

2 Grundlegende Begriffe

Das Forschungsprojekt nimmt mit seiner Fragestellung nach Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte einen vielschichtigen Gegenstand in den Blick: Die im Kontext von Bildungsplänen als kindliche Selbstbildungsprozesse fokussierten Aktivitäten von Kindern werden von frühpädagogischen Fachkräften beobachtet und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissensbestände, Haltungen und Kompetenzen gedeutet. Dieser Deutungsprozess wird heute als Bestandteil professioneller Bildungsbegleitung in der frühen Kindheit. angesehen.

Zur genauen Erfassung und expliziten Beschreibung dieser miteinander in Beziehung stehenden Aspekte, werden in diesem Kapitel die zentralen Begriffe „Beobachtung und Deutung“, „Deutungsmuster“, „Wissen“ und „Kompetenz“ und „Selbstbildung“ erläutert und somit die theoretischen Ansatzpunkte der Studie dargestellt.

Es wird hierbei auf unterschiedliche theoretische Zugänge zurückgegriffen und eine auf die Fragestellungen des Forschungsprojektes bezogene thematische Eingrenzung vollzogen. Diese Auseinandersetzung mit zentralen Begrifflichkeiten dient dabei einerseits der Präzisierung der Forschungsfragen. Andererseits wird damit ein Rahmen erarbeitet, der die theoretische Sensibilität bei der Erhebung und Auswertung empirischer Daten schärft (vgl. Kap. 3, S. 51ff) und diese in Bezug zum gegenwärtigen Forschungsstand setzt. Die vor diesem Hintergrund gewonnenen Ergebnisse werden schließlich diskutiert und eingeordnet (vgl. Kap. 6).

Zur Erläuterung der theoretischen Grundlagen wenden wir uns zunächst dem Begriffspaar „Beobachtung und Deutung“ zu.

2.1 Beobachtung und Deutung

Je abstrakter man sich mit dem Thema „Beobachtung“ auseinandersetzt, desto komplexer scheint dieser Sachverhalt zu werden. In konstruktivistischer Perspektive lässt sich Beobachten als ein „unterscheidendes Bezeichnen“ (Luhmann 2009, S. 21) definieren. Dieser differenztheoretische Zugang besagt, dass Ereignisse in der Umwelt eines Beobachters durch dessen aufmerksames Wahrnehmen von an-

deren Ereignissen unterschieden werden und dann ggf. weitere Beachtung nach sich ziehen, während Anderes nicht berücksichtigt wird. Durch diesen Vorgang erfolgt eine Reduktion von Umweltkomplexität. Eine solche Beobachtung als unterscheidende Operation macht damit Ausschnitte der Umwelt für das Denken und Handeln eines Beobachters verfügbar, schließt aber im selben Zuge andere Umweltaspekte von der Aufmerksamkeit als „blinde Flecken“ aus.

Allgemein vollziehen sich menschliche Erkenntnisprozesse im Wesentlichen durch ein Vergleichen von Sinneseindrücken mit bereits gemachten Erfahrungen und daran ausgebildeten psychischen Strukturen (vgl. Glaserfeld 1985, S. 32 ff.). Neue Erkenntnis wird vor dem Hintergrund bestehenden Wissens durch den Grad der Übereinstimmung mit Bekanntem als vertraut und ähnlich oder unbekannt und überraschend eingestuft und behandelt. Auf diese Weise gelingt es Beobachtern, komplexe Situationen auf grundlegende Aspekte zu reduzieren, in diesem Sinne zu typisieren und somit überhaupt erst bearbeitbar zu machen. Auch im Wort der *Erkenntnis* ist der Hinweis enthalten, dass sich eine beobachtende und deutende Auseinandersetzung mit der Welt immer auch auf bereits Bekanntes stützt (vgl. Nörenberg 2007, S. 13 f.). Neu Entdecktes muss sich mit bereits Bekanntem in eine Beziehung setzen lassen, sei es durch Ähnlichkeit oder Abweichung. Eine Beobachtung, die keinerlei Bezug zu bereits bestehenden (Wissens-) Kategorien und/oder Sinnsystemen aufweist, kann nicht eingeordnet und als unterscheidendes Bezeichnen damit letztendlich nicht verwirklicht werden.

Es zeigt sich hierbei, wie eng das Beobachten als ein reduzierendes Unterscheiden verknüpft ist mit komplexen Prozessen der Sinnkonstruktion. Beobachtung als Unterscheidung erzeugt die Voraussetzung dafür, dass ein spezifischer Sinn im „Auge des Betrachters“ entstehen kann. Einen engen Bezug zum unterscheidenden Bezeichnen weist daher der Prozess der Deutung auf⁴. Deuten wird als ein komplexer Prozess des Erkennens und der Bedeutungszuweisung angesehen. Wer deutet, gibt ein Zeichen, weist auf etwas Bestimmtes hin, erklärt und legt aus. Deuten schließt damit unmittelbar an den Vorgang des Beobachtens an, nutzt die beim Unterscheiden gewonnen Daten, um sie zu einer Information zu verdichten. Beobachtung und Deutung sind also sehr eng miteinander verknüpft.

Prozesse von Beobachtung und Deutung sind also durch eine Vielzahl von Struktureigentümlichkeiten geprägt. Wahrnehmungspsychologisch wird hierbei zwischen top-down- und bottom-up-Prozessen unterschieden (vgl. Zimbardo 1992, S. 137 ff.). In einem komplexen neuronalen Geschehen entstehen ex-

4 Zum zirkulären Ineinandergreifen von Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären, Bewerten vgl. Simon 1998.

plizite Deutungen und handlungsleitende Erkenntnisse im Spannungsfeld von sinnlichen Reizen, vorbewussten Wahrnehmungsoperationen und individuellen und soziokulturellen Faktoren. So werden etwa bewusste Unterscheidungen in einer Wahrnehmung durch vorbewusste neuronale Filterungen vorbereitet (Roth 2001). Vereinfacht kann man sagen: Wir nehmen nur das wahr, was durch die Kontrolle unserer vorbewussten Wahrnehmungsfilter gelaufen ist. Beobachtungen und Deutungen werden auf diese Weise durch eine Kombination subjektiver und soziokultureller Faktoren strukturiert, die sich im konkreten Fall als Erwartungen, Wissensformen und Motivationen äußern und als „Deutungsmuster“ (Oevermann 2001a, 2001b) die Komplexität der Welt auf ein verarbeitbares Maß reduzieren.

Diese allgemeinen und abstrakten Überlegungen haben für das Feld der Frühpädagogik eine ganz konkrete Bedeutung. Hier hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen, der den institutionellen Auftrag von Kindertagesstätten und die pädagogische Orientierung wesentlich stärker als bislang auf Bildungsprozesse von Kindern ausgerichtet hat. Dieser Perspektivenwechsel hat bei Fachkräften u. a. zu Verunsicherung, zu einem Verlust von Wissenssicherheit und Handlungsrouninen geführt. Fachkräfte sind hier herausgefordert, ihre Unterscheidungsgewohnheiten zu hinterfragen, ihr fachliches Wissen zu überprüfen und ihr pädagogisches Handlungsrepertoire zu erweitern.

An dieser Stelle sollen die epistemologischen Prämissen nicht weiter ausgeführt werden, es lassen sich aber bezüglich unseres Forschungsprojektes einige konkrete Fragen ableiten und in eine praktische Betrachtung wenden:

- Welche Unterscheidungen verwenden Fachkräfte in Kindertagesstätten bei der Beobachtung von Kindern?
- Was gerät in die Aufmerksamkeit und was wird ihr als blinder Fleck entzogen?
- Wie und warum werden Fachkräfte auf Aspekte aufmerksam und wie werden die beobachteten Sachverhalte dann weiter thematisiert?

Allgemein und zusammenfassend formuliert, ist in dieser Studie danach zu fragen, in welches System von Erfahrungen, Wissen, normativen Orientierungen und Handlungsrouninen die Wahrnehmung von kindlichen Aktivitäten integriert wird und auf welche Weise dies geschieht.

Die pädagogische Praxis ist mit der Herausforderung konfrontiert, einen komplexen Vorgang professionell zu reduzieren und mit den Handlungszwängen des pädagogischen Alltags zu verknüpfen. Die meisten prozessorientierten Beobachtungsverfahren versuchen diese Probleme durch je nach dem dahinter ste-

hendem theoretischen Ansatz unterschiedlich vorstrukturierte Beobachtungsraster zu lösen, wie beispielsweise das Modell des Deutschen Jungendinstituts (Leu et al. 2007) durch die Fokussierung von Lerndispositionen oder das Modell der Grenzsteine der Entwicklung (Michaelis, R. 2003) durch vorstrukturierte Fragen zu unterschiedlichen Lernbereichen.

2.2 Deutungsmuster, symbolische Ordnungen und Wissensformen

Beobachten, Deuten und Handeln vollziehen sich immer durch Rückbezug auf gesellschaftlich legitimierte Ordnungen, also z. B. in pädagogischen Systemen auf ein spezifisches Wissen, dem jeweils legitimierten „Bild vom Kind“ und den damit zusammenhängenden pädagogischen Theorien und didaktischen Verfahren.

Unsere Studie berührt an dieser Stelle in Teilen das Konzept des Deutungsmusters im Sinne Oevermanns (2001a). Allgemein werden Deutungsmuster als Sinnzusammenhänge aufgefasst, die Subjekten und sozialen Gruppen dazu dienen, ihre soziale und physikalische Umwelt zu beobachten bzw. wahrzunehmen, zu interpretieren und ggf. in angemessener und legitimer Weise darauf zu reagieren. Sie bieten eine Orientierung und Strukturierung des Unklaren und Problematischen (vgl. Oevermann 2001b, S. 67).

Deutungsmuster strukturieren die Wahrnehmung als latente Erwartungssysteme, sie manifestieren sich in Normen, Wertorientierungen und Traditionen. Sie sind als kollektiv geteilte Vorstellungen sozial strukturiert und nicht psychologisch auf Individuen reduzierbar. Soziale Deutungsmuster treten dem einzelnen Subjekt als intersubjektive Struktur gegenüber, werden dann als Referenz des subjektiven Erlebens, Denkens und Handelns angepasst, genutzt und ggf. verändert.

Deutungsmuster sind dabei funktional auf eine Handlungsproblematik bezogen. Das Verhältnis von Deutungsmuster und Handlungsproblem ist dabei rekursiv konstituiert. Zum einen dient das Deutungsmuster dazu, in begründeter Weise handelnd auf das Problem zu reagieren. Zum anderen wird dieses Handlungsproblem erst durch den Sinnhorizont des Deutungsmusters selbst konstruiert. Allgemein werden die funktional auf das Handlungsproblem bezogenen Handlungsmöglichkeiten durch einen äußeren und inneren Kontext kanalisiert (vgl. Schneider 1988, S. 232). Den äußeren Kontext bilden kulturelle Regeln, Sprach- und Normensysteme, die die Bandbreite kulturell sinnvoller Handlungsmöglichkeiten aufspannen und bestimmen, wie im Normalfall reagiert werden kann. Der

innere Kontext bildet sich aus dem Muster der in der subjektiven Perspektive der einzelnen handelnden Person als vernünftig und rational eingeschätzten Möglichkeiten zur Problemlösung.

Durch diese Anbindung erfahren Subjekte in ihrem Beobachtungs- und Deutungshandeln eine entlastende Orientierung, die sie bei ihren Unterscheidungen nutzen können, um im Alltag handlungsfähig zu bleiben. Im Regelfall gelangen also Subjekte unter Rückgriff auf gesellschaftliche symbolische Ordnungen zu entlastenden – vorstrukturierten – Deutungen, die es ihnen ermöglichen, eine klassifizierende Einordnung von komplexen Wahrnehmungen und Phänomenen in eine umfassende Sinnstruktur vorzunehmen (vgl. Keller 2008, S. 43). In sich wiederholenden Prozessen werden so Wissensformen erzeugt, routinisiert und habitualisiert (vgl. ebd., S. 45). Derartig reduzierte Deutungen und Sichtweisen weisen dabei keine gesamtgesellschaftlich homogene Struktur auf, sondern lassen sich nach sozial typischen Varianten unterscheiden. Subjekte konstruieren ihre Weltsicht gemäß ihrer Position im sozialen Raum.

„Im Einzelnen bilden [...] Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen (...). Deutungsmuster stehen damit synonym für individuelle oder gruppenspezifische Interpretationen der sozialen Wirklichkeit, die sich zu oberflächlich stimmigen, oft reduktionistischen regelgeleiteten Symbolsystemen verfestigen, und damit selbst die Wahrnehmungsweise, die perspektivische Sicht des Alltagslebens steuern und integrieren“ (Bender 1991, S. 43).

Ein Individuum als erkennendes Subjekt wird damit in der Anwendung des Deutungsmusters zu einem integralen Bestandteil eines Bedeutungsgegenstandes (vgl. Schäffter 2007, S. 364) und im Rahmen eigener Veränderungsprozesse (z. B. durch Lernprozesse) kann sich auch die Konstruktion des Handlungsproblems als Bedeutungsgegenstand verändern.

Die konkrete Ausformung eines Deutungsmusters kann mit einem Klassiker der Wissenssoziologie, Karl Mannheim, als „Aspektstruktur“ bezeichnet werden: „Aspektstruktur bezeichnet in diesem Sinne die Art, wie einer eine Sache sieht, was er an ihr erfasst und wie er sich einen Sachverhalt im Denken konstruiert. (...) Von den Merkmalen, durch die die Aspektstruktur einer Aussage charakterisiert ist (...) wollen wir hier nur einige anführen: Bedeutungsanalyse der zur Anwendung gelangenden Begriffe, das Phänomen des Gegenbegriffs, das Fehlen bestimmter Begriffe, Aufbau der Kategorialeapparatur, dominierende Denkmotive, Stufen der Abstraktion und die vorausgesetzte Ontologie“ (Mannheim 1969,

S. 234) Das Konzept der Aspektstruktur konkretisiert die eingangs formulierten Fragen zum Beobachtungs- und Deutungsprozess pädagogischer Fachkräfte:

- Welche Begriffe, bzw. welche Terminologie verwenden die Befragten und
- welche dominierenden Denkmodelle von ErzieherInnen kristallisieren sich als spezifische Zugangsweisen aus dem Zusammenspiel von Beachtung und Ausblendung bestimmter Aspekte im Handeln von Kindern heraus?

Deutungsmuster sind allgemein durch inhärente Widersprüche gekennzeichnet. Einzelne Elemente als Versatzstücke eines Systems von Sinnkonstruktionen können sich logisch widersprechen. Solche Paradoxien sind in der Regel latent und werden nur im Rahmen expliziter Bearbeitungen aufgedeckt. Latenz als Merkmal von Deutungsmustern ist, wiederum aus konstruktivistischer Perspektive gesehen, die Frage nach den Unterscheidungen, die ein Beobachter verwendet, um etwas zu bezeichnen. Im Moment der operativen Verwendung ist die Unterscheidung unbeobachtbar, d. h. latent (vgl. Luhmann 2002). Latente Widersprüche können jedoch in einer konkreten Situation manifest werden, z. B. durch den Versuch der gleichzeitigen Aktualisierung widersprüchlicher, handlungsleitender Prämissen. Dies kann dann zu Blockaden im Deutungsprozess und der Generierung von Handlungsoptionen führen.

Symbolische Ordnungen müssen beständig aktualisiert und bestätigt bzw. modifiziert werden. Eine solche Aspektstruktur strukturiert nicht allein die Beobachtung und Deutung bestimmter Sachverhalte, sondern hat auch entscheidenden Einfluss darauf, in welcher Weise auf eine wahrgenommene Situation reagiert wird. Kraus formuliert:

„Jede Praxis impliziert kognitive Operationen, mobilisiert mentale Repräsentationen und damit strukturierende und organisierende Schemata dessen, was ist und was getan wird. (...) Die Wahrnehmung wird angeleitet durch Ordnungsvorstellungen, die nicht nur vorgeben, wie die Welt gesehen wird, sondern auch, was überhaupt wahrgenommen wird, worauf sich Aufmerksamkeit richtet“ (Kraus 1993, S. 211, zitiert nach Keller 2008, S. 51/52).

Diese „Aspektstrukturen“ und „Ordnungsvorstellungen“ sind Kategorien, die die Beobachtung und Deutung erkennender Subjekte schon vor der Konfrontation mit konkreten, sinnlichen Wahrnehmungen strukturiert.

Im Rahmen der klassischen Wissenssoziologie wird der Zusammenhang zwischen Denkkategorie, Beobachtungsgegenstand und gesellschaftlichen Einflüssen

hinsichtlich unterschiedlicher Wissensformen thematisiert. Auch der Beobachtungs- und Deutungsprozess pädagogischer Fachkräfte ist durch unterschiedliche Wissensformen prästrukturiert. In der hier vorliegenden Studie sollen die sozialen Bedingungen verschiedener Wissensformen nicht eingehender behandelt werden. Vielmehr sind die unterschiedlichen Formen, die dieses Wissen annehmen kann, von Interesse.

Für den Bereich des pädagogischen Wissens unterscheidet Vogel (vgl. 1999, S. 34 ff.) drei Formen: pädagogisches Alltagswissen, pädagogisches Professionswissen und erziehungswissenschaftliches Wissen:

Die von Vogel der Kategorie des „pädagogischen Alltagswissens“ zugeordneten Wissensformen dienen zur Bewältigung pädagogischer Probleme, wie sie im Alltag auch von Nicht-Fachleuten vorkommen. Hier ist beispielsweise an Vorgehensweisen zu denken, auf die Eltern im Umgang mit ihren Kindern zurückgreifen. Dieses Wissen weist eine unsystematische und zusammenhangslose Struktur auf, d. h. es wird teilweise auf einzelne Versatzstücke aus fachlichen und wissenschaftlichen Kontexten zurückgegriffen und diese werden mit anderen, bspw. in Alltagserfahrung wurzelnden Aspekten zu Alltagstheorien synthetisiert. Die Bezugnahme auf fachliche Konzepte zeigt sich u. a. auch in der Verwendung entsprechender Begrifflichkeiten, die zwar ihren Ursprung in wissenschaftlichen Kontexten haben, aber zum Bestandteil von pädagogischem Alltagswissen geworden sind, dessen Funktion in der Bewältigung alltäglicher Problemlagen besteht, ohne dass dabei umfangreichere Überlegungen vorangestellt werden müssten.

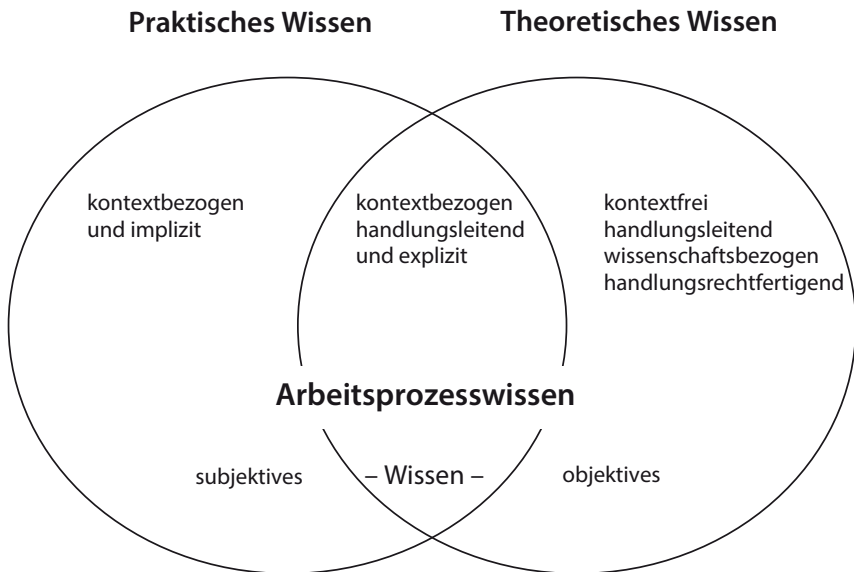
Von den Formen des pädagogischen Alltagswissens grenzt Vogel das „pädagogische Professionswissen“ ab. Hierbei handelt es sich um Kenntnisse, die er als notwenig bezeichnet, um einen pädagogischen Beruf auszuüben. Dieses Wissen dient dazu, auch bei schwierigen komplexen praktischen Problemen Handlungssicherheit zu gewinnen. Pädagogisches Professionswissen befähigt in diesem Sinne zu kompetentem Handeln, indem abgesicherte Wissensbestände über Zusammenhänge des Handlungsfeldes zu fachlich angemessenen Einschätzungen von Situationen und üblichen Strategien der Problembearbeitung führt. Dieses Wissen wird in der Regel in formalen Ausbildungen erworben.

Als dritte Kategorie kennzeichnet Vogel das „erziehungswissenschaftliche Wissen“. Diese Wissensform wird nicht im Zusammenhang mit der Bewältigung praktischer Problemlagen erworben, sondern hat seinen Ursprung in einer akademischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien. Gegenstand dieses Wissensbereiches sind konsistente und widerspruchsfreie Beschreibungen komplexer Zusammenhänge. Die praktische Verwertungsmöglichkeit in berufsalltäglichen Handlungsvollzügen im Sinne einer Handlungssicherheit ist nicht

Bezugspunkt dieser Wissensform. Vielmehr sind jegliche Inhalte gemäß wissenschaftlicher Prämissen als vorläufige Erkenntnisse gekennzeichnet und mit einem grundsätzlichen Zweifel versehen. In der gegenwärtigen Professionalisierungsdebatte bildet diese Wissensform etwa die Grundlage und Orientierung bei der Neugestaltung der Aus- und Weiterbildung sowie der Akademisierung des ErzieherInnenberufes.

In allgemeiner Form unterscheidet Rauner (vgl. 2006, S. 7) unterschiedliche Facetten eines „Arbeitsprozesswissens“:

Abbildung 1 Arbeitsprozesswissen (Grafik in Anlehnung an: Rauner 2006, S. 7).



Die Abbildung verdeutlicht, dass sich das Arbeitsprozesswissen aus unterschiedlichen Wissensformen zusammensetzt. Zum einen finden sich Anteile „praktischen Wissens“. Dieses subjektive Wissen ist kontextbezogen, d.h. es dient als Grundlage in spezifisch begrenzten Handlungssituationen und liegt implizit vor. Davon abzugrenzen ist das „theoretische Wissen“, welches kontextfrei gefasst ist und somit auf eine prinzipiell nicht begrenzte Anzahl unterschiedlicher Handlungssituationen bezogen sein kann. Die Inhalte des theoretischen Wissens sind

wissenschaftsbezogen und können u. a. explizit zur Erklärung und Rechtfertigung von Arbeitshandeln genutzt werden. Das Arbeitsprozesswissen generiert sich schließlich als Schnittmenge, in der Anteile sowohl subjektiv-praktischen Wissens als auch objektiv-theoretischen Wissens integriert werden. Die Abbildung verdeutlicht also, wie sich das Arbeitsprozesswissen als Schnittmenge generiert, in der Anteile sowohl subjektiv-praktischen Wissens als auch objektiv-theoretischen Wissens integriert werden.

Bezüglich dieser und anderen unterschiedlichen Bestimmungen von Wissensbeständen, lässt sich vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen epistemologischen Zusammenhänge zwischen Beobachtung und Deutung schließen, dass die klassische Vorstellung, nach der Wissen objektive Realität abbildet, als hin-fällig betrachtet werden kann. Wissen kann heute nicht mehr als repräsentativ und restaurativ aufgefasst werden. Wissen ist emergent und wird möglichst dialogisch bzw. reflexiv erzeugt (vgl. Moss/Urban 2011). Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Verständnisses von Erkenntnis kann nur davon ausgegangen werden, dass ein Beobachter seine Unterscheidungen in die Welt einführt und von dort aus (s)ein System der Umweltinterpretation konstruiert. Dabei ist dieser Beobachter prinzipiell nur diesem seinem selbst gebildeten Deutungssystem verpflichtet, das bestimmt, welche weiteren Informationen aufgenommen werden und wie diese eingepasst werden können. Der Widerstand der Beobachtung besteht nicht in der Realität, sondern in den selbst erzeugten Strukturen und Realitätskonstruktionen des Beobachters. Ein erkennendes System ist in diesem Sinne in seinen Beobachtungen operativ geschlossen, es muss sich der Umwelt gegenüber Indifferenz leisten können (vgl. Luhmann 2005).

In diesem Sinne hat jede Wissensform, mit der die Komplexität der Umwelt ausschnittartig betrachtet wird, ihre blinden Flecken. Das heißt, dass jedes Wissen automatisch kennzeichnet, was nicht gewusst wird. Wissen produziert sich im Hinblick auf das jeweils Ausgeschlossene Nicht-Wissen.

Interessant für die Analyse im Rahmen unseres Projektes ist die Frage, in wie weit das eigene Nicht-Wissen reflektiert wird. Welche Anlässe und Formen gibt es, das eigene Nicht-Wissen zu thematisieren? Anhand welcher Widerstände wird die eigene Wirklichkeitskonstruktion in Zweifel gezogen (vgl. Luhmann 2002, S. 99)? Gerade durch den Wechsel zu dieser Perspektive können neue Informationen gewonnen werden, anstatt Irritationen gemäß bisheriger Wissenstrukturen anzupassen.

Die in der vorliegenden Studie durchgeführte Analyse empirischen Materials zur Rekonstruktion von Deutungsprozessen und -kompetenzen wurde diese dieser Bestimmung relevanter Aspekte von Deutungsmustern geprägt und bildet

ihre theoretische Grundlage. Entsprechend wurden die hier benannten theoretischen Prämissen bezüglich unseres Forschungsgegenstandes transformiert und zu konkreten Fragestellungen präzisiert (vgl. Abs. 3.3, S. 70 ff.).

Für den Bereich der Frühpädagogik lassen sich derzeit unterschiedliche Wissensbestände und Ordnungssysteme beobachten. Angestoßen durch einen fachlich-wissenschaftlichen Diskurs zur Beobachtung und Deutung kindlicher Bildungsprozesse mischen sich im Feld handelnder ErzieherInnen dadurch zunehmend unterschiedliche Ansätze, Sichtweisen und Deutungsmuster. Von pädagogischen Fachkräften kann dies in der Praxis als verwirrend erlebt werden.

In diesem Sinne spiegelt das Feld der Pädagogik im Speziellen wider, wie sich der Umgang mit „Wissen“ im Allgemeinen verändert hat. Die so genannte „Wissensgesellschaft“ kann vor allem als eine Gesellschaft beschrieben werden, in der Wissen eine immer kürze Halbwertszeit besitzt und die aktuell gültigen Wissensbestände vor diesem Hintergrund bereits mit einem verstärkten Zweifel hinsichtlich ihrer Gültigkeit versehen sind (vgl. Nörenberg 2007, S. 5 ff.).

Gegenstand dieser Studie kann und soll es nicht sein, die Deutungsmuster von ErzieherInnen auf gesamtgesellschaftliche Strukturen zurückzuführen. Dennoch werden im Folgenden die sozialen Rahmenbedingungen skizziert, in dem diese als Spannungsverhältnisse vorgestellt werden, innerhalb derer sich Deutungen verorten (müssen).

2.2.1 *Zwischen Tradition und Modernisierung*

Die Analyse unserer Studie muss auch berücksichtigen, in welchem historisch-strukturellen Kontext Beobachtungen und Deutungen von ErzieherInnen stehen und sich aktuell bewegen. Eine Forschungs-Hypothese wäre, dass Deutungsmuster von Fachkräften noch eng mit dem historisch-strukturellen Ursprungskontext elementarpädagogischer Institutionen und dessen Grundkonflikten verbunden sind, wie etwa der traditionelle Konflikt des Kindergartens zwischen Betreuung und Erziehung einerseits und Bildung andererseits. Kindertagesstätten und Krippen sind als Organisationen zur Erbringung von sozialen Dienstleistungen nach wie vor der Familien- und Jugendhilfe angegliedert. Die Auseinandersetzung über den Bildungsauftrag und die Familienergänzung begleitet die Geschichte des Kindergartens von Anfang an. Das sozialpädagogische Doppelmotiv, einerseits Frauen die Erwerbstätigkeit zu ermöglichen und andererseits Kinder nach spezifischen Kriterien zu erziehen, wirkt bis in die Gegenwart (vgl. Reyer 2004). Die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion um Kindertagesstätten als Bil-

dungsorganisationen ist durch den pädagogischen Paradigmenwechsel, wissenschaftliche Erkenntnisse insbesondere der Neurowissenschaften über das frühe Lernen und die Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen neu belebt worden.

Derzeit lassen sich eine Reihe frühpädagogischer Antinomien feststellen. Die folgende Gegenüberstellung soll die aus unserer Sicht wesentlichen Aspekte auf-führen:

Tabelle 1 Frühpädagogische Antinomien

Frühpädagogische Antinomien		
Instruktion	vs.	Ko-Konstruktion
Kriteriengeleitete Beobachtung, Beobachtungskonzepte	vs.	Ungerichtete Aufmerksamkeit
Bildungsbereiche, Kompetenzprofile	vs.	Themen der Kinder, Selbstbildungsprozesse
Mütterlichkeit/Beziehungsqualität	vs.	Erziehungswissenschaftliche/pädagogische Professionalität
Alltagstheorien	vs.	Wissenschaftliche Theorien
Intuitives Handeln	vs.	Aufgeklärte Reflexion
Interessen der Kindergruppe	vs.	Interessen des einzelnen Kindes
Kind als Objekt	vs.	Kind als Subjekt und Dialogpartner Kind als Akteur seiner Entwicklung

Für ErzieherInnen besteht in diesem Sinne die Herausforderung darin, bei der Beobachtung und Deutung kindlichen Verhaltens nicht nur auf professionelle Wissensbestände zurückgreifen zu können, sondern darüber hinaus in der Lage zu sein, dieses kritisch zu hinterfragen. Der Referenzrahmen der Beobachtung und Deutung muss in diesem Sinne von den ErzieherInnen in kritischer Auseinandersetzung mit aktuell gültigen Wissensbeständen der professionellen und wissenschaftlichen Community selbst konstruiert werden.

Für die konkrete Handlungspraxis von Fachkräften in Kindertagesstätten stellt sich die Frage, wie sie beispielsweise den aus dem Konzept der Selbstbildung von Kindern resultierenden Handlungsproblemen sinnvoll mit eigenen, bestehenden Deutungsmustern begegnen oder ob diese aus der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion lediglich von außen an sie herangetragen und als „fremd“ erlebt

Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse
Deutungskompetenzen fröhpädagogischer Fachkräfte
Kieselhorst, M.; Brée, S.; Neuß, N.
2013, VII, 256 S. 53 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-531-19732-6