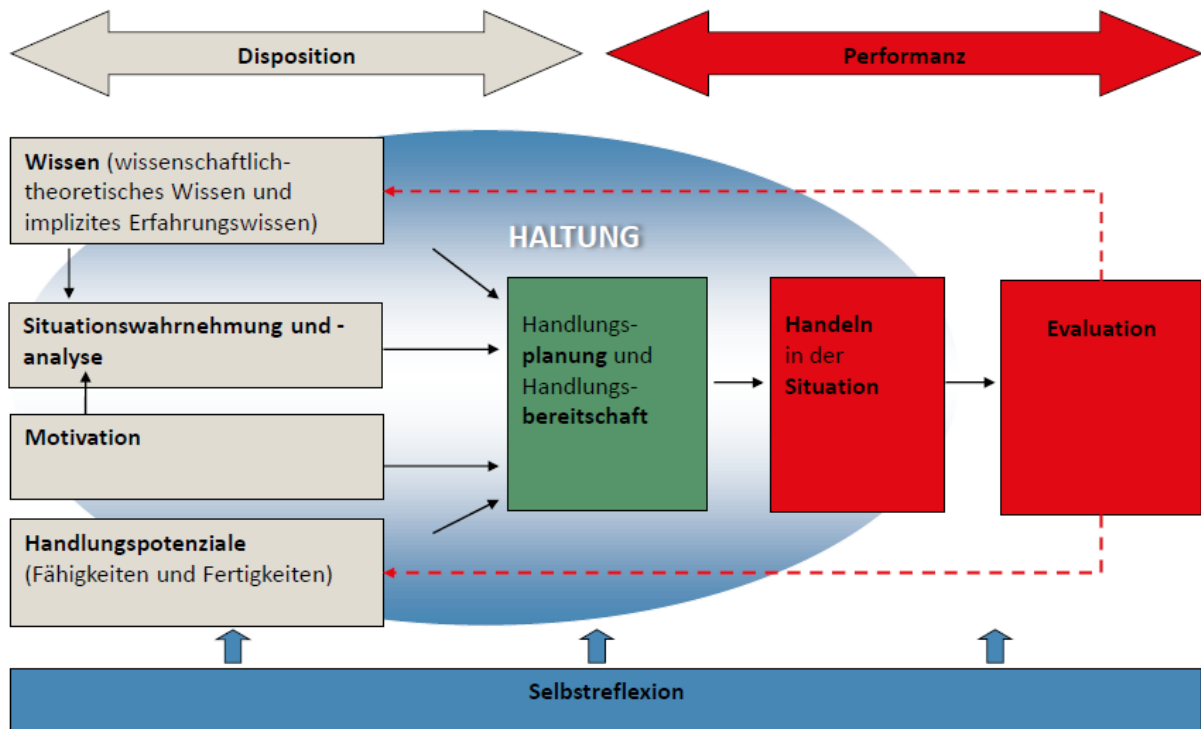
In einer praxeologischen Perspektive geht es also zunächst darum (mehr oder weniger) kompetentes Handeln in seiner Eigenlogik und den ihm zugrunde liegenden generativen Muster zu verstehen und zu erklären. Der Aspekt des Pädagogisch-Normativen kommt dann erst hinzu: Ich kann mir dann die pädagogische Frage stellen, welche Form des kompetenten Umgangs angestrebt wird und wie diese anzuregen und zu begründen wäre.

Da Dispositionen und handlungsleitende Orientierungen nicht direkt beobachtbar sind, ist Kompetenz und die Herstellung der kompetenten Bewältigung einer Handlungsherausforderung nur über den ‚Umweg‘ der Performanz zu erfassen (und schließlich auch zu bewerten) (vgl. Kaufhold 2006). Bei der Erfassung von Kompetenz geht es dann in Bezug auf die Praxis des Handelns und auch in Bezug auf die Praxis des Reflektierens darum, eben diesen Prozess, den *modus operandi*, empirisch zu erfassen. Professionelle Kompetenz dokumentiert sich auf der Ebene der Performanz in realen *Handlungssituationen* und in realen (*Selbst-*) *Reflexionssituationen* – d.h. ob jemand in dem Sinne kompetent ist, dass er Wissen über sein praktisches Wissen hat, können wir nur in Situationen erschließen, in denen er über sein Handeln nachdenkt, in denen er reflektiert, in denen wir also die Praxis seines Denkens mit- und nachvollziehen können. So muss in einer Ausbildung das praktische Handeln geübt werden – und zwar auf der Ebene des Tuns und auf der Ebene des (lauten) (Nach-) Denkens und des kritischen Diskurses. In Bezug auf die Erfassung von Kompetenz spielt daher die Fallarbeit, die ich zu Beginn skizziert und später an einem weiteren Beispiel verdeutlichen werde, eine so bedeutende Rolle.

Schlussfolgerungen für die Ausbildung

Legt man ein solches Kompetenzparadigma zugrunde, hat dies vielfältige Implikationen für Aus- und auch Weiterbildung: Lehren und Lernen muss dann an der Bewältigung konkreter beruflicher Handlungs- und Anforderungssituationen orientiert sein – eine enge Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen wird unverzichtbar. Die Gestaltung und Bewältigung von Praxis darf dabei in professionellen Kontexten nicht routinehaft und unreflektiert erfolgen, sondern muss immer wieder reflektiert und begründet werden. Die größte Herausforderung für Aus- und Weiterbildungskontexte ist dabei, dies didaktisch auch einzulösen und mit didaktischen Lehr-Lern- und Prüfungsformaten zu arbeiten, die konsequent auf die Entwicklung, Erfassung und Förderung von Kompetenzen gerichtet sind (vgl. Nentwig-Gesemann & Balluseck 2008; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2011; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch 2011).

Kompetenzmodell für die Frühpädagogik



Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München.

In dem analytischen Modell, das ich Ihnen auf der Grundlage der dargestellten Überlegungen jetzt kurz vorstellen möchte, ist die Differenzierung zwischen der potentiellen Möglichkeit in bestimmter Weise zu handeln – der Disposition – und dem tatsächlich realisierten Handlungsvollzug, dem faktisch-situativen Können – der Performanz – zentral. Um überhaupt kompetent handeln zu können, ist ein Zusammenspiel von *wissenschaftlich-theoretischem Wissen*, *Erfahrungswissen*, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in *reflektiertes Erfahrungswissen* transformiert werden muss, sowie *methodischen und didaktischen Fertigkeiten* notwendig. Nun entscheidet sich aber in konkreten Situationen, die von einer je spezifischen institutionellen, sozialen, motivationalen und emotionalen Dynamik geprägt sind, ob und wie tatsächlich auf alle vorhandenen Kompetenzen zurückgegriffen werden kann. Schließlich wird das Denken und Handeln von Menschen grundlegend noch von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen geprägt. Diese *Haltung*

liegt im Sinne eines persönlichen, biografischen und natürlich auch sozial geprägten Habitus – ‚hinter‘ der Ebene der Disposition und beeinflusst wesentlich die Realisierung kompetenten Handelns.

Ich möchte im Folgenden auf die Dimensionen in unserem Kompetenzmodell vertiefend eingehen, die so etwas wie eine generative und handlungsleitende Orientierungsstruktur für professionelles Handeln darstellen: die Fähigkeit zur methodisch fundierten Reflexion über pädagogische Praxis auf der Grundlage eines forschenden Habitus und damit eng verbunden die Fähigkeit zur Fallanalyse und zum Fallvergleich; die Fähigkeit, sich der eigenen biografischen Gewordenheit und standortverbundenen Perspektive auf und Konstruktion von Welt bewusst zu werden; die Fähigkeit, die Ungewissheit professionellen Handelns in sozialen Kontexten und den dilemmatischen Charakter vieler Praxissituationen als Herausforderung für den eigenen Bildungsprozess zu betrachten und zu nutzen, also das, was man mit Ambiguitäts- bzw. Ambivalenztoleranz zum einen und Dilemmabewältigung zum anderen bezeichnen kann und schließlich die Fähigkeit, Theorie und Praxis als eine untrennbare Einheit zu verstehen und ihr Ineinander-Verwoben-Sein bewusst zu gestalten (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2011).

Forschender Habitus: methodisch fundierte Fallarbeit und Reflexionskompetenz

Zunächst also zum *forschenden Habitus* und zum damit verbundenen Erwerb von *Reflexionskompetenz*. Auch wenn die Einsozialisierung in einen „forschungsorientierten professionellen Habitus“ (Friebertshäuser 1996, S. 76) sicher nur *eine* – meiner Ansicht nach besonders wichtige – Säule der kindheitspädagogischen Ausbildung ist, lohnt es sich meines Erachtens die damit verbundenen Potenziale wirklich zu nutzen – und das heißt auch die damit verbundenen didaktischen Herausforderungen anzunehmen. Der Anspruch, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eine ‚forschenden Haltung‘ entwickeln, meint nicht, dass im Rahmen eines Bachelor-Studiums komplette empirische Forscherinnen und Forscher ausgebildet werden, die selbständig Forschungsprojekte nach allen Regeln der Kunst planen und durchführen können. Mit dem Ausbildungsziel der forschenden Haltung ist aber in meinem

Verständnis auch mehr gemeint als das, was Schäfer als das entdeckende Beobachten und als Haltung des Innehaltens und Zuhörens bezeichnet, mehr als ein offener, wertschätzender und auf das Verstehen von Unterschiedlichkeit gerichteter Umgang mit allen Familien und mit den Kolleginnen und Kollegen. All das ist ganz ohne Zweifel im Rahmen der kindheitspädagogischen Ausbildung auch anzustreben, aber ich meine mit dem forschenden Habitus doch etwas darüber Hinausgehendes bzw. eine besondere Möglichkeit eben diese Kompetenzen systematisch und methodisch fundiert im Studium zu erwerben und dann in der Praxis für den eigenen, fortwährenden Professionalisierungsprozess nutzen zu können.

Mit einer *forschenden* Haltung ist das forschungsmethodisch fundierte und kontrollierte Fremdverstehen gemeint: Dazu gehört zum einen die Entwicklung fallrekonstruktiver und -verstehender Basiskompetenzen, also eines handbaren methodischen Instrumentariums, um sich den Sinn von Situationen und die Struktur von Fällen systematisch erschließen zu können. Zum anderen geht es um die Fähigkeit, über den systematischen Fallvergleich zu Erkenntnissen zu gelangen, die über die einzelne Situation oder das einzelne Kind hinausreichen. Erst wenn ich z.B. ein Kind in mehreren Situationen beobachtet habe, kann ich Muster und Themen erkennen, die gerade für es von besonderer Bedeutsamkeit sind. Erst wenn ich das Verhalten mehrerer Kinder auf oder innerhalb eines Rituals erfasst und verglichen habe, kann ich Rückschlüsse darauf ziehen, wie das Ritual wirkt und wie es ggfs. verändert werden könnte. Die Kompetenz, systematisch nach Gemeinsamkeiten und Kontrasten bzw. nach Kontrasten in der Gemeinsamkeit zu suchen und damit die eigenen Denk- und Bewertungshorizonte zu erweitern, halte ich für fundamental wichtig. Damit Beobachtungen nicht ‚abgearbeitet‘ und in einem viel zu kurz greifenden Dokumentationsverständnis einfach ‚abgeheftet‘ werden, muss diese Form der systematischen, forschenden und komparativen Beobachtung eine habituelle, handlungsleitende Orientierung sein, etwas selbstverständlich sich Vollziehendes, dessen Wert nicht im Produkt Dokumentation an sich besteht, sondern im Analyse- und Denkprozess selbst und in den sich daraus ergebenden begründeten Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit. Dafür ist es in der Tat notwendig, die Studierenden vom ersten Semester an mit forschungsmethodischen Zugängen, biografischen, ethnografi-

schen, gesprächsanalytischen, rekonstruktiven Forschungsmethoden vertraut zu machen. Einen kleinen Einblick in diese Form der systematischen fallbezogenen Interpretationsarbeit haben Sie am Anfang des Vortrags erhalten. Einen forschenden Habitus kann man nicht lehren, die Studierenden müssen sich in ihn einleben und zwar über die Praxis des forschenden Lernens.

Die Kompetenz, sich pädagogischer Praxis – auch der eigenen – forschend und damit in besonderer Weise erkenntnisgenerierend zuzuwenden, stellt die Grundlage für die Ausbildung eines Wissens dar, in dem Theorie und Praxis nicht in einem widersprüchlichen, sondern in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. Dieses Reflexionswissen kann weder in einem theorieleeren noch in einem praxisfernen Kontext erworben werden. Empirische Forschungszugänge, insbesondere qualitative, leisten eben dies: Die Entwicklung in der Praxis gründender Theorie, also im besten Sinne des Wortes von ‚grounded theory‘. Pädagogische Fachkräfte sollten in diesem Sinne in der Lage sein, Praxis zu reflektieren, indem sie theoretisches Wissen, bereits vorhandene praktische Erfahrungen und durch eigene forschende Zugänge gewonnenes Wissen im Sinne von *Werkzeugen* nutzen; so entsteht „reflektiertes Erfahrungswissen“. Diese Form von Wissen bzw. Kompetenz ermöglicht Fachkräften, in komplexen Situationen spontan und reflektiert zu handeln, nicht auf vermeintlich sicheres ‚Rezeptwissen‘ zurückzugreifen, nach divergenten, also auch ungewöhnlichen, und differenzierten, fall- und situationsadäquaten Lösungen für neue Herausforderungen zu suchen, in der Handlungsplanung bzw. auch nachträglich ihr Handeln zu begründen bzw. prinzipiell begründen zu können.

Biografizität und reflektierter Umgang mit der eigenen Standortverbundenheit

In enger Verbindung mit einem forschenden Habitus und dessen Entwicklung steht auch die Fähigkeit zu einem reflektierten Umgang mit der eigenen standortverbundenen, in der biografischen Entwicklung und Sozialisationsgeschichte verwurzelten, Perspektive. Biografizität bedeutet „intendiertes, selbstreflexives Lernen anhand biografischer Erfahrungen“ (Neuß 2009, S. 92) – *alle* Menschen haben eine Biografie und sind durch biografische Erfahrungen geprägt, aber Biografizität ermöglicht, sich der eigenen biografischen Prägungen immer wieder bewusst zu sein und die Per-

spektivität des eigenen Standortes zu reflektieren, zu relativieren und andere, auch mögliche, andere Standorte und Perspektiven in ihrer Geltung anzuerkennen und einzubeziehen. Dies ist die Grundlage dafür, die eigenen biografisch geprägten Erfahrungen und Orientierungen nicht unreflektiert als Interpretations- und Bewertungsfolie für Praxis heranziehen. Der Erwerb von Kompetenzen zur Gestaltung professioneller Praxis und professioneller Beziehungsgestaltung ist also auf Biografiearbeit angewiesen – Ausbildungen müssen dies systematisch in ihre Lehr-Lernformate integrieren (vgl. Neuß 2009; Nentwig-Gesemann & Neuß 2011).

Ambiguitäts- / Ambivalenztoleranz und Dilemmabewältigung

Situationen und Handlungsanforderungen in pädagogischen Kontexten sind generell dadurch gekennzeichnet, dass sie – als komplexe Interaktionssituationen – nicht standardisierbar sind; sie sind oft hochkomplex und mehrdeutig, vielfach schwer vorhersehbar und daher im Detail auch nur begrenzt planbar. Der Professionelle muss nicht nur in typischen Alltagssituationen routiniert handeln können, sondern auch herausfordernde und unvorhergesehene Situationen bewältigen. Nicht zuletzt in Bezug auf Situationen mit Dilemmacharakter geht es darum, die eigene Handlungspraxis zu reflektieren und fachlich begründen zu können. In diesem Sinne beschreibt dann das Konzept der professionellen Haltung eine besondere Form von pädagogischer Kompetenz, die die Ebenen des Wissens und des reflektierenden Nachdenkens einerseits und die der praktischen Erfahrung und des situativen, ‚gekonnten‘ Handelns andererseits miteinander verbindet. Die von Werner Helsper (2001, S. 12) beschriebene Verbindung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ mit einem „praktisch-pädagogischen Habitus“ ist notwendige Ausgangsbasis einer ‚experten- oder ‚meisterhaften‘ Gestaltung und Bewältigung des frühpädagogischen Alltags.

Die Festigung von Ambiguitäts- bzw. Ambivalenztoleranz gehört damit ebenso grundlegend zur frühpädagogischen Ausbildung wie das Einüben in professionelle Formen des Umgangs mit Dilemma-Situationen. Ich möchte dies an einem weiteren Beispiel aus der Ausbildungspraxis nun vertiefend verdeutlichen. Durch die fallbezogene Arbeit mit Dilemma-Situationen kann eben dem Anspruch begegnet werden, Praxis in

reflektierte Praxis zu transformieren, implizites Wissen explizit zu machen und die Herausbildung eines forschenden Habitus zu ermöglichen.

Dilemma-Situationen, wie sie sich im Alltag frühpädagogischer Fachkräfte immer wieder entwickeln, sind komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte – pädagogische Situationen, in denen sich Akteure in ihrer Kompetenz herausgefordert oder sogar überfordert fühlen. Eine Situation kann nicht ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsroutinen bewältigt werden und/oder der Akteur befindet sich in einem inneren Konflikt. Das Dilemma kann verschiedene Ursachen haben: Es kann zum Beispiel auf einem Missverhältnis zwischen den eigenen Orientierungsmustern und den Erwartungen von außen beruhen, also auf einer grundlegenden Rahmeninkongruenz. Wenn Akteure keine Realisierungsmöglichkeiten für die Umsetzung ihrer Orientierungen sehen oder wenn sie unter dem Druck der Handlungspraxis *entgegen* ihrer eigenen Überzeugungen und Idealvorstellungen handeln, sind auch dies Gründe für krisenhafte Enaktierungen und das Entstehen von Orientierungsdilemmata. Ein Dilemma kann sich auch aus der Erfahrung ergeben, noch kein gesichertes Handlungsrepertoire für die Gestaltung einer Situation zur Verfügung zu haben und ‚ins Ungewisse‘ zu handeln. So entstehen Situationen, die mit emotionaler Aktivierung, mit Stress oder starken Gefühlen verbunden sind und in denen sich Kernfragen der professionellen und auch biografischen Entwicklung stellen. Die Irritationen, die mit solchen fokussierten Erfahrungssituationen verbunden sind, können – und sollten – als Ausgangspunkte für Lernprozesse verstanden werden, denn Lernen beginnt immer in Momenten, in denen keine ‚passenden‘ Antworten auf die Fragen gefunden werden, die sich stellen. Die Erfahrung von Differenz eröffnet und erzwingt Lernen. Käte Meyer-Drawe (2008) hat dies sehr überzeugend theoretisch fundiert. Lernen ergibt sich damit aus Zumutungen und ich meine dies in einem absolut positiven Sinn.

Die Chancen des Dilemmas

Auf der einen Seite haben wir es also bei der Thematisierung und Bearbeitung von dilemmatischen Situationen mit einer erhöhten Offenheit zur Selbstreflexion zu tun, auf der anderen Seite besteht aber auch die Gefahr einer Abwehr dagegen, sich in-

tensiv mit dem Dilemma zu beschäftigen. Die Chance des Dilemmas ergibt sich also nicht ‚von selbst‘, sondern erst im Rahmen eines methodisch-didaktisch abgesicherten Reflexionsprozesses und innerhalb einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Arbeit mit Dilemma-Situationen in der Ausbildung muss durch Lehrkräfte fallsensibel, d.h. der Situation selbst, dem jeweiligen Studierenden und den Kontextbedingungen gerecht werdend, begleitet werden. Die Parallelität in Bezug auf den ‚Umgang mit dem Fall‘ ist hier unmittelbar erkennbar: Studierende sollen in der Ausbildung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern und Familien lernen, den eigenen Normalitätshorizont zu befremden und einen Fall, eine Situation aus mehreren Perspektiven zu betrachten und zu verstehen, um schließlich ihr pädagogisches Handeln fall- und situationsadäquat zu gestalten. Wie soll dies gelingen, wenn nicht die Lehrenden selbst, die im Rahmen ihrer Lehre auch pädagogische Beziehungen zu gestalten haben – die zu den Studierenden – in einer vergleichbaren, reflektierten Art und Weise mit den Fällen der Studierenden und den Studierenden als Fällen arbeiten?

Meines Erachtens stellt es in der Ausbildung eine besondere Chance dar, solche lernsensiblen Momente zu erkennen und zu nutzen. Die Studierenden erleben dies als sehr bereichernd und eben nicht – wie man vielleicht vermuten könnte, wenn man den Begriff des Dilemmas unterkomplex definiert – als defizitorientierte, sondern als ressourcenorientierte und ressourcenerweiternde Arbeit.

Verschiedene Einsatzmöglichkeiten der Methode der Dilemma-Situationen in der Ausbildung

Zur Aufzeichnung der Dilemma-Situationen werden die Studierenden aufgefordert, konkret erlebte Situationen aus den Praxisphasen ihres Studiums möglichst zeitnah aufzuschreiben und zwar in Form eines narrativen Textes. Diese narrativ-episodischen Situationsbeschreibungen können dann zum einen in der Seminargruppe oder in kleinen Intervisionsgruppen bearbeitet werden. Zum anderen werden die Studierenden zu einer schriftlichen Analyse der Situation aufgefordert: Sie sollen verschiedene Lesarten der Situation entwickeln, indem sie sie z.B. aus der Perspektive der verschiedenen beteiligten Akteure betrachten, sie sollen sie in Beziehung zu

theoretischem Wissen und zu anderen selbst erlebten Fällen und Situationen sowie zu eigenen biografischen Erfahrungen setzen. Und schließlich sollen sie Handlungsoptionen aus ihren Erkenntnissen entwickeln.

Diese Dilemma-Situationsanalysen zu mehreren Zeitpunkten der Ausbildung dienen der individuellen Erfassung von Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung und als Grundlage für Feedback- und Entwicklungsgespräche zwischen Dozent und Studierenden. Sie können auch für die gruppenbezogene Seminar- oder Studiengangsevaluation genutzt werden. Je nachdem welches Ziel verfolgt wird, werden die Texte und Analysen der Studierenden also entweder mit einem standardisierten Auswertungsraster eingeschätzt (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch 2011) oder aber sie dienen als Grundlage für einen rekonstruktiv-interpretativen Zugang, der individuelle Kompetenz und deren Entwicklung differenziert in den Blick zu nehmen vermag. Dieser zweite Auswertungszugang entspricht in besonderer Weise dem Anspruch eines praxeologischen Kompetenzverständnisses und dem damit verbundenen Interesse an der Herstellung kompetenter Situationsbewältigungen – und zwar ohne sogleich eine normative Bewertungsfolie anzulegen. Hier geht es also zunächst einmal darum, die geschilderte Situation in ihrer Eigendynamik und Eigensinnigkeit zu rekonstruieren und handlungsleitende Orientierungen, also explizite und vor allem implizite Deutungsmuster und habituelle Orientierungen, herauszuarbeiten, die als generatives Prinzip der Situationsherstellung zugrunde lagen.

Im folgenden Beispiel (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch 2011) handelt es sich um einen Auszug aus der Dilemma-Situationsbearbeitung einer Studierenden, die dokumentarisch interpretiert und dann von mir als Dozentin als Grundlage für ein individuelles Feedback- und Entwicklungsgespräch genutzt wurde (vgl. auch Breitenbach & Nentwig-Gesemann 2013).

Die Studentin im Praktikum beschreibt im ersten Schritt eine Situation, in der die Kinder nach dem Mittagsschlaf aufgeweckt werden sollten. Sie wurde von ihrem praxisanleitenden Mentor gebeten, diese Aufgabe zu übernehmen. Nachdem sie etwa eine

Minute lang dem 3-jährigen Anton über den Rücken gestreichelt und ihn mit dem Hinweis auf die Vesper und das Spielen im Garten zum Aufstehen bewegen wollte, weigert er sich mehrfach mit einem klar und laut formulierten „nein“. Hier ein kurzer Auszug aus ihrer Beschreibung:

Ich hockte mich auf die Knie und sagte: „Ich nehme jetzt deine Decke zur Seite und dann setzt du dich erst einmal hin.“ Als ich die Decke in der Hand hatte, schrie er laut: „Neiiiiiiiiiiiiin“ und strampelte wild um sich. Ich setzte mich wieder an seine Seite und probierte, ihn mit beiden Händen hochzuheben, um ihn auf meinen Schoß zu setzen. Aber er schrie wieder laut los, verkrampfte Arme und Beine und weinte sehr. Ich setzte ihn auf sein Bett. Er ließ sich nach hinten fallen. Ich saß ungefähr 30 Sek. neben ihm und überlegte, was ich tun könnte. Ich sprach nochmals beruhigende Worte zu ihm und dass wir jetzt aufstehen müssen. Er drehte sich von mir weg. Im Anschluss sagte ich zu ihm: „So ich nehme dich jetzt auf den Arm und dann gehen wir zusammen ins Bad.“ Er reagierte nicht. Als ich ihn dann nahm, strampelte er mit viel Kraft los, zog an meinen Haaren und schrie mehrmals „Neiiiiiiiiiiiiin, Neiiiiiiiiiiiiin“. Als wir im Bad ankamen, strampelte er so sehr, dass ich probierte, ihn langsam auf den Boden zu stellen. Sein Erzieher sagte zu mir: „Er beruhigt sich gleich.“ Als Anton im Bad stand, drehte er sich um und lief schreiend zurück in den Schlafrum.

Insgesamt handelt es sich um eine detaillierte narrative Rekonstruktion des Erlebnisses. In der interaktiv dichten und emotional aufgeladenen Interaktion dokumentiert sich, dass es hier um etwas ‚Existenzielles‘ geht, um grundlegende Fragen des Pädagogischen und der Interaktionsgestaltung, die ‚hinter‘ der Ebene der konkreten Situation liegen. Die Beschreibung der Szene ist davon geprägt, dass die Interaktion der beteiligten Akteure als ein oppositionelles Gegeneinander dargestellt wird: Die Orientierung des Kindes dokumentiert sich dabei in einer vehementen verbalen und non-verbalen, körperlich-expressiven Ablehnung und Zurückweisung der Studierenden und ihres Anliegen. Wenn die Studierende wiederholt und im Schriftbild deutlich hervorgehoben das „nein“ des Kindes betont, wird damit die Intensität ihrer Erfahrung deutlich, dass das Kind sich ihr gegenüber widerständig und ablehnend verhielt. Der Konflikt wird primär auf einer Beziehungsebene und nicht auf einer thematisch-inhaltlichen Ebene dargestellt und damit von der Studierenden als Beziehungskonflikt gerahmt. In der Beschreibung ihres eigenen Verhaltens dokumentiert sich deutlich ein Orientierungsdilemma: Zum einen ist es ihr offenbar wichtig, dem Kind gegenüber ihr Handeln transparent zu machen, es verbal anzukündigen und das Kind in den Situationsverlauf einzubeziehen. Ihre verbalen Äußerungen sind aber keine Einla-

dungen zu Erwidern des Kindes und zum Finden einer Lösung im Diskurs, sondern unterstreichen durch die sprachliche Unterlegung sogar die Handlungsmächtigkeit der erwachsenen Akteurin: Mit der Sprache verweist sie auf ihr Handeln und ihr Handeln weist auf das performative Potenzial ihrer sprachlichen Äußerungen zurück. So entwickelt sich in der Szene kein Diskurs mit dem Kind, welches kommunikativ nicht auf die Erläuterungen der Studierenden eingeht; die Studierende wiederum reagiert nicht auf die deutlichen, vor allem non-verbale Signale des Kindes, sondern versucht, in Form körperlich übergriffigen Verhaltens das Kind in die eigene Situationsrahmung ‚einzupassen‘. So entwickelt sich im Verlauf der Situation eine oppositionelle Interaktionsorganisation, indem das Kind auf die Fremdrahmung der Erwachsenen mit einer diametral entgegengesetzten Rahmung reagiert und diese auch zur Geltung zu bringen versucht. Es gelingt also den beiden Akteuren nicht, eine gemeinsame Rahmung der Situation herzustellen, sie verstehen sich weder im Medium des Konjunktiven, noch finden sie zu einer Verständigung im Medium des Kommunikativen. In der Reaktion des Kindes, zurück in den Schlafraum zu laufen, nachdem es gegen seinen Willen ‚aufgestanden wurde‘, dokumentiert sich zum einen ein Zurückerobern und Demonstrieren der eigenen Handlungsautonomie, zum anderen die Unmöglichkeit einer gemeinsamen Konklusion.

In ihrem reflexiven Teil schreibt die Studentin dann:

Ich denke, es ist richtig, einem Kind verbal alle Schritte zu erklären, die man vor hat. Leider brachten meine einfühlsamen Worte nicht viel. Das wiederholte Wegdrehen von mir deutete ich nicht als eine persönliche Abneigung, sondern als eine Überforderung des Kindes. Er wollte nicht aufstehen und ich probierte mit allen Mitteln ihn dazu zu bewegen. Ich denke, umso mehr ich auf ihn einredete, desto mehr Abneigung mir gegenüber entstand. Ebenfalls auffällig war, dass die einzige verbale Reaktion „Nein“ war. Das liegt aber vermutlich daran, dass er verbal noch nicht viel mehr kommunizieren kann. Außerdem hat Anton beinahe täglich Schreikrämpfe und Wutausbrüche, wenn ihm etwas nicht gefällt. Trotzdem denke ich, müsste es auch andere Lösungswege geben. Ich hätte zum Beispiel auch sein Kuscheltier nutzen können, um in näheren Kontakt mit ihm zu treten. Auch hätte ich weiter auf die Vesper eingehen und ihm deutlich machen können, dass er viel essen muss, wenn er groß und stark werden will. Eine weitere Möglichkeit wäre gewesen, mit ihm in die Kuschelecke im Nachbarzimmer zu gehen, ihn erstmal zu beruhigen und in Ruhe wach werden zu lassen. Die doch beste Lösung für mich ist es, seinen Bezugserzieher zu holen.

In diesem Auszug aus der Reflexion der Studierenden wird deutlich, dass sie die situativen Reaktionen des Kindes diesem als Persönlichkeitseigenschaften – mangelnde sprachliche Kompetenzen, tägliche Wutausbrüche – negativ zuschreibt. Dadurch erklärt sie bzw. erklärt sie sich das Verhalten des Kindes also nicht mehr primär als eine Reaktion auf sie und ihr Verhalten, sondern als etwas, das sich weitgehend unabhängig von ihrer Intervention entfaltet. Damit entzieht sie sich ein Stück weit der Verantwortung für die Eskalationsdynamik, die sich in der Situation entfaltet hat. Die verbale Ankündigung bzw. Flankierung ihres Handelns (z.B. „ich nehme deine Decke zur Seite“, „ich nehme dich jetzt auf den Arm“) bezeichnet sie in der Reflexion als „Erklärungen“ – damit hätten dann allerdings sowohl Erläuterungen und Begründungen verbunden sein müssen, als auch ein Abwarten und Bemühen darum, dass das Kind diese Erklärungen auch versteht bzw. darauf reagiert. Da beides, wie die Analyse der erzählten Episode gezeigt hat, nicht der Fall ist, bestätigt sich hier eine Diskrepanz zwischen Selbstanspruch (dem Kind muss das eigene Handeln erklärt werden, damit es dieses verstehen kann) und enaktierter Praxis. Deutlich wird auch, dass die Studierende die Situation weitgehend aus ihrer eigenen Perspektive betrachtet und bewertet und sie – weder in der Narration, noch in der Reflexion – aus der Perspektive des Kindes nachvollzieht. Sie findet keinen nicht-normativen Zugang zum Bedürfnis des Kindes, noch etwas länger liegen zu bleiben bzw. ihren Aufforderungen nicht unmittelbar nachzukommen. Die Situationsanalyse verbleibt ganz im Rahmen einer kommunikativ-generalisierten Regelmäßigkeit: Kinder müssen dann aufstehen, wenn die organisationalen Abläufe dies (vermeintlich) erfordern. Eine mögliche andere – kindspezifische – Rahmung, die hier eben durch die Opposition des Kindes gegen die Fremdrahmung der Erwachsenen so konturiert herausgearbeitet werden kann, bleibt in der Erzählung und der Reflexion ein ‚blinder Fleck‘. Auch bleiben die Analyse und die gedankenexperimentelle Entwicklung von alternativen Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene des konkreten Konflikts, so dass eine grundlegendere Frage nach der Sinnhaftigkeit und Berechtigung normativer Setzungen und institutioneller Abläufe nicht gestellt wird. Die entworfenen Handlungsmöglichkeiten verbleiben im engen Rahmen der Situation: So wird z.B. die körperliche Bemächtigung des Kindes – trotz der erfahrenen Opposition des Kindes – hier nochmals variiert und durchgespielt: Die Studierende bleibt verstrickt in die Eigendynamik des Fal-

les und ihre eigene emotionale Beteiligung. Der einzige ‚Ausweg‘ aus ihrem Dilemma scheint ihr zu sein, diesem zu entfliehen, die Verantwortung für die Gestaltung der Situation abzugeben und damit weder ihr eigenes Orientierungsdilemma zu bearbeiten noch sich der pädagogischen Herausforderung und Verantwortung der Herstellung und Sicherung einer im interaktiven Miteinander hergestellten konjunktiven Schnittmenge zwischen sich als Erwachsener und dem Kind zu stellen.

In dieser Form der Arbeit mit Dilemma-Situationen geraten zunächst einzelne Situationen und auch die Studierenden als Fälle in den Blick. Das Material wird für die gemeinsame Analyse in Kleingruppen oder auch für Einzelfeedbacks genutzt. In dem dargestellten Beispiel, das die Studierende sehr emotional belastete, weil es ihr nicht gelungen war, eine Passung zwischen den Anforderungen und Bedürfnissen der verschiedenen beteiligten Akteure herzustellen und sie den Verlauf der Situation als persönliches Scheitern wertete, konnte in einem persönlichen Gespräch das Dilemma produktiv aufgearbeitet werden. Eine Reflexion über die Rolle der Praktikantin war dabei von ebenso großer Bedeutung wie das konsequente Durchspielen der Situation aus der Perspektive des Kindes. Das gedankenexperimentelle Entwickeln von alternativen Handlungsoptionen ermöglichte ihr, die Überzeugung von eigener Entscheidungs- und Handlungsautonomie wieder zu stärken.

Im Rahmen eines solchen responsiven Vorgehens erhalten Studierende ein individuelles, an ihren Ressourcen orientiertes und damit ‚passgenaues‘ Feedback. Damit können zum einen individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse kontinuierlich begleitet und zum anderen die Studierenden in besonderer Weise auch in die Einschätzung ihrer Kompetenz(entwicklung) einbezogen werden. Dabei steht ein Blick auf Kompetenz im Vordergrund, der nicht primär von allgemeingültigen, normativen Setzungen ausgeht, was Kompetenz ist und dies als Bewertungsfolie anlegt, sondern Kompetenz vor allem als ein kontextrelatives, dynamisches und perspektivisches Konstrukt betrachtet, das in Situationen von den jeweiligen handelnden Akteuren immer wieder neu hergestellt und evaluiert werden muss.

Durch das systematische Durcharbeiten und das Vergleichen erhalten Fallbeispiele auch eine andere Qualität: Sie lösen sich von den konkret handelnden Akteuren und können als prototypische und vom unmittelbaren Handlungsdruck befreite Situation bearbeitet werden. Die komparative Analyse einer Vielzahl solcher Situationsbeschreibungen von verschiedenen Studierenden ermöglicht Lehrenden und Lernenden darüber hinaus, prototypische Muster von herausfordernden Praxissituationen herauszuarbeiten. Diese empirisch generierten Fallvignetten, im Sinne von Papierfällen, stellen neben der Arbeit mit konkreten Realfällen insofern eine große didaktische Bereicherung des Ausbildungskontextes dar als ein Bezug zu pädagogischen Praxiserfahrungen nicht erst hergestellt werden muss, sondern unmittelbar gegeben ist. Was nun also macht eine Professionalität aus, wie wir sie im Rahmen kindheitspädagogischer Studiengänge anstreben?

Professionalität durch wissenschaftlich fundiertes Wissen und Methodenkenntnis

Pädagogische Fachkräfte müssen natürlich über wissenschaftlich fundiertes, fachliches Wissen und Methodenkenntnis verfügen, also über einen wissenschaftlich-theoretischen Habitus. Die Bindungstheorie muss z.B. bekannt sein, einschließlich aktueller Studien; verschiedene Methoden der Erfassung und Einschätzung von Bindung(squalität) müssen ebenso bekannt sein, wie verschiedene Methoden der Gestaltung von Eingewöhnung. Erst auf der Grundlage dieses Wissen ist eine Relationierung mit eigenen Praxiserfahrungen und eine fachlich fundierte kritische Reflexion möglich. Darüber hinaus müssen Fachkräfte lernmethodische Kompetenzen erworben haben, die es ihnen ermöglichen, sich neues Wissen zeitnah und lebenslang selbst erschließen zu können. Schließlich benötigen sie angesichts einer Fülle von stetig sich erneuerndem Wissen und Spezialwissen über eine kritische Einschätzungsfähigkeit, welches Wissen und welche Methoden jeweils gegenstandsangemessen und qualitativ hochwertig sind.

Professionelle Haltung durch die systematische, methodisch fundierte und komparative Arbeit an und mit Fällen

Für die Entwicklung einer professionellen Haltung, also für das was als habituelle Orientierung ‚hinter‘ der Ebene der Disposition und Performanz von Kompetenz in konkreten Praxissituationen liegt, ist darüber hinaus eine andere Form des in der Praxis fundierten Lernens bzw. Sich-Bildens notwendig: Ein nachdenkender und nachdenklicher Umgang mit pädagogischer Praxis erfordert von der Fachkraft immer auch einen selbst-reflexiven Zugang zum eigenen professionellen Handeln, der fallrekonstruktive Blick richtet sich, wenn es um die eigene Beziehungs- und Interaktionsgestaltung geht, immer auch auf die *eigene* Handlungspraxis. Die Frühpädagogin gerät sich also immer wieder selbst in den forschenden Blick, wenn sie sich forschend der frühpädagogischen Praxis zuwendet.

Um pädagogische Situationen in ihrer Komplexität erfassen und verstehen zu können, müssen Fachkräfte daher in der Ausbildung lernen, ihre Beobachtungen und Erfahrungen in Form von Beobachtungsnotizen, Gesprächsaufzeichnungen, Foto- oder Videodokumentation zu dokumentieren und systematisch, d.h. forschungsmethodisch sicher, auszuwerten. Die im Diskurs mit anderen vollzogene, nachträgliche Analyse einer Situation, z.B. einer erlebten, beobachteten oder videografierten, konkreten Interaktionssituation mit Kindern oder Eltern, ermöglicht eine multiperspektivische und vom Handlungsdruck befreite Annäherung an die Komplexität sozialer Prozesse. Die Erfahrung, dass es immer verschiedene ‚Lesarten‘ einer Situation geben kann, dass sich etwas anders darstellt, wenn es z.B. aus der Perspektive der Eltern betrachtet wird, dass die Komparation mit anderen Fällen, die Suche nach dem Allgemeinen im Besonderen und dem Besonderen im Allgemeinen zum Verstehen des Falles beitragen kann, dass Denkräume eröffnet und Handlungsoptionen entwickelt werden können, die für zukünftige Situationen dann als Potenzial und Repertoire zur Verfügung stehen, all dies bietet für die Ausbildung, in der es ja um die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen geht, eine große Chance.

Integratives Theorie-Praxis-Verständnis

Ich möchte nun abschließend auf die Bedeutung eines integrativen Theorie-Praxis-Verständnisses eingehen. In der kindheitspädagogischen Ausbildung muss es darum gehen, dass Fachkräfte einen professionellen Habitus ausbilden können, in dem Theorie und Praxis durch eine in beide Seiten begehbare Brücke der Reflexion untrennbar miteinander verbunden sind.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis überhaupt als einen Widerspruch zu betrachten, stellt ein grundlegendes und für den Professionalisierungsdiskurs hinderliches Missverständnis dar. Erst wenn bereits in der Ausbildung ihr wechselseitiges Verhältnis in den Blick genommen wird, kann sich das entwickeln, was wir heute als voll ausgebildete Kompetenz des pädagogischen Experten bezeichnen und was in der Geschichte der Pädagogik als die Kunst des erfahrenen Pädagogen immer wieder beschrieben wurde.

Theorie ist in diesem Verständnis kein Plan oder keine Richtlinie, die auf Wirklichkeit einfach instrumentell anzuwenden wäre, Theorie hat nicht in der Praxis zu funktionieren. Vielmehr geht es um eine Theorie aus der Praxis und für die Praxis: Pädagogische Theorie muss aus der Praxis hervorgehen und sie zugleich begründen. So wie pädagogische Praxis keine angewandte Theorie sein darf – dann wäre sie eine Technik und würde sich in der Realisierung von etwas zuvor Geplantem erschöpfen – so darf pädagogische Theorie nicht an ihrer unmittelbaren Funktionalität und ihrem ‚Nutzen‘ für die Praxis gemessen werden. Sie würde dann ihren praxistranszendierenden, praxisreflektierenden und praxiserhellenden Charakter verlieren. Sie würde das pädagogische Denken und Handeln nicht aus den Logiken des Alltäglichen und Habitualisierten, des vermeintlich ‚Normalen‘ und ‚Selbstverständlichen‘ befreien können.

Der im vollsten Sinne des Wortes „erfahrene“ Pädagoge – der Experte – zeichnet sich dadurch aus, dass er im Kontext komplexer, nicht vorhersehbarer und nicht planbarer Situationen nicht starr an seiner Planung festhält, dass er offen für diese ‚Störungen‘ ist und sie als Lernanlässe – für die Lernenden und auch für sich selbst -

versteht und zu nutzen vermag. In diesem Sinne der „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares“ ist Praxis dann die Kunst des Erfahrenen (Elbers u.a. 1975). In der „nachträglichen Besinnung“ (ebd.) über Praxis und unter Hinzuziehung von pädagogischem Theoriewissen entsteht dann wiederum für das zukünftige pädagogische Handeln praxisrelevante Theorie: Theorie aus der Praxis und für die Praxis beruht also grundlegend auf einem reflexiven Zugang zu Praxis. „Diese Mitte zwischen Planung und Zufall zu finden, ist das spezifische Können des Lehrers. Und insofern dieses Können systematisch ausgebildet ist, bezeichnen wir es als eine Kunst“ (Bollnow 1978).

Professionalität durch ‚meisterhafte‘ Erfahrungskontexte

Ein praktisch-pädagogischer Habitus kann nur in und durch Praxis erworben werden: Wenn wir mit der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen den Anspruch der Entwicklung einer professionellen Haltung verbinden, von habituellen handlungsleitenden Orientierungen und Werthaltungen, die der gesamten pädagogischen Praxis einen sicheren Rahmen zu geben vermögen, dann muss der Ausbildungskontext einen *Erfahrungsraum* bereit stellen, einen individuellen und gemeinschaftlichen Lern- und Bildungskontext im Sinne eines Denk- und Handlungsraums von sich bildenden Menschen. Die Studierenden müssen selbst Erfahrungen machen, weil man die ‚Kunst‘ des Pädagogischen nicht vermitteln, sondern nur im Selbsttun, im Üben und im Reflektieren über das Üben lernen kann! Da pädagogische Praxis keine reine Technik ist, erfordert sie einen Bildungskontext, in dem es nicht um das lehrbuchartige Vermitteln und Umsetzen von Methoden und Techniken geht, sondern um das Selbst-Lernen, eingebettet in pädagogische Lehr-Lern-Kontexte, in denen es um mehr geht als darum, die „Sachen zu klären“, nämlich darum, „die Menschen zu stärken“. „Die Sachen klären und die Menschen bilden“ – so formuliert von Hentig (1985) das Ziel von Erziehung. Der etwas altmodische Begriff des „Meisters“ trifft diesen Kern vielleicht besser als der des Experten, von dem wir heute sprechen würden, weil er die pädagogische Beziehung zum Novizen mit einbezieht!

Eine, vielleicht *die* Schlüsselaufgabe der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte ist es, die Sachen für die Menschen und die Menschen für die Sache zu erschließen,

um dies abschließend mit Klafki (1963) zu formulieren. Je mehr es gelingt, Inhalte für die Studierenden subjektiv bedeutsam werden zu lassen und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, sich in der Auseinandersetzung damit in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln, um so mehr werden Bildungsprozesse angeregt: Bildung meint dann die Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt und ist eingebettet in ein dialogisches Miteinander des Erfahrens und Reflektierens von Lehrenden und Lernenden. Dies ist das Maß, an dem sich eine kompetenzorientierte Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu messen hat.

Literatur

- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Auflage. Opladen & Farmington Hills.
- Bollnow, O. F. (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft 1978, S. 155-164.
- Breitenbach, E. & Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag – Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in (früh-) pädagogischen Studiengängen (in Vorbereitung).
- Chomsky, N. (1978): On the biological basis of language capacities. In: G. A. Miller (Ed.), Psychology and Biology of Language and Thought. London, S. 199-220.
- Elbers, D. et al. (1975): Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, S. 26-29.
- Friebertshäuser, B. (1996): Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. Möglichkeiten und Grenzen ethnografischer Forschung. In: Neue Praxis, 1. Jg., S. 75-86.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Forschen lernen, 1. Jg., Heft 3, S. 7-15.
- Hentig, H. v. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart.
- Hymes, D. (1979): Soziolinguistik. Zur Ethnografie der Kommunikation. Frankfurt am Main.
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M.; Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, S. 11-29.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München.

- Nentwig-Gesemann, I. & Balluseck, H. von (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit, 3/4, S. 28-32.
- Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, 0, S. 22-30.
- Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Harms, H.; Richter, S. (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München.
- Nentwig-Gesemann, I.; Neuß, N. (2011): Professionelle Haltung von Fachkräften. In: N. Neuß (Hg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin, S. 227-236.
- Neuß, N. (2009): Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen.
- Polanyi, M. (1966): The Tacit Dimension. London.
- Weinert, F. E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.

Autorin:

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Professorin für Bildung im Kindesalter und Leiterin des Studiengangs Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Kontakt: nentwig-gesemann@ash-berlin.eu