

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Pia Schnadt

Stärkung der Erziehungskompetenz von Erzieherinnen und Erziehern

Erzieherinnen und Erzieher, die heute in einer Krippe, in einem Kindergarten oder einem Hort arbeiten, sehen sich mit einer Vielzahl von Aufgaben und Anforderungen konfrontiert: Neben der Zusammenarbeit und Kooperation im Team, der Organisation von Kooperationen im Gemeinwesen, der Sicherung und Entwicklung von Qualität in der Einrichtung müssen sie Erziehungspartnerschaften mit den Eltern aufbauen können und vor allem anderen über einen großen Fundus an fachspezifischem und didaktischem Wissen verfügen, um den in den Bildungsprogrammen der Bundesländer formulierten Bildungsauftrag zu erfüllen. So sollen sie z. B. Angebote im Bereich der Mathematik oder der Naturwissenschaften planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können und Kinder beim Erwerb von Sprache und Kommunikation unterstützen. Darüber hinaus sollen sie Kompetenzen im Bereich der ästhetischen Bildung einbringen, Kinder in ihrer Bewegungsentwicklung fördern sowie bewusst und sensibel auf die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder und ihrer Familien eingehen. Die Liste ließe sich fortsetzen.

Da es in der vorschulischen Pädagogik aber nicht um eine Fachdidaktisierung und die vorgezogene Verreglung durch Stundentafeln schon im Kindergarten gehen soll, ist eine Orientierung an einem zeitgemäßen Bild vom Kind vonnöten:

Erzieher/innen sollen Kinder als aktive und kompetente Akteure betrachten, „die sich ihre Wirklichkeit aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln aneignen“ (Robert Bosch Stiftung 2007). Weiterhin sollen sie Kinder als sozial kompetente Wesen betrachten, -für deren Selbstbildungsprozesse ein Lebensumfeld benötigt wird, das einerseits ihren Autonomiebestrebungen Raum gibt und ihnen andererseits genügend Sicherheit, Schutz und Unterstützung bietet, damit sie ihre persönlichen Fragestellungen herausfinden und Lösungsversuche ohne direktes Risiko erproben können“ (ebd.).

Das lernende und konstruierende Kind benötigt daher zwar einen besonderen Schutz und besondere Unterstützung, darf aber in seiner ganzheitlichen Welteroberung und -konstruktion nicht durch eine fachdidaktische Engführung auf isoliertes Kompetenztraining behindert werden.

Die Aufgabe der professionellen Pädagog/innen in Kindergärten ist es daher, Kinder durch eine vorbereitete Umgebung in der Entwicklung aller ihrer Potentiale zu unterstützen, systematisch und vom Kind ausgehend Bildungsimpulse zu geben, liebevolle, sichere und wertschätzende Beziehungen als Grundlage für die Erziehungs- und Bildungsarbeit zu gewährleisten und Förderangebote so in den pädagogischen Alltag zu integrieren, dass die Kinder auf ihre Ressourcen zurückgreifen können. Sie sollen damit auch das Kindeswohl im Blick haben und mögliche Gefährdungen erkennen können.

Es steht außer Frage, dass dies alles nur möglich ist, wenn in der Ausbildung großer Wert gelegt wird auf die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sowie auf die kontinuierliche, Studien begleitende Integration praktischer Ausbildungsanteile in qualitativ hochwertigen Praxisstellen.

Das skizzierte Anforderungstableau ließe sich um eine Vielzahl wünschenswerter Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen erweitern – auf eines müssen Erzieher/innen in jedem Falle vorbereitet sein: „Sie müssen beständig mit offenen, unbestimmten und unvorhersehbaren Situationen und Mustern verstehend-deutend umgehen und dabei das jeweilig andere und eigene Verhalten hinterfragen können“ (Behr, Rauschenbach o. J.). Erzieher/innen müssen also insbesondere auf die Bewältigung ungewisser, nichtstandardisierbarer Situationen (und das kann

auch das Erkennen und Bearbeiten von Konflikten in Kindergruppen, Gewalt in Familien, Missbrauch etc. sein) vorbereitet werden, denn:

- Sie engagieren sich in offenen, nicht abschließbaren Prozessen. „Erziehen ist eine Arbeit, die kein Produkt vorzuweisen hat“ (Rabe-Kleberg 1999).
- Sie müssen ein breites, abstraktes Wissen auf den Umgang mit einzelnen Menschen anwenden können. „Richtige auf den Einzelfall bezogene Anwendung von Fachkenntnissen und Methoden meint, die konkrete Situation, das spezielle Problem zu verstehen“ (Ebert 1999). Was für das eine Kind richtig und hilfreich ist, kann für ein anderes hinderlich und störend sein.
- Und: Erzieher müssen handeln und zwar auch dann, wenn es für ein auftretendes Problem noch kein verfügbares oder erprobtes Problemlösungswissen gibt.

Zentrale Kompetenzanforderungen an Erzieher/innen bestehen demnach in der Fähigkeit und Bereitschaft, „die Ungewissheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und Verantwortung für das Handeln zu übernehmen“ (Rabe-Kleberg 1999).

Eine der zentralen professionellen Schlüsselkompetenzen, um dieser enormen professionellen Herausforderung begegnen zu können, ist Forschungskompetenz bzw. eine forschende Haltung, die im pädagogischen Alltag realisiert und zur Basis für professionelle Handlungskompetenz werden kann.

Ist es nicht eine Zumutung, wenn Erzieherinnen und Erzieher nun auch noch zu Forscher/innen werden sollen? Dieser zugespitzt formulierte Frage, die unserer Ansicht nach eine der zentralen und in der Ausbildung zu bewältigenden Anforderungen darstellt, werden wir im Folgenden etwas genauer nachgehen.

Die soziale Wirklichkeit, die von Pädagog/innen in Kindertageseinrichtungen und Schulen bewältigt werden muss, ist – wie bereits erwähnt – nicht von Konstanz und Vorhersehbarkeit geprägt: Die Diversität und Vielschichtigkeit von Erfahrungsräumen, die das Handeln und die Orientierungen von Menschen in der modernen Gesellschaft prägen, führen immer wieder zu Irritationen und Fremdheitserfahrungen. Pädagogische Situationen sind zunehmend von Überkomplexität und Eigensinnigkeit gekennzeichnet wie auch von der Unmöglichkeit, fachliches, theoretisches und didaktisches Wissen einfach zu applizieren. Der Kern expertenhaften pädagogischen Handelns ist der professionelle Umgang mit dieser Ungewissheit, eine Professionalität, die es ermöglicht, eine fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen (vgl. Stichweh 1994).

Dabei gehen wir von der Überzeugung aus, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis grundsätzlich nicht als ein hierarchisches, sondern als ein sich gegenseitig befruchtendes und bereicherndes zu verstehen ist. Professionalisierungsprozesse sind nicht als kontinuierliche Prozesse der Aufschichtung von Verfügungswissen zu konzipieren, sondern als lebenslange, *zirkuläre* und *reflexive* Prozesse. Was meinen wir damit genau? Kenntnisse und Kompetenzen, wissenschaftlich-theoretische und praktisch-pädagogische Wissensbestände, müssen – während und auch nach dem Ende der primären Ausbildung – kontinuierlich in konkreten Handlungsfeldern umgesetzt, einer kritischen Reflexion unterzogen und weiterentwickelt werden. Die Pädagog/innen gestalten dabei nicht nur das soziale Feld und begleiten nicht nur die Bildungsprozesse der Kinder, sondern ihre Erfahrungen in dieser Interaktion wirken auf ihre eigene (berufs-) biografische und professionelle Entwicklung zurück. Professionalisierungsprozesse sind auf Wissen, Erfahrung und Handeln beruhende lebenslange Lern- und Bildungsprozesse oder auch: *biografische* Prozesse. Zirkularität bedeutet darüber hinaus für die Organisationen, in denen die Pädagog/innen tätig sind, dass auch sie sich vermittelt durch die Bildungsprozesse der Mitglieder zu lernenden Organisationen entwickeln und die Qualität der pädagogischen Arbeit damit nachhaltig gesichert und vorangetrieben werden kann.

Der Anspruch an die Aus- und Weiterbildung ist daher hoch: Selbstverständlich geht es letztlich um die Stärkung der Erziehungskompetenz, aber ohne eine Stärkung der Forschungskompetenz ist dies nicht zu haben! Pädagogik professionell zu betreiben heißt ja, nicht nur zu *tun*, sondern zu *wissen*, warum man wie mit welchen Methoden arbeitet, welche Erkenntnisse dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegen und welche Ziele man verfolgt. Hier geht es uns im Studium tatsächlich mehr um die Entwicklung einer *Haltung* als um Wissenserwerb. Die pädagogischen Fachkräfte sollen sich fragend und neugierig dem ‚Fremden‘ und auch dem fraglos Funktionierenden nähern, sie sollen die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen können, sie sollen ihren forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren lassen (und nicht das Wissen der Praxis ‚überstülpen‘), sie sollen das, was sie in der Praxis erfahren und beobachten, mit bereits gemachten Beobachtungen und Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ vergleichen, sie sollen sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und denkens unterscheiden. Ob ein/e StudentIn im Praktikum zum Beispiel spontan auf ein Kind reagiert, das ihr als „verhaltensauffällig“ vorgestellt wurde, oder ob sie – mit diesem Wissen im Hintergrund – erst einmal anfängt, das Kind systematisch in verschiedenen Situationen zu beobachten, sein Verhalten mit dem anderer Kinder zu vergleichen, ihre eigenen Vorstellungen von „Auffälligkeit“ und dem Umgang damit zu reflektieren, macht einen großen Unterschied aus.

Wenngleich diese entdeckende oder forschende Haltung unabhängig von pädagogischen Programmen oder Konzepten ist, kann sie sich dort besonders gut entfalten, wo systematische Beobachtung und Dokumentation einen festen Platz im pädagogischen Alltag haben, z.B. im Konzept der „Learning Stories“ von Margaret Carr bzw. im Projekt der Bildungs- und Lerngeschichten vom DJI (vgl. Neuß 2007).

Die Einsozialisierung in einen forschungsorientierten professionellen Habitus im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Pädagog/innen ist notwendige Voraussetzung für die Innovation pädagogischer Praxis. Methodenkompetenzen allein genügen allerdings nicht – Erzieher/innen brauchen auch Zeit und Raum, ihr Wissen anzuwenden. Wenn Beobachtung und Dokumentation, die Interpretation von Material, Reflexion und Kommunikation zwar erwünscht und gefordert sind, die organisatorischen und strukturellen Bedingungen der Arbeit von Erzieher/innen sich aber fortlaufend verschlechtern, dann werden wir mit der Innovation nur mühsam voran kommen.

Ein professioneller Habitus kann sich nur herausbilden, wenn die Aus- und Weiterbildung von Pädagog/innen durch eine durchgehende und enge Verzahnung von Theorie und Praxis gewährleistet ist. Der Pädagoge muss, um dies hier mit Werner Helsper zu formulieren, einen „doppelten Habitus“ (Helsper 2001) ausbilden: Zum einen muss er auf der Grundlage von Erfahrungen und praktischem Können in Situationen sowohl routiniert als auch situativ-spontan handeln können. Dieser „praktisch-pädagogische Habitus“, das erfahrungsgesättigte implizite (berufskulturelle) Wissen über die eigene Praxis macht die eine Seite pädagogischer Professionalität aus. Zum Anderen soll er in der Lage sein, sich zur pädagogischen Praxis – auch und gerade der eigenen – in ein reflexives Verhältnis zu setzen: „Über die Bildung eines derartigen wissenschaftlich-reflexiven Habitus pflanzt sich der professionelle (Pädagoge) gewissermaßen selbst einen Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis, der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert.“ Man könnte auch sagen: Professionelle Pädagogen benötigen die Fähigkeit zu einer Befremdung der eigenen pädagogischen und institutionellen Kultur, „zu einem exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis, um dieselbe in eine ‚reflexive‘ zu transformieren“ (Helsper ebd., 12).

Professionelle Handlungskompetenz in diesem doppelten Sinne heißt also, dass die Pädagog/innen natürlich zum einen über differenziertes *theoretisches sowie elementar- und fachdidaktisches Wissen* in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen verfügen müssen. Zum anderen benötigen sie für die Bewältigung des Alltags *erfahrungsgesättigtes, hand-*

lungspraktisches, weitgehend implizit bleibendes Wissen, das nur in der Praxis selbst angeeignet werden kann. Um die eigene pädagogische Praxis weiterzuentwickeln, ist darüber hinaus eine andere Form des Wissens erforderlich, das wir als Reflexionswissen (vgl. Dewe et al. 1992, 100) bezeichnen möchten. *Reflexionswissen* entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was uns im Alltag selbstverständlich erscheint und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht), bewusst oder explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann. Die Haltung, die dies ermöglicht, ist eine ‚forschende Haltung‘.

Reflexionswissen ermöglicht den Pädagog/innen, sich zu theoretischen Wissensbeständen ebenso in ein kritisch-reflexives Verhältnis setzen zu können wie auch zu sich selbst und zu den Beobachtungen und Praktiken des Alltags. Durch Reflexionswissen haben wir die Chance, in systematischer Weise Erkenntnisse zu generieren, die über den eigenen Standort, die eigene subjektive Perspektive und den je konkreten – beobachteten oder erlebten – Fall hinaus weisen.

Beobachtete Einzelfälle und soziale Situationen können dann mit Erkenntnissen in Beziehung gesetzt werden, die in systematischer Weise bereits auf der Grundlage der Beobachtung, der Analyse und vor allem des Vergleichs mit anderen Fällen gewonnen wurden. Professionalität heißt dann z.B. in der Lage zu sein, das Verhalten eines Kindes in einer konkreten sozialen Situation in seiner Komplexität und Perspektivität sowie auch in seiner Entwicklungsgeschichte zu erfassen. In der Forschung würden wir dies als „Fallverstehen“ bezeichnen. Neben der notwendigen Beobachtungskompetenz ist dazu die analytische Fähigkeit unabdingbar, verschiedene Situationen und Prozesse auf das Kind bezogen zueinander in Beziehung zu setzen und damit Strukturen und Muster seiner Entwicklung und seiner Persönlichkeit herauszuarbeiten, die über die situative Momentaufnahme hinausgehen. Schließlich ist die analytische Fähigkeit zentral, systematische Vergleiche zwischen verschiedenen Kindern und sozialen Situationen anzustellen und damit über den konkreten Fall hinaus – also fallübergreifend – grundlegende Muster und Strukturen von sozialen Prozessen und Bildungsprozessen herauszuarbeiten, zu verstehen und zu erklären.

Die forschende Haltung, wie wir sie ja auch heute schon bei vielen Erzieher/innen vorfinden, ist damit keine Zumutung, sondern ein Zugewinn. Sie ist Grundlage für eine hohe Sensibilität und Empathie für die individuelle Entwicklung von Kindern und soziale Interaktionskontexte. Sie ist Grundlage für professionelles pädagogisches Handeln, das sich seiner eigenen Begründung und Wirkung bewusst ist. Sie ist Grundlage dafür, dass im Alltag immer wieder neue Perspektiven, Sinnzusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden und das eigene Handeln einer kritischen Reflexion unterzogen wird. Sie ist Grundlage dafür, dass die Brücke zwischen Praxiserfahrungen und theoretischen Überlegungen kontinuierlich in beide Richtungen besritten wird. Eine in den Alltag integrierte und integrierbare Form von wahrnehmender, entdeckender Distanz ermöglicht nicht nur die kritische (Selbst-) Reflexion und (Selbst-) Evaluation von pädagogischer Handlungspraxis, sondern vielmehr eine verstehende Annäherung an die ‚fremden‘ Sinnzusammenhänge und Lebenswelten der Kinder bzw. anderer Bezugsgruppen. Über die Auseinandersetzung mit dem Fremden und auch mit dem vermeintlich Vertrauten können auch die eigenen Perspektiven und Orientierungen besser reflektiert und verstanden werden.

Pädagogische Fachkräfte benötigen daher eine solide Grundausbildung in differenzierten, praxisnahen und anwendungsorientierten empirischen Methoden. Über die zentralen frühpädagogischen Beobachtungsmethoden hinaus erwerben sie in unserem Studium auch forschungsmethodische Kompetenzen. Besonders geeignet erscheinen die qualitativen Methoden der erziehungswissenschaftlichen (Kindheits-) Forschung, die Kinder als Akteure und Subjekte ihrer Entwicklung – und auch der Forschungssituation – ernst nehmen und ihnen ermöglichen, ihre Perspektiven und Orientierungen in der ihnen angemessenen Ausdrucksweise zu entfalten. Der offene, Erkenntnis generierende und zunächst dicht am Fall arbeitende Charakter dieser Methoden prädestiniert sie geradezu für pädagogische Praxisforschung. Sie ermöglichen eben nicht nur in expliziten Forschungskontexten, sondern auch im pädagogischen Handlungskontext, die

Praktiken von Kindern ebenso wie die Interaktionspraktiken im Rahmen pädagogischer Prozesse zwischen Erwachsenen und Kindern systematisch in den Blick zu nehmen, in ihrer Eigensinnigkeit zu verstehen, ihre Genese zu erklären und pädagogisches Handeln damit auf eine nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch fundierte Grundlage zu stellen.

Das einzuüben und zu reflektieren, was Hartmut von Hentig als einen „nachdenklichen Umgang mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur“ und damit als individuellen Bildungsprozess bezeichnet, ist eine der großen Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Erzieher/innen. Das Eintreten in ein nachdenkendes und nachdenkliches, reflektierendes Zwiegespräch mit der Situation – der Bruch mit dem Common Sense – ist eben *keine* Alltagskompetenz, sondern muss im Rahmen einer Ausbildung, die Forschungskompetenz im hier vorgestellten Sinne integriert – und damit die Erziehungskompetenzen von Erzieher/innen stärkt –, eingeführt und eingeübt werden, um zum selbstverständlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit zu werden.

Literatur

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Scherr, Albert; Stüwe, Gerd (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Ebert, S. (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis. In: Thiersch, R. Höltershinken, D. Neumann, K. (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Weinheim, München, 143 – 155, S. 147.

Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. In: W. Wunderlich S. Spoun (Hrsg.): Universität und Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt, New York: Campus.

Friebertshäuser, Barbara (1996): Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. Möglichkeiten und Grenzen ethnografischer Forschung. In: Neue Praxis, 1. Jg., S. 75-86.

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Forschen lernen, 1. Jg., Heft 3, S. 7-15.

Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Erzieherinnenausbildung an der Hochschule. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 5/6, S. 46-49.

Neuß, Norbert (Hg.) (2007): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Berlin.

Pasternack, Peer (2007): Elementarpädagogik als Zukunftsfeld der Fachhochschulen. In: Fröhlich-Gildhoff, K. / Nentwig-Gesemann, I. / Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Reinhardt.

Prengel, Annedore (2003): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 599-627.

Rabe-Kleberg, Ursula, (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, R. (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel, Hohengehren, 15 – 23, S. 21.

Robert Bosch Stiftung (2007): Grundlagenpapier zum gemeinsamen Bildungsverständnis „Bild vom Kind“ unveröffentlichtes Manuskript, <http://www.profis-in-kitas.de/>

Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt am Main.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT