

Markus Kieselhorst  
Stefan Brée  
Norbert Neuß

# Beobachtung kindlicher Selbstbildungs- prozesse

Deutungskompetenzen  
frühpädagogischer Fachkräfte



Springer VS

---

# **Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse**

---

Markus Kieselhorst • Stefan Brée  
Norbert Neuß

# Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse

Deutungskompetenzen  
frühpädagogischer Fachkräfte

Dr. Markus Kieselhorst  
HAWK Hildesheim  
Holzminden, Göttingen  
Hildesheim, Deutschland

Prof. Dr. Norbert Neuß  
Justus-Liebig-Universität Gießen  
Gießen, Deutschland

Prof. Dr. Stefan Brée  
HAWK Hildesheim  
Holzminden, Göttingen  
Hildesheim, Deutschland

ISBN 978-3-531-19732-6  
DOI 10.1007/978-3-531-19733-3

ISBN 978-3-531-19733-3 (eBook)

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

# Inhalt

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1 Fragestellungen des Forschungsprojektes</b>                                                                          | 9  |
| <b>2 Grundlegende Begriffe</b>                                                                                            | 17 |
| 2.1 Beobachtung und Deutung                                                                                               | 17 |
| 2.2 Deutungsmuster, symbolische Ordnungen und Wissensformen                                                               | 20 |
| 2.2.1 Zwischen Tradition und Modernisierung                                                                               | 26 |
| 2.2.2 Beobachtungen und Deutungen im Spannungsverhältnis<br>zwischen professionellem Anspruch<br>und pädagogischem Alltag | 28 |
| 2.3 Selbstbildungsprozesse                                                                                                | 29 |
| 2.4 Der Begriff Kompetenz                                                                                                 | 32 |
| 2.4.1 Was ist – allgemein – Kompetenz?                                                                                    | 32 |
| 2.4.2 Stufen der Kompetenzentwicklung                                                                                     | 36 |
| 2.4.3 Kompetente Beobachtung und Deutung kindlicher Lern-<br>und Bildungsprozesse                                         | 43 |
| 2.4.4 Reflektierende Rekonstruktion von Kompetenz                                                                         | 47 |
| <b>3 Forschungsdesign und Forschungsmethodik</b>                                                                          | 51 |
| 3.1 Das Erhebungsdesign                                                                                                   | 53 |
| 3.1.1 Das Interview als videobasiertes Fachgespräch                                                                       | 54 |
| 3.1.1.1 Die Interviewsituation                                                                                            | 56 |
| 3.1.1.2 Film als Gegenstand von Beobachtung<br>und Deutung                                                                | 57 |
| 3.1.1.3 Das teilstrukturierte Interview                                                                                   | 57 |
| 3.1.1.4 Die Fragen des teilstrukturierten Interviews                                                                      | 60 |
| 3.1.1.5 Reflexionen zur Interviewführung                                                                                  | 63 |
| 3.1.2 Der standardisierte Fragebogen                                                                                      | 65 |
| 3.2 Datenerhebung und Feldzugang                                                                                          | 65 |
| 3.2.1 Pretest                                                                                                             | 66 |
| 3.2.2 Die Struktur des Feldes: das Sampling                                                                               | 67 |
| 3.2.3 Der Feldkontakt                                                                                                     | 69 |

|          |                                                                             |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3      | Datenauswertung                                                             | 70         |
| 3.3.1    | Die Transkription                                                           | 70         |
| 3.3.2    | Die Analyseverfahren: dokumentarische Methode                               | 71         |
| 3.3.2.1  | Sinngenetische Typenbildung                                                 | 77         |
| 3.3.2.2  | Soziogenetische Typenbildung                                                | 79         |
| 3.3.3    | Triangulation: dokumentarische Methode<br>und Grounded Theory               | 79         |
| 3.3.4    | Die Rekonstruktion von Kompetenz                                            | 81         |
| 3.3.5    | Ergebnisdarstellung                                                         | 82         |
| <b>4</b> | <b>Die Videosequenzen</b>                                                   | <b>83</b>  |
| 4.1      | Film 1: „Holzkisten“                                                        | 83         |
| 4.1.1    | Situationsbeschreibung                                                      | 83         |
| 4.1.2    | Rekonstruktion der Handlung                                                 | 84         |
| 4.1.3    | Interpretation                                                              | 94         |
| 4.2      | Film 2: „Außengelände“                                                      | 103        |
| 4.2.1    | Situationsbeschreibung                                                      | 103        |
| 4.2.2    | Rekonstruktion der Handlung                                                 | 104        |
| 4.2.3    | Interpretation                                                              | 109        |
| 4.3      | Film 3: „Muscheln“                                                          | 117        |
| 4.3.1    | Situationsbeschreibung                                                      | 117        |
| 4.3.2    | Rekonstruktion der Handlung                                                 | 117        |
| 4.3.3    | Deutung und Interpretation                                                  | 120        |
| 4.3.4    | Kompetenzmodelle und Orientierungsplan                                      | 126        |
| 4.4      | Anmerkung zur Filmauswahl                                                   | 127        |
| <b>5</b> | <b>Ergebnisse</b>                                                           | <b>129</b> |
| 5.1      | Deutungspfade                                                               | 129        |
| 5.2      | Elemente der Deutungspfade: Themen<br>und sinngenetische Typen              | 130        |
| 5.2.1    | Beobachtung                                                                 | 131        |
| 5.2.2    | Deutung                                                                     | 145        |
| 5.2.3    | Interventionsplanung                                                        | 156        |
| 5.2.4    | Zwischenfazit und Reflexion zur Rekonstruktion<br>der sinngenetischen Typen | 163        |
| 5.2.5    | Typisierte Deutungspfade                                                    | 167        |
| 5.3      | Typ A: Die Erfahrungsorientierten                                           | 170        |
| 5.4      | Typ B: Die Informierten                                                     | 189        |

---

|          |                                                                                             |     |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.5      | Typ C: Die Methodiker . . . . .                                                             | 199 |
| 5.6      | Typ D: Die Lerntheoretiker . . . . .                                                        | 213 |
| 5.7      | Diskussion der identifizierten Typen . . . . .                                              | 222 |
| 5.8      | Berufsbiographische Daten, Beobachtungspraxen<br>und soziogenetische Typenbildung . . . . . | 232 |
| <b>6</b> | <b>Diskussion der Ergebnisse</b> . . . . .                                                  | 239 |
| 6.1      | Zusammenfassung zentraler Ergebnisse . . . . .                                              | 240 |
| 6.2      | Professionalisierungsbedarf frühpädagogischer Fachkräfte . . . . .                          | 243 |
| <b>7</b> | <b>Literatur</b> . . . . .                                                                  | 253 |

# 1 Fragestellungen des Forschungsprojektes

Die Beobachtung und Deutung kindlicher Bildungsprozesse wird heute als eine zentrale Tätigkeit frühpädagogischer Fachkräfte angesehen. Mehr denn je wird von Fachkräften in Kindertagesstätten erwartet, dass kindliche Bildungsprozesse systematisch wahrgenommen, erfasst und reflektiert werden. „Die Fähigkeiten des genauen Beobachtens und Wahrnehmens sowie des Interpretierens von hoch komplexen Situationen im pädagogischen Alltag (...) stellen zentrale professionelle Kompetenzen dar“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 44). Im Qualifikationsprofil von ErzieherInnen werden Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz und Beobachtungs- und Diagnosekompetenz dementsprechend als besonders relevant angesehen (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 12).

Längst sind die Qualität von Kindertagesstätten und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte zu gesamtgesellschaftlichen Themen geworden. Auch außerhalb genuin (früh-)pädagogischer Fachkreise werden Überlegungen und Positionierungen bezüglich der Begleitung frühkindlicher Bildung vorgelegt. So fordert etwa die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) in einem 8-Punkte-Katalog, jedes Kind solle eine frühzeitige effektive Förderung erhalten und benennt hierfür eine „umfassende systematische Diagnose“ (BDA 2011, S. 2) als notwendige Voraussetzung, bei der Entwicklungsschritte und -defizite beobachtet und dokumentiert werden.

Dieser Anspruch ist eng verknüpft mit einem frühpädagogischen Paradigmenwechsel, in welchem das Kind als ein aktives und autonomes Subjekt konstruiert wird, welches sich durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner sachlichen und sozialen Umwelt selbsttätig bildet (vgl. u. a. Laewen/Andres 2002; Schäfer 1998, 2005; Liegle 2006, Tietze/Viernickel 2007). Die Bildungs- und Orientierungspläne fordern in diesem Zusammenhang, in Kindertageseinrichtungen die Unterstützung frühkindlicher Bildung auf der Grundlage von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu realisieren: „ErzieherInnen sind forschende PädagogInnen, die mit Offenheit, einer sensiblen Wahrnehmungsfähigkeit von Situationen und mit einem teilnehmenden Interesse den ganz individuellen Bildungsweg jedes Kindes zu ergründen versuchen. (...) Die Beobachtung ist in jedem Fall eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und



ein unerlässliches Instrument der Bildungsbegleitung von Kindern“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005, S. 39).

Ein derartig normativ-professionelles Verständnis des Bildungsauftrages für Kindertageseinrichtungen stellt die pädagogische Praxis vor große Herausforderungen, zumal wenn oftmals die dafür notwendigen strukturellen Voraussetzungen nicht gegeben sind (vgl. Viernickel/Schwarz 2010, vbw – Gutachten 2012). Beobachtungen sind darüber hinaus kontingent und somit ist jede Beobachtung und Deutung mit der Schwierigkeit konfrontiert, eine Auswahl dazu treffen zu müssen, welche Kinder beobachtet werden, zu welchem Zeitpunkt dies geschieht und welche Aspekte eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Bei der Tätigkeit des Beobachtens handelt es sich um einen aktiven Wahrnehmungs- und Interpretationsprozess, bei dem Umweltreize aufgrund interner, meist unbewusster Muster ausgewählt und in Informationen umgewandelt werden<sup>1</sup>. Fachkräfte wählen aus, vermuten, interpretieren, urteilen, entscheiden und konstruieren dabei eine durch Wissen, Biografie und Erfahrung bestimmte Perspektive auf kindliche Handlungen. Aus allgemeiner, erkenntnistheoretischer Sicht ist dies eine notwendige Form der Reduktion von Umweltkomplexität. Die Ausbalancierung zwischen dieser Reduktion und einer der Individualität der Kinder gerecht werdenden Komplexität stellt für frühpädagogische Fachkräfte eine wichtige Facette beruflicher Handlungskompetenz dar.

Damit ergeben sich auch Fragen danach, wie es frühpädagogischen Fachkräften in organisatorischer Hinsicht gelingt, unter teilweise schwierigen strukturellen Bedingungen komplexe Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen im Alltag anzuwenden und in ihr Handeln zu integrieren (vgl. u. a. Leu et.al. 2007; Neuß 2007; Viernickel/Völkel 2005; Viernickel/Schwarz 2010, Weltzien/Viernickel 2008). Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sind kein Selbstzweck, sondern bilden die Grundlage, um mit allen Beteiligten (Kindern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen) in einen Dialog zu treten, um daraus begleitende und unterstützende Maßnahmen für Kinder abzuleiten. Somit sind sie zentral für die Wahrnehmung und Interpretation kindlicher Bildungsprozesse und das pädagogische Handeln.

Die gelungene Umsetzung des Bildungsauftrages ist eng an das Gelingen von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und den sich darauf beziehenden Dialog gebunden. Die Tätigkeit des Beobachtens, Interpretierens und Dokumen-

---

1 Ausführlich zu möglichen Beobachtungsfehlern und Beobachtungsrisiken: Bensel/Haug-Schnabel 2005 und Viernickel/Völkel 2005.

tierens bzw. die damit einhergehende Anwendung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wird damit sowohl ein unersetzlicher Bestandteil als auch ein Indikator für den Grad professionellen Handelns.

Im Rahmen der frühpädagogischen Professionalisierungsdebatte wird intensiv über die Fähigkeiten, das Wissen und die Haltungen von Fachkräften und in diesem Sinne auch über deren Aus- und Weiterbildung diskutiert. Inhaltlich geht es dabei vor allem um die Sensibilisierung von ErzieherInnen für die Bildungsprozesse von Kindern und um professionelle Haltung auf der Grundlage eines wissenschaftlich-reflexiven und praktisch-pädagogischen Habitus (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhof, Harms, Richter 2011).

Mit dem Begriff der Professionalität ist im Allgemeinen zunächst einmal gemeint, dass eine Person die notwendigen Fähigkeiten und Fachkenntnisse besitzt, um eine berufliche Tätigkeit einem erwartbaren Qualitätsstandard gemäß auszuüben, obwohl diese Handlungsvollzüge nicht immer vollständig standardisierbar und nicht routinisierbar sind (vgl. Klatetzki 2005, S. 253 f.). Für den speziellen Fall pädagogischer Handlungsfelder stellt ein solches „Arbeiten in Ungewissheit“ den Kern professionellen Handelns dar (vgl. Rabe-Kleeberg 1999, S. 293 ff.). In pädagogischen Berufen sollen Fachkräfte die grundlegende Kompetenz besitzen, beständig mit offenen, unbestimmten und unvorhersehbaren Situationen umzugehen, diese deutend zu verstehen und sich auf die ungewisse Bewältigung nicht standardisierbarer Situationen handelnd einzulassen (vgl. Nentwig-Gesemann 2008, S. 255). Die Ungewissheit soll als Aufforderung zu einer kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des pädagogischen Handelns bezogen auf die jeweilige Situation verstanden werden. Die Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte wird weniger auf Anwendung von standardisiertem Rezeptwissen gerichtet, sondern auf Erzeugung fallbezogenen Reflexionswissens. Eine professionelle Haltung und die damit verbundenen Erkenntnis- und Handlungsweisen werden dabei durch implizite, handlungsleitende und habitualisierte Orientierungen geleitet (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhof, Harms, Richter 2011). Nicht-professionelles Handeln gründet demgegenüber auf im Erfahrungslernen mitgelerntem Wissen, das sich unreflektiert und nicht explizierbar in Handlungswissen erschöpft (vgl. Oevermann 2008). Professionelles Handeln bewegt sich hier in einem vielschichtigen Spannungsfeld zwischen Alltags- und Reflexionswissen, in dem das eigene Handeln in der professionellen Beziehung zu Kindern ständig neu reflektiert, kritisiert und begründet werden soll (vgl. Rabe-Kleeberg 2006). Viernickel und Schwarz (2008, S. 46) nennen folgende konsensfähigen Qualitätsziele im Aufgabenbereich „Beobachtung und Dokumentation“:

- „Beobachtung als Grundlage für pädagogisches Handeln
- Systematisches Beobachten jedes Kindes
- Jedes Kind wird mindestens einmal im Jahr beobachtet
- Beobachtung schriftlich festhalten
- Fokus auf Themen, Interessen und Lernwegen des einzelnen Kindes
- Fokus auf Entwicklungsfortschritten des Kindes
- Systematische Auswertung und Reflexion der eigenen Beobachtung
- Auswertung im Team
- Reflexion mit den Eltern
- Austausch mit den Kindern
- Individuelle pädagogische Ziele ableiten und umsetzen
- Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für Elterngespräche
- Beobachtungen werden dokumentiert
- Individuelle Bildungs- und Entwicklungsdokumentation für jedes Kind“

In diesem Sinne ist die Tätigkeit des Beobachtens und Deutens kindlicher Bildungsprozesse Kern frühpädagogischen Handelns und die Art und Weise, in der dies geschieht, ein Indikator für den Grad der Professionalität. Als zentrale Kategorie nimmt unser Forschungsprojekt also Beobachtungs- und Deutungspraktiken sowie daraus abgeleitete Interventionsplanungen in den Blick und arbeitet „Deutungskompetenz“ als professionelle Kernkompetenz heraus. Entsprechend werden folgende drei Aspekte genauer differenziert:

- Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz: Was habe ich gesehen?
- Deutungs- und Analysekompetenz: Wie interpretiere ich das Gesehene?
- Planungs- und Interventionskompetenz: Welche pädagogischen Schlussfolgerungen ziehe ich aus dem Gedeuteten?

### **Fragestellung und Bezugspunkt des Forschungsprojektes**

Wir wissen immer noch wenig darüber, auf welche Weise derzeit Handlungen von Kindern wahrgenommen und ggf. als Bildungsprozesse gedeutet werden. Unklar ist, wie Fachkräfte ihre Berufserfahrungen, ihr Fachwissen und ihre normativen Bildungserwartungen im Einzelnen verknüpfen und wie sie daraus pädagogische Handlungsorientierung gewinnen. Diese Fragen zur Beobachtungs- und Deutungstätigkeit frühpädagogischer Fachkräfte bilden den Bezugspunkt des Forschungsprojektes „Deutungskompetenzen – eine qualitative Studie mit Erzie-

herInnen“, welches im Rahmen des Forschungsverbundes Frühkindliche Bildung und Entwicklung Niedersachsen durchgeführt wird. Das Projekt war von 2008 bis 2011 an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) in Hildesheim angesiedelt. Der Forschungsverbund Frühkindliche Bildung und Entwicklung Niedersachsen (FBE)<sup>2</sup> wird vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert. Insgesamt arbeiten im Forschungsverbund acht Projekte aus den Disziplinen Erziehungswissenschaften, Soziale Arbeit und Psychologie an unterschiedlichen Fragestellungen aus dem Forschungsfeld der frühkindlichen Bildung. Die Projekte sind an fünf niedersächsischen Hochschulstandorten in Braunschweig, Göttingen, Hannover, Hildesheim und Lüneburg angesiedelt und bilden drei thematische Schwerpunkte, so genannte Forschungscluster: 1. Erwerb vorschulischer Kompetenzen, 2. Profession und Professionalisierung und 3. Heterogenität. Das hier dokumentierte Forschungsprojekt zu Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte bildet zusammen mit dem an der Universität Hildesheim angesiedelten Projekt „Professionelle Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen“ den Cluster „Profession und Professionalisierung“.

Das Ziel dieses Clusters besteht darin, Elemente einer empirisch gestützten Theorie professionellen Handelns im Feld der Frühpädagogik zu erarbeiten. Durch das jeweils eigenständige Forschungsprojekt, aber auch durch die clusterinterne inhaltliche Kooperation wurden sowohl Beobachtungs- und Deutungsprozesse als auch professionelle Praktiken des Feldes rekonstruiert.

Das Forschungsprojekt „Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte – eine qualitative Studie mit ErzieherInnen“ konzentrierte sich hierbei auf die Rekonstruktion und Typisierung der Deutungskompetenzen von ErzieherInnen. Es wird hierbei erforscht, anhand welcher Aufmerksamkeitsfokussierungen und Interpretationsprozesse frühpädagogische Fachkräfte die Komplexität kindlichen Handelns wahrnehmen, deuten und somit zu Erkenntnissen gelangen, die dann eine zentrale Grundlage für ihr pädagogisches Handeln darstellen.

Das grundlegende Forschungsinteresse der Studie kann in der Fragestellung zusammengefasst werden:

**Wie bringen ErzieherInnen Ordnung in die beobachtbare Komplexität? Wie rekonstruieren sie kindliches Verhalten und kindliche Selbstbildungstätigkeit vor dem Hintergrund eines normativ-professionellen Erwartungshorizonts?**

---

2 Weitere Informationen finden sich im Internet unter [www.forschungsverbund-fbe.de](http://www.forschungsverbund-fbe.de).

Die erkenntnisleitenden Fragen des Forschungsprozesses sind:

- Worauf fokussieren ErzieherInnen bei der Wahrnehmung und Interpretation kindlicher Bildungsprozesse ihre Aufmerksamkeit?
- Auf welche Wissensformen, welche wissenschaftlichen und/oder subjektiven Theorien, greifen sie hierbei zurück?
- Stellen sie Bezüge zwischen den beobachteten kindlichen Themen und Handlungen und den im niedersächsischen Orientierungsplan beschriebenen Bildungsformen und Bildungszielen her?
- Welche Konsequenzen würden sie aus dem Beobachteten und gedeuteten Verhalten des Kindes ziehen?
- Welche Rolle spielt das in Ausbildung und Weiterbildung erworbene Wissen bei der Deutung kindlicher Selbstbildungsprozesse?
- Welche berufsbiografischen Besonderheiten wie z. B. Ausbildung oder Berufserfahrung beeinflussen die Beobachtungs- und Deutungsprozesse?

Um diese Fragestellungen zu bearbeiten, wurde empirisches Material durch ein von uns entwickeltes Verfahren videogestützter, simulierter Fachgespräche erhoben und anhand der dokumentarischen Methode ausgewertet. Für die Datengewinnung wurden im Projekt auf diese Weise insgesamt dreißig Interviews mit ErzieherInnen aus Niedersachsen mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen und Berufserfahrungen in Kindertagesstätten mit unterschiedlicher Größe und Trägerschaft geführt.<sup>3</sup>

Ein erstes Ziel des Forschungsprojektes bestand zunächst demnach darin, ein Setting zur Erhebung von Deutungskompetenzen und (berufsbiographischen) Kontextdaten frühpädagogischer Fachkräfte zu entwickeln. Mittels der erhobenen Daten wurden dann die zentralen Ergebnisse der Studie erarbeitet und eine Beschreibung frühpädagogischer Kompetenz bezüglich der Beobachtung und Deutung angefertigt. Ziel der Analysearbeit war es dabei, eine abstrakte Typisierung zu Beobachtungs- und Deutungsprozessen zu erstellen.

Da sich die thematische Ausrichtung des Projektes jedoch nicht ausschließlich auf die Rekonstruktion von Beobachtungs- und Deutungsprozessen bezieht, sondern Aussagen zu diesbezüglichen Kompetenzen treffen möchte, erfolgte zu-

---

3 Zum Forscherteam gehörte der wissenschaftliche Mitarbeiter Dr. Markus Kieselhorst, die Projektleiter Prof. Dr. Stefan Brée und Prof. Dr. Norbert Neuss sowie die studentische Hilfskraft Sabine Schleder, die vor allem in dieser Phase der Datenerhebung großen Anteil am Fortgang des Forschungsprozesses hatte.

sätzlich eine Einschätzung zu den anzutreffenden Niveaus im Feld. Dazu wurden die typischen Beobachtungs- und Deutungsprozesse in Bezug auf die Merkmale von Deutungskompetenzen diskutiert. Auf diese Weise liefert die hier vorgelegte Studie zum einen Einsichten in den Gebrauch von Beobachtungskriterien und in Effekte der im pädagogischen Feld eingeführten Beobachtungsverfahren und Bildungspläne.

Perspektivisch können die erarbeiteten Ergebnisse zum anderen als Informationsgrundlage dienen, um das curriculare und didaktische Vorgehen in der ErzieherInnenaus- und Fortbildung zu konzipieren bzw. zu erweitern.

Das Ergebnis des Forschungsprojektes besteht in diesem Sinne nicht darin, neuartige Konzepte zum Kompetenzbegriff vorzulegen oder neue Facetten frühpädagogischer Professionalität zu definieren. Vielmehr bietet es die Chance, die an anderer Stelle systematisch entfalteten Kompetenzdimensionen (vgl. Nentwig-Gesemann, et. al. 2011) frühpädagogischen Fachpersonals empirisch zu fundieren, d.h. konkret vorfindbare Kompetenzen und Orientierungen herauszuarbeiten und anhand konkreter Fälle zu beschreiben und zu plausibilisieren. Das Ziel ist empirisch überprüfbar zu machen, wie abstrakte Konzeptionalisierungen etwa des „reflektierten Erfahrungswissens“, der „forschenden Haltung“ oder des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ in der konkreten Handlungspraxis von ErzieherInnen sichtbar werden und einzuordnen sind. Auf diesem Wege soll dazu beigetragen werden, theoretische begründete Professionalitätserwartungen durch die Analyse empirischer Daten konzeptuell zu differenzieren.

Diese Studie legt also keine Ergebnisse zu den Alltagspraktiken der Beobachtungs- und Deutungsprozesse in der alltäglichen Berufspraxis der frühpädagogischen Fachkräfte vor. Dieser Aspekt war von vornherein durch die Wahl des Erhebungsinstrumentariums ausgeschlossen. An dieser Stelle sei auf die Studie „Professionelle Lern- und Begleitungspraxis in Kindertagesstätten“ (vgl. Cloos, Schulz 2011) verwiesen.

## **Überblick zu den einzelnen Kapiteln**

Im Anschluss an dieses erste einleitende Kapitel, werden im folgenden Kapitel 2 zunächst grundlegende und zentrale Begriffe skizziert, die das Fundament der Studie bilden. Hier werden allgemeine oder theoretische Begriffe wie Beobachtung, Deutung und Kompetenz präzisiert und für die Verwendung im Zusammenhang der Studie beschrieben und anschlussfähig gemacht.

Im Kapitel 3 wird die Forschungsmethodik vorgestellt. Hier finden sich Informationen zum empirischen Material, dem Sampling der Studie und dem Erhebungsverfahren. Hinzu kommen auch differenzierte Beschreibungen der genutzten Analysemethoden und die Darstellung der Auswertungsarbeit.

Das Kapitel 4 steht in einem engen Zusammenhang mit unserer Forschungsmethodik. Hier erfolgt eine eingehende Beschreibung von Videosequenzen, die von den befragten Fachkräften wahrgenommen, beschrieben und gedeutet wurden.

Das Kapitel 5 stellt das Kernstück der vorliegenden Studie dar. Hier werden die Forschungsergebnisse in Form von Rekonstruktionen zu Strukturen, Prozessen und Dynamiken in den Beobachtungs- und Deutungsprozessen frühpädagogischer Fachkräfte beschrieben. Diese Befunde werden kritisch diskutiert und hinsichtlich frühpädagogischer Kompetenz eingeordnet. Hierdurch werden die Beobachtungs- und Deutungsprozesse nochmals aus einer anderen, normativen Perspektive betrachtet.

Abschließend erfolgen im Kapitel 6 ein zusammenfassendes Fazit und die kritische Reflexion des Forschungsprozesses. Im Ausblick werden Forschungsdesiderate benannt und Hinweise für anschließende Forschungsarbeiten gegeben.

## 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 auf<sup>4</sup>. 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 Kategorialapparatur, 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. Kraiss 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“ (Kraiss 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.

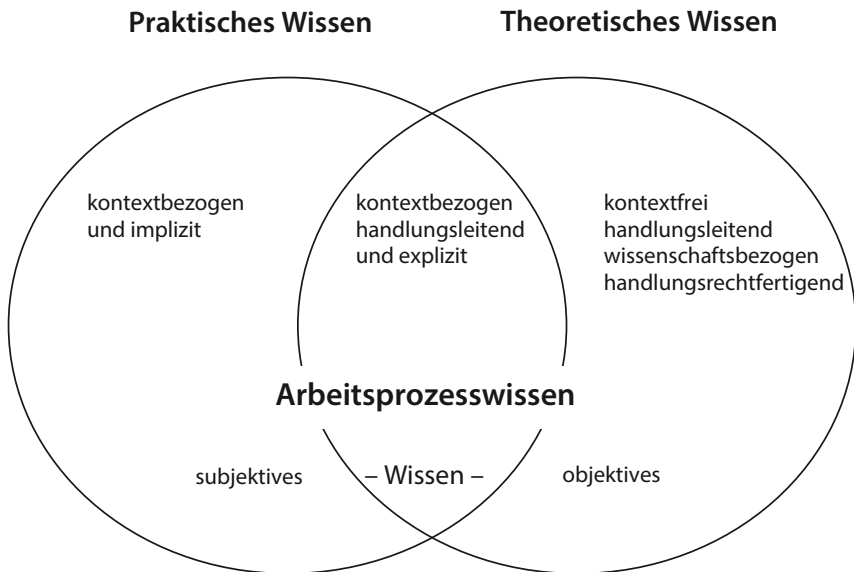
Von den Formen des pädagogischen Alltagswissens grenzt Vogel das „pädagogische Professionswissen“ ab. Hierbei handelt es sich um Kenntnisse, die er als notwenig bezeichnet, um einen pädagogischen Beruf auszuüben. Dieses Wissen dient dazu, auch bei schwierigen komplexen praktischen Problemen Handlungssicherheit 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 aufführen:

**Tabelle 1** Frühpädagogische Antinomien

| <b>Frühpädagogische Antinomien</b>                   |     |                                                                          |
|------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------|
| 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<br>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