



Die Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Gestaltung einer verantwortungsvollen elementarpädagogischen Praxis

Roswitha Hofer

*Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
roswitha1.hofer@ph-linz.at
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-03>*

EINGEREICHT 15 SEP 2021

ÜBERARBEITET 18 MAR 2022

ANGENOMMEN 30 MAR 2022

In diesem Report zu einer empirischen Studie¹ wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich bei Elementarpädagog*innen, die berufsbegleitend einen Akademisierungsprozess durchlaufen, in alltäglichen Praxissituationen Reflexionskompetenz (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) zeigt. In Anschluss an Nentwig-Gesemann (2007b, S.96) wird Reflexionskompetenz als ein kritisches Sich-in-Beziehung-Setzen sowohl zu theoretischem Wissen als auch zur eigenen Person sowie zu konkreten pädagogischen Alltagssituationen definiert, um eine verantwortungsvolle pädagogische Praxis gestalten zu können. Der Beantwortung der Forschungsfrage dienen Daten, die über einen kamera-ethnographischen Zugang (Bollig, Honig & Mohn, 2015; Thole, 2010a; Thole, 2010b) sowie durch problemzentrierte Interviews (Witzel, 1985) gewonnen und mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) sowie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2011) ausgewertet wurden. Die Ergebnisse weisen auf die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für die Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen mit Kindern respektive für das Schaffen einer entwicklungs- und bildungsförderlichen Lernumgebung hin. Auf der Grundlage der empirischen Resultate kann gefolgert werden, dass eine verantwortungsvolle elementarpädagogische Praxis eng mit Reflexionskompetenz verbunden ist sowie berufsbegleitende, akademische Professionalisierungsmaßnahmen Räume für eine Erweiterung dieser Schlüsselkompetenz eröffnen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Elementarpädagogik, Reflexionskompetenz, Professionalität, Professionalisierung

1. Einleitung

Die öffentliche Erwartung an elementare Bildungseinrichtungen ist im deutschsprachigen Raum in den letzten zwei Jahrzehnten stark gestiegen. Zahlreiche Forschungsbefunde aus den Neurowissenschaften, der Entwicklungspsychologie sowie der Lehr- und Lernforschung (Stamm, 2010, S. 11) weisen die frühe Kindheit

¹ Es handelt sich um ein Forschungsprojekt, das im Rahmen einer Masterthesis (Hofer, 2020) durchgeführt wurde.

als bedeutsame und bildungsintensive Lebensphase des Menschen aus, die den Grundstein für das weitere lebenslange Lernen legt. Die bildungspolitische Diskussion antwortet auf diese Erkenntnis neben einem quantitativen Ausbau von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen mit spezifischen Bildungsförderprogrammen, weil damit die Annahme verbunden ist, die Bildungsqualität zu verbessern, kompensatorisch auf Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien einzuwirken und damit einen maßgeblichen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit zu leisten (Anders, 2018; Stamm & Edelmann, 2013). Handlungs- und kompetenzbasierte Professionsansätze unterstreichen, dass pädagogische Praxis nicht in einer 'Fachdidaktisierung' münden darf, denn eine entwicklungs- und bildungsförderliche institutionelle Umgebung bedarf vor allem einer situativ angemessenen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung durch die pädagogischen Fachkräfte. Verantwortliches elementarpädagogisches Handeln fußt folglich auf einem komplexen Zusammenspiel von theoretischem Wissen, praktischem Handlungswissen und Reflexion (Nentwig-Gesemann, 2007b, S. 21). Besondere Bedeutung kommt dabei der Reflexivität zu (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 11). Die Stärkung dieser Kompetenz ist nach Helsper (2001, S. 15) auf einen universitären Rahmen angewiesen. Auch Hartel et al. (2019, S. 200) merken an, dass internationale Forschungsbefunde auf Kompetenzvorteile von akademisch ausgebildeten Elementarpädagog*innen hinweisen. Vor dieser theoretischen Folie beschäftigte sich die empirische Studie mit der Frage, inwieweit sich bei Elementarpädagog*innen, die berufsbegleitend eine hochschulische Weiterbildung besuchen, in situativen Handlungs Herausforderungen des pädagogischen Alltags Reflexionskompetenz zeigt.

In diesem Report werden zunächst theoretische Begründungen für die Bedeutung von Reflexionskompetenz in der elementarpädagogischen Praxis herausgearbeitet. Diese stützen sich auf ein handlungs- sowie kompetenztheoretisches Professionsverständnis, welches den pädagogischen Alltag mit seinen zu bewältigenden Herausforderungen in den Blick nimmt und auf die Notwendigkeit des Erwerbs einer soliden Wissensgrundlage sowie auf die (Weiter-)Entwicklung von Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Ausbildung und Berufspraxis verweist (Terhart, 2011, S. 215). Darauf folgen die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise und ein Einblick in die Ergebnisse der qualitativen Studie, welche aufzeigen, inwieweit sich Reflexionskompetenz bei Elementarpädagoginnen² in alltäglichen Handlungs Herausforderungen zeigt. Die abschließende Diskussion verweist auf Basis der empirischen Ergebnisse auf die Verbindung von Reflexionskompetenz und verantwortlich gestalteter Praxis, streicht Herausforderungen für situatives Handeln heraus und nimmt die Chance von hochschulischen Bildungsräumen in den Blick, systematische Reflexionskompetenz im Sinne einer forschungsmethodischen Kompetenz weiterzuentwickeln.

2 Das Sample der qualitativen Untersuchung setzte sich ausschließlich aus weiblichen Untersuchungsteilnehmerinnen zusammen.

2. Theoretische Grundlagen

Der nun folgende theoretische Hintergrund beleuchtet den Begriff *Praxis* aus handlungstheoretischer Perspektive und beschreibt die Kontingenz pädagogischer Praxis, um schließlich die Reflexionskompetenz als Kernaspekt pädagogischer Professionalität zu begründen.

2.1 Pädagogische Praxis aus handlungstheoretischer Perspektive

Um der Bedeutung von Reflexionskompetenz für die pädagogische Praxis näher zu kommen, lohnt es sich im Vorfeld einige Überlegungen zum Begriff *Praxis* anzustellen. In welchen Bedeutungszusammenhang gilt es ihn einzubetten, wenn dem Anspruch Rechnung getragen werden soll, entwicklungs- und bildungsförderliche Beziehungen und Interaktionen mit Kindern zu gestalten (König, 2009, S. 124; Anders, 2018, S. 188)? Dem Terminus *Praxis* kann sich aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Perspektiven angenähert werden. Im Folgenden wird eine handlungstheoretische Sichtweise eingenommen. Sie richtet ihren Blick auf das sinnhafte menschliche Verhalten, auf Tätigkeiten des Menschen aus dem Blickwinkel der handelnden Person. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner konstatiert, dass für die Bestimmung des Praxisbegriffs zwei Grundbegriffe leitend sind: „Praxis bedeutet stets zweierlei: einmal die Möglichkeit, tätig und handelnd, also willentlich etwas hervorzubringen; dann aber auch die „Notwendigkeit“, auf welche die Praxis antwortet, indem sie eine vom Menschen erfahrene Not zu wenden sucht“ (1987, S. 28f). Die beiden Spezifika von Praxis lassen sich demgemäß in einen produktiv hervorbringenden und einen ethischen Aspekt gliedern (Breinbauer, 2014, S. 27). Diese Unterscheidung menschlichen Tuns findet sich bereits bei Aristoteles, der dafür die Begriffe *Poiesis* und *Praxis* einführt (ebd., S. 28). *Poiesis* weist auf ein Handeln hin, das einem isolierbaren Zweck dient. Insofern meint poietisches Handeln *herstellendes* Handeln, das ergebnisorientiert, erreichbar und in sich abgeschlossen ist. Im Unterschied zur Produktbezogenheit der *Poiesis* trägt *Praxis* ihren Sinn in sich selbst (Müller, 2008, S. 9).

Diese Dualität kann nun auch auf pädagogisches Handeln übertragen werden. Wenn Müller (2008, S. 15) Pädagog*innen als Lebenshelfer*innen und die Pädagogik als Lebenshilfe bezeichnet, deutet er damit die ethische Seite des Praxisbegriffs, mit Aristoteles gesprochen, die Kategorie *Praxis* an. Lebenshilfe impliziert ein mittelbares Einwirken auf den Menschen, dessen Weg und Ziel auf sein Wohlergehen ausgerichtet ist, das ihm zu einem guten Leben verhilft. Helsper konkretisiert diesen praktischen Charakter von Erziehung, indem er festhält, dass Pädagog*innen „in ihrer professionellen Praxis Verantwortung für noch in grundlegende Entwicklungsprozesse involvierte und daher noch nicht im vollen Sinne lebenspraktisch-autonome Kinder und Jugendliche zu übernehmen haben“ (2001, S. 11).

Ähnlich argumentiert auch Schritteser (2013, S. 85), wenn sie als zentrale Aufgabe professionalisierten pädagogischen Handelns „das Voranbringen oder Wiederherstellen einer so weitgehend wie möglich autonomen Lebenspraxis“ postuliert. Pädagogische Praxis im ethischen Sinn trägt also den Zweck in sich selbst, ist nicht produktorientiert und verfolgt das Ziel, die Integrität des Kindes zu wahren und es in seinem Sozialisationsprozess angemessen zu begleiten. Dieses Verständnis von Praxis im Sinne eines Verantwortlich-Seins des Erwachsenen für das Verantwortlich-Werden des Kindes tritt zugunsten eines pädagogischen Handelns, das seine Legitimation in erreichbaren Zielen und Zwecken findet, zunehmend in den Hintergrund. Immer mehr bildungspolitische Programme und Konzepte, die auf eine verstärkte frühkindliche Förderung abzielen, sollen Eingang in den pädagogischen Alltag finden. Nicht selten beklagen Elementarpädagog*innen diese Flut an zweckorientierten Bildungsaufträgen, weil sie dem Wesentlichen, dem Kind, wie sie sagen, dadurch oft nicht mehr gerecht werden können³. Breinbauer (2014, S. 28) pointiert diesen Gedanken mit dem Begriff der „Pädagogischen Produktion“ und stellt in Frage, ob dieser derzeit nicht als geeigneter erscheinen würde als jener der „Pädagogischen Praxis“. Sie will damit ausdrücken, dass aktuell die Gefahr besteht, „den praktischen [ethischen, R.H.] Charakter der Erziehung aus dem Blick zu verlieren“ (ebd., S. 30). Dabei kann pädagogische Praxis nicht ohne *Poiesis* gedacht werden. Denn pädagogisches Handeln ist gewissermaßen auch produktorientiert, zielt es doch auf das „Erzogen-Sein von Kindern“ (Müller, 2008, S. 17), in anderen Worten auf das Hervorbringen und Weiterentwickeln von Kompetenzen, ab. Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist es, in die Bedingungen für lebenspraktische Autonomie einzugreifen, indem sie Bildungsprozesse, Wissens- und Kompetenzerweiterung ermöglichen (Helsper, 2001, S. 11). Kinder sollen, so Schritteser (2013, S. 85), mit einem Lerngewinn aus für sie herausfordernden Situationen hervorgehen und Bewältigungsmöglichkeiten für zukünftige Krisensituationen entwickeln. *Poiesis* und *Praxis*, der hervorbringende und der ethische Aspekt pädagogischen Handelns, können also nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Wird nun der Versuch unternommen, danach zu fragen, was unter einer guten pädagogischen Praxis verstanden werden soll, lässt sich mit Müller (2008) aus handlungsphilosophischer Perspektive sagen: Wenn *Praxis* zum Medium der *Poiesis* wird, also pädagogische Fachkräfte dem Zweck der Erziehung „durch ethisch qualifizierte *praxis* dienen“ (Müller, 2008, S. 18), wird Erziehung zur Lebenshilfe. Professionelle pädagogische Praxis meint demzufolge, um die Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten des Kindes zu wissen, pädagogische Impulse und Maßnahmen im Rahmen ihrer Umsetzung aber stets dahingehend zu überprüfen, ob sie im konkreten Einzelfall unter Einbezug aller relevanter Faktoren die Integrität des Kindes, d. h. die Grenzen des Kindes sowie seine elementaren Bedürfnisse achten.

3 Nicht repräsentative Aussagen von Elementarpädagog*innen in von der Autorin durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen

Wie aus diesen Ausführungen hervorgeht, stellt pädagogische Praxis an Elementarpädagog*innen hohe Ansprüche. Strukturtheoretische Professionsanalysen dringen in die Binnenstrukturen pädagogischen Handelns ein und beschreiben das typische Handlungsproblem, das pädagogischer Praxis innewohnt. Diesem wird im Folgenden nachgegangen, um der Bedeutung von Reflexivität noch einen Schritt näher zu kommen.

2.2 Die Krisenhaftigkeit pädagogischer Praxis

Elementarpädagog*innen bewegen sich tagtäglich in einem Berufsfeld, das von kontingenten Situationen durchzogen ist. Sie sind herausgefordert, die Ungewissheit und Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischer Handlungspraxis zu ertragen und mit ihr umzugehen (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008, S. 28f). Oftmals greifen bisherige Routinen und Scripts, die sich in einer anderen sozialen Situation bewährt haben, nicht und es erscheint notwendig, alternative Handlungsoptionen zu generieren, aus denen spontan eine ausgewählt werden muss. Dies erzeugt nach Oevermann (1996, S. 77) Überraschungen und Irritationen, die er zusammengefasst als „potentielle Krise“ bezeichnet. Er hält fest, „dass sich aus der Zukunftsoffenheit des Ablaufs von Praxis und der damit verbundenen Ungewissheit“ (Oevermann, 2008, S. 57) die Grundstruktur pädagogischer Situationen im Sinne einer Krisenhaftigkeit ergibt. In einem ersten Schritt von Professionalität geht es in der Folge darum, die pädagogische Handlungspraxis generell als krisenhaft zu betrachten und sie als solche anzunehmen (Helsper, 2001, S. 10), oder anders ausgedrückt, die Krise als selbstverständlichen Normalfall zu sehen (Oevermann, 2000, zit. nach Helsper, 2001, S. 11). Ein gegenwärtiges Professionsdefizit, so die Autoren, bestehe gerade darin, vor dem Auftreten von Krisen Angst zu haben, sie als individuelles Scheitern zu deuten und sie eher abzuwehren. Dabei eröffnet das bewusste Akzeptieren der Krise die Möglichkeit, in einen Prozess des Nachdenkens darüber zu kommen, was und warum etwas so geschehen ist. Pädagogisches Handeln wird dort professionell, wo es zu einer bewussten Auseinandersetzung mit der krisenhaften Praxis kommt und versucht wird, das Irritierende versteh- und erklärbar zu machen (Helsper, 2001, S. 10f). Oevermann (1996, S. 82) führt als Bezeichnung für den kompetenten Umgang mit der Krise den Begriff der „Krisenbewältigung“ ins Feld. Diese zeichnet sich durch ein Spannungsfeld von Entscheidungsdruck und Begründungsverpflichtung aus und verläuft in zwei Phasen: Die primäre Phase ist geprägt von der aktiv praktischen Entscheidung. Sie geht mit einem spontanen, situativen Sich-entscheiden-Müssen einher. Das bedeutet, wie bereits weiter oben angedeutet, aus einer Vielfalt von gegebenen Handlungsoptionen wählen zu müssen. In der sekundären Phase geht es darum, diese spontane Entscheidung auf der Basis von Geltungsfragen und von Wissen systematisch zu rekonstruieren. Denn pädagogische Fachkräfte sind verpflichtet,

ihr pädagogisches Handeln dahingehend zu begründen, wie sie das Kind in seiner lebenspraktischen Autonomie voranbringen (Schrittesser 2013, S. 85). Pädagogische Fachkräfte stehen im pädagogischen Alltag demnach einerseits vor der Aufgabe, mit Entscheidungsdruck umzugehen und verpflichten sich andererseits zu einer Begründung ihres Handelns (Oevermann, 1996, S. 82; Schrittesser, 2013, S. 87). Helsper (2001, S. 11ff) verortet diese beiden Phasen der Krisenbewältigung auf einem Kontinuum von Handeln und Reflexion. Professionalität besteht folglich darin, das praktische Handeln mit reflektierendem Erkennen in Verbindung zu bringen. Dabei betont er, dass beides nicht gleichzeitig erfolgen kann, sondern ein Reflexionsprozess aufgrund des Entscheidungsdrucks in der praktischen Situation nur in der Distanz zur Praxis möglich ist. Wie die Eule der Minerva, die erst in der Dämmerung zu fliegen beginnt, kann die Begründung für das praktische Handeln erst nachträglich rekonstruiert werden (ebd., S. 7). Mit dem Bild Hegels verdeutlicht er, dass die Wissenschaft nur im Nachhinein überprüfen kann, was die Praxis in ihrer Krisenhaftigkeit im spontanen Handeln erbracht hat. Für diesen Erkenntnisflug benötigen Pädagog*innen theoretisches Wissen, mit dem sie in handlungsentlasteten Räumen ihr Tun im Zwiegespräch mit sich selbst oder im Austausch mit anderen verstehen und erklären können (ebd., S. 9). Die Ausbildung dieser Fähigkeit fasst Helsper unter dem Begriff des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“, dessen (Weiter-)Entwicklung auf einen universitären Rahmen angewiesen ist, zusammen (ebd., S. 11). Denn Universitäten verstehen sich als Orte, an denen wissenschaftliches Reflexionswissen erworben werden kann (ebd.). Neben dieser „reflexiven methodisierten, wissenschaftlichen Erkenntniskompetenz“ (ebd., S. 12) bedarf es aber auch eines praktischen Könnens, das nur durch die Erfahrungen in der Praxis selbst und nicht durch Wissenschaft und Reflexion erworben wird. Die Ausformung dieses praktisch professionellen Könnens wird als „praktisch-pädagogischer Habitus“ bezeichnet (ebd., S. 10). Daraus ergibt sich schließlich ein „doppelter Habitus“ (ebd., S. 13), der die Grundlage für eine professionalisierte Praxis legt. Reflexivität, die sich auf theoretisches Wissen stützt, und praktisches Können sind es, welche aus handlungslogisch-strukturtheoretischer Perspektive für einen professionellen Umgang mit dem typischen Handlungsproblem pädagogischer Praxis, der Krisenhaftigkeit, einhergehen. So liegt es nahe, einen etwas genaueren Blick auf jenen Kernaspekt elementarpädagogischer Praxis zu werfen, welcher aktuell als Schlüssel für Professionalität gilt, auf die Kompetenz zur Reflexion.

2.3 Reflexionskompetenz als Kernaspekt professionell gestalteter pädagogischer Praxis

Wenn die Krisenbewältigung zum Kernaspekt der pädagogischen Praxis wird, ergeben sich aus dieser Perspektive Konsequenzen für das professionalisierte Handeln von Pädagog*innen. Wie mit Helsper (2001) bereits dargestellt, sind es nicht

allein Wissen und Können, die das pädagogische Tun bestimmen. Schrittmesser (2011, S. 106) spricht auch von einer Problembewältigungsfähigkeit, die eng mit hermeneutischer Sensibilität verbunden ist, wenn es darum geht, die von Krisenhaftigkeit gekennzeichnete Beziehung zwischen Subjekt und Situation verantwortlich zu gestalten. Dies bedeutet fürs Erste, kontingente Situationen als grundlegend für die pädagogische Praxis zu erachten. Ferner subsumiert der Begriff die Fähigkeit, verschiedene Deutungsmöglichkeiten in eine Situation einzubringen, um verstehend und situativ auf die Entwicklung von Selbstbestimmung und Weltbewältigung antworten, respektive um Kinder entwicklungsangemessen begleiten zu können (Schrittmesser, 2013, S. 96). Auch Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 9ff) erachten die Entwicklung einer „habituell verfügbaren Kompetenz“ als unabdingbar, wenn komplexe und mehrdeutige und sich immer anders gestaltende Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und auf das Wohl des Kindes ausgerichtet, professionell gestaltet werden sollen. Kompetenzbasierte Professionalisierungsansätze messen in diesem Zusammenhang der (Weiter-)Entwicklung einer methodisch fundierten (Selbst-)Reflexionsfähigkeit besondere Bedeutung bei. Zunehmend wird der Ruf laut, die Entwicklung einer forschenden Haltung, welche im pädagogischen Alltag in Form systematischer Reflexionskompetenz realisiert wird, in die Curricula der Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagog*innen aufzunehmen. Nentwig-Gesemann (2016, S. 240) unterstreicht die Notwendigkeit der Ausformung einer alltäglichen Reflexionspraxis, welche vortheoretisches Alltagswissen sowie auch die eigenen Deutungs- und Handlungsmuster hinterfragt:

Der forschende Habitus als professionelle Schlüsselkompetenz bedeutet, sich fragend und neugierig dem „Fremden“ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden. (Nentwig-Gesemann, 2007a, S. 20)

Diese verdichtete Aussage macht zum einen deutlich, wie komplex sich die (Weiter-)Entwicklung professionellen Handelns gestaltet, um die krisenhaft pädagogische Handlungspraxis zunehmend in eine reflektierte zu überführen. Zum anderen lässt sich erkennen, dass es ein Zusammenspiel von theoretischem Wissen, reflektiertem Erfahrungswissen und Reflexivität braucht, um Situationen systematisch analysieren und begründen zu können. Dies kommt dem Begriff des *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* nahe, den Helsper (2001) als Schlüsselkompetenz für eine verantwortlich gestaltete pädagogische Praxis prägt. Stellt man nun die Frage

danach, was Pädagog*innen mitbringen müssen, um einen forschenden Habitus bzw. systematische Reflexionskompetenz zu entwickeln, verdeutlichen von Balluseck und Nentwig-Gesemann (2008) dies wie folgt. Systematische Reflexionskompetenz erfordert drei Formen von Wissen. Um Beziehungs- und Interaktionssituationen angemessen gestalten zu können, braucht es zum einen Erfahrungswissen, das kind- und situationsbezogen ist und nur in der Praxis erworben werden kann. Zum anderen, wie bereits weiter oben angemerkt, ist ein umfassendes abstraktes Wissen vonnöten (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008, S. 29). Zugerechnet wird diesem sowohl ein differenziertes theoretisches als auch ein elementar- und fachdidaktisches Wissen in den einzelnen Bildungsbereichen und Fachdisziplinen (Nentwig-Gesemann, 2007b, S. 95). Um zwischen diesen beiden gleichwertigen Wissens Ebenen eine Beziehung herstellen respektive situationsangemessene und entwicklungsförderliche Entscheidungen treffen zu können, wird eine weitere, als Reflexionswissen oder reflexives Orientierungswissen bezeichnete Wissensform benötigt (Nentwig-Gesemann, 2007a, S. 21; Nentwig-Gesemann, 2007b, S. 95). Reflexionswissen entsteht, wenn das implizite Handlungswissen ins Bewusstsein geholt und zum Gegenstand von Nachdenkprozessen wird (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008, S. 30). Die Autorinnen rekurrieren dabei auf die Theorie des *Reflective Practitioner* nach Schön (1983), der bereits in den 1980er Jahren betonte, dass Fachwissen und traditionelle Expertise in Form von Fähigkeiten und Fertigkeiten in immer komplexer werdenden beruflichen Handlungsfeldern nicht mehr ausreichen und professionelles Handeln auf Reflexion angewiesen sei (ebd., S. 13ff). Die beiden Erziehungswissenschaftlerinnen halten fest, dass Reflexionswissen dann entsteht, wenn „das, was uns im Alltag selbstverständlich erscheint und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht) bewusst oder explizit gemacht wird“ (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008, S. 30) und damit zur gedanklichen Bearbeitung gelangt. Reflexionswissen ermöglicht Pädagog*innen ein kritisches Sich-in-Beziehung-Setzen sowohl zu theoretischem Wissen, als auch zur eigenen Person sowie zu konkreten pädagogischen Alltagssituationen (Nentwig-Gesemann, 2007a, S. 21). Professionelles pädagogisches Handeln beruht demzufolge auf der Kompetenz, in einen reflektierenden Dialog mit der jeweiligen Situation zu treten. Dass dies besondere Herausforderungen birgt, halten Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 18) an jener Stelle fest, an der sie anmerken, dass das Denken und Handeln von Personen auch von „handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen“ geprägt ist, die der Reflexion besonders schwer zugänglich sind. Zentral für die (Weiter-)Entwicklung von systematischer Reflexionskompetenz erscheint es, sich stetig einen verstehenden und erklärenden Zugang zur eigenen Praxis zu schaffen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18). Ziel ist es, Praxissituationen hinsichtlich ihrer Struktur und Bedeutung zu durchdringen, um letztlich empathisch und sensibel individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern wahrzunehmen und pädagogische Interventionen theoretisch zu fundieren (Nentwig-Gesemann, 2007b, S. 96).

Die hier zur Darstellung zu bringende Studie setzt an dieser Stelle an. Sie nimmt offene, unvorhersehbare, gleichsam krisenhafte Beziehungs- und Interaktionssituationen des elementarpädagogischen Alltags in den Blick und untersucht, mit welchem Wissen Pädagog*innen ihre Praxis begründen. Dabei wird von einem relationalen Wissensbegriff ausgegangen. Das bedeutet, Wissen als eine Form zu verstehen, die sich im pädagogischen Alltag in reflexiven Praktiken und in einem kritischen Sich-in-Beziehung setzen zur eigenen Praxis zeigt (Milbradt & Thole, 2015, S. 348). Untersucht wurde, welche fachlichen Begründungen Pädagog*innen für ihre Entscheidungen in kontingenten Situationen heranziehen (abstraktes Wissen), auf welche Weise implizites Handlungswissen zum Gegenstand des Nachdenkens wird (Reflexionswissen) und welche handlungsleitenden Orientierungen zu den diskursiven Praktiken der Pädagog*innen geführt haben.

3. Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden wird das Forschungsdesign der empirischen Studie, auf die sich dieser Report bezieht, dargestellt.

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde sowohl für die Datenerhebung als auch für die Datenauswertung ein mehrstufiges qualitatives Forschungsdesign gewählt. So gelangten einerseits im Kindergartenalltag erhobene audiovisuelle Daten zur Auswertung, als auch Interviewdaten, die im Anschluss an die Videoaufnahmen generiert wurden. Die Stichprobe setzt sich aus fünf Elementarpädagoginnen zusammen, die in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen tätig sind. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Untersuchungsteilnehmerinnen das berufsbegleitende Bachelorstudium Elementarpädagogik an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz⁴ absolvieren und in den letzten Jahren den Hochschullehrgang *Bildung in der Frühen Kindheit*⁵ besucht haben.

3.2 Datenerhebung

Als Erhebungsformen wurden ein kamera-ethnographischer Zugang (Bollig, Honig & Mohn, 2015; Thole, 2010a; Thole, 2010b) sowie das Problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) gewählt. Die kamera-ethnographische Perspektive bot Gelegenheit, kontingente Interaktionssituationen zwischen Pädagogin und Kind

4 Curriculum Bachelorstudium Elementarpädagogik – Entwicklungsverbund Cluster Mitte: <https://www.phdl.at/studium/ausbildung/elementar/curriculum>

5 Bei diesem HLG handelt es sich um ein Weiterbildungsangebot für Elementarpädagog*innen im Ausmaß von 60 ECTS-AP, das 2007 an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) implementiert wurde.

auf das im pädagogischen Handeln hervorgebrachte Wissen zu analysieren. Da nicht nur die Sprachlichkeit, sondern auch die Körperlichkeit und das räumliche Arrangement pädagogischer Situationen in den Fokus trat, wurden auch „stumme Praktiken“ (Bollig et al., 2015, S. 17) wahrnehmbar, die letztlich Aufschluss über die in alltäglichen Handlungspraktiken dokumentierten, meist unbewussten Wissensbestände gaben. Das Problemzentrierte Interview bot die Möglichkeit, „die Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen, die Subjekte [...] formulieren“ (Witzel, 1985, S. 228) in den Mittelpunkt zu stellen. Mittels dieser Erhebungsmethode gelang es, die Gestaltung kontingenter Praxissituationen durch Elementarpädagog*innen entlang ihrer Deutungs- und Handlungsmuster zu untersuchen und so das eingelagerte Wissen an die Oberfläche zu holen.

Mit mobiler Kameraführung (Bollig et al., 2015, S. 17) wurden je einen Vormittag lang in fünf Kindergartengruppen kontingente Interaktionssituationen zwischen Pädagog*innen und Kindern aufgezeichnet und der Umgang mit der „Krise“ (Oevermann, 1996, S. 77) dokumentiert. Krisenhafte Interaktionssituationen, die sich im Videomaterial abbildeten, dienten als Ausgangspunkt für Problemzentrierte Interviews, die mit jeder Pädagogin im Anschluss an den Vormittag geführt wurden. Die Untersuchungsteilnehmerinnen waren aufgefordert, ihr pädagogisches Handeln in diesen Situationen zu begründen.

3.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte entlang zweier Methoden. Zum einen wurde das gesamte transkribierte Interviewmaterial mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert, um abstraktes (theoretisches) Wissen und Reflexionswissen zu identifizieren. Generiert wurden zu den beiden deduktiv entwickelten Kategorien *Pädagogisches Wissen*⁶ und *Reflexionswissen* jeweils sechs bzw. zehn induktive thematische Oberkategorien, die wiederum zahlreiche Unterkategorien aufweisen. Um einen methodischen Zugang zu handlungsleitenden Orientierungen zu gewinnen, wurden das Videomaterial sowie Teile des Interviewmaterials mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2011) ausgewertet. Rekonstruiert wurden Orientierungsschemata, die das Wissen um normierte und institutionalisierte gesellschaftliche Vorgaben umfassen, sowie Orientierungsrahmen, die sich aus Denk- und Handlungsmustern, erworben durch Erfahrungen im Zuge der eigenen Sozialisation, zusammensetzen (Kleemann et al., 2013, S. 156f). Mittels komparativer Analyse (Bohnsack, 2011, S. 21) konnten schließlich auf der Basis sinngenetischer Interpretation (ebd., S. 21) drei Typen von Handlungspraktiken über die einzelnen Fälle hinweg generiert werden.

⁶ Abstraktes Wissen wird in der Forschungsarbeit der Autorin als Pädagogisches Wissen bezeichnet.

4. Ergebnisse⁷

Folgende drei Handlungsorientierungen, von denen sich jede in einem dynamischen Spannungsfeld bewegt, gelangten in der Forschungsarbeit zur Darstellung: (1) Zwischen Zulassen und Auflösen, (2) Zwischen Fördern und Einlassen, (3) Zwischen Aushandeln und Regeln. Ein Typ von Handlungspraktiken, der im Ergebnisteil der Masterthesis mit inhaltsanalytischen Ergebnissen zu abstraktem Wissen und Reflexionswissen verflochten wurde, wird im Folgenden in gekürzter Version beschrieben.

Handlungstyp 1: Zwischen Zulassen und Auflösen

In der rekonstruktiven Analyse der verschiedenen Alltagssituationen zeigt sich, dass die Elementarpädagoginnen von der Vorstellung eines aktiven Kindes geleitet sind, das seine Lernprozesse selbsttätig, selbstständig und selbstorganisiert anhand von selbst gewählten Themen vorantreibt.

„Ich probier es mal mit Klettern“, gibt der Schulanfängerjunge den anderen Kindern zu verstehen. (...) „Okay“, antwortet Renate auf die neue Idee von Viktor. „Aber da müssen wir den Stock jetzt wieder lassen.“ (...) „Weil der Viktor probiert es mit Klettern.“ (S. 3, 32–38)

Den verschiedenen Problemlösungsideen der Kinder, einen im Baum verfangenen Ball zu befreien, begegnet die Pädagogin mit Zustimmung. Die Neugierde, die Kreativität und die Spontaneität des Kindes begeistern sie. Diese Begeisterung über die Selbsttätigkeit der Kinder dokumentiert sich auch im Interview.

„Ja, also ich kann mich da jetzt eh noch erinnern, dass ich mir eigentlich gedacht habe: Wah, genial, jetzt ist der da oben. Weil wenn ich etwas gelernt habe, dann ist das das: Einen Schritt zurückgehen. Mal schauen, was die Kinder machen.“ (I. 3, 211–213)

Eine Kategorie des Pädagogischen Wissens konnte als *Selbsttätigkeit und Selbstorganisiertheit als Voraussetzung für Bildungsprozesse* benannt werden. Bewusst begibt sich die Pädagogin in eine zurücknehmende Haltung. In der Aussage, sie hätte das gelernt, dokumentiert sich pädagogisches Wissen. Die Kategorie *Wissen um das Verständnis von Bildung* befördert als Unterkategorie das *Rollenverständnis der Pädagogin als Begleiterin und Unterstützerin* zutage. Im Bereich des Reflexionswissens konnte die Kategorie *Reflexion durch Theorieaneignung* herausgearbeitet werden, in der die Pädagoginnen darauf hinweisen, dass gelernte theoretische In-

⁷ Ausführliche Ergebnisdarstellung siehe Hofer, 2020, S. 68–100.

halte Bewusstwerdungsprozesse in der Praxis befördern. Wie das Bild eines selbsttätigen Kindes und jenes der zulassenden Pädagogin das pädagogische Handeln leiten, dokumentiert sich auch in einer Situation, in welcher eine Kindergruppe ein Bällchenbohnenbad baut. Aus Kunststoffbällen, die mit der Post eintreffen, entsteht ein Spielanlass. Die Bälle werden von den Kindern auf dem Boden verstreut, anschließend in eine Schachtel gefüllt und schließlich mit kleinen Bohnen vermischt. Mit verschiedenen Behältnissen versuchen die Kinder, möglichst viele Bohnen aus dem entfernten Bohnenbad zur Schachtel zu transportieren. Während den Kindern eine aktive Rolle zugesprochen wird, positioniert sich die pädagogische Fachkraft in der Rolle der ‚Ermöglicherin‘. Inmitten des Bohnentransports, bei einem Tisch sitzend, lässt sie das frei organisierte, bewegte und laute Spiel zu.

„Da machen die Kinder heute ein Bällchenbad mit Bohnen.“ (...) „Die Jana macht ein Bällchenbad und die Magdalena hilft da mit. Ein Bällchenbad mit Bohnen.“ (S. 1, 74–81)

Eine kindzentrierte Grundhaltung wird auch in jener rekonstruierten Alltagssituation sichtbar, in welcher Kinder Gelegenheit finden, sich selbstorganisiert im Morgenkreis einzufinden und die Sitzposition frei zu wählen.

„Und für alle Kinder ein eigenes Sitzpolsterl. Und, ähm, sie haben das eine Zeit lang voll, voll genossen mit dem eigenen Sitzpolsterl und haben sich immer dann vor dem Morgenkreis schon den Kreis mit den Sitzpolsterln gelegt.“ (l. 4, 253–256)

In dieser Aussage dokumentiert sich ein Bildungsanspruch, der Kinder in ihrer Eigenart anerkennt und am Kindergartenalltag teilhaben lässt. Diese bewusste Verortung der Pädagogin im frühkindlichen Bildungsdiskurs zeigt sich auch in der Kategorie Pädagogisches Wissen in Form der Unterkategorien *Kindliche Individualität berücksichtigen* und *Partizipation als Prinzip für die Gestaltung des Bildungsgeschehens*. Sowohl die Situation des Bohnentransports als auch jene des Morgenkreises deuten darauf hin, dass die Pädagoginnen den Anspruch verfolgen, jedes Kind in seinem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu respektieren und diesen nicht zu irritieren. In einer anderen Situation dokumentiert sich der Anspruch auf selbsttätiges und selbstorganisiertes Lernen über die Ordnung des Raums. Die rekonstruierte Filmszene rückt einen Bewegungsraum ins Blickfeld.

Im linken Teil des Raumes haben sich einige Kinder aus Sprossenwänden, Matten, einer Leiter und einer Langbank einen McDonald’s gebaut. [...] Neben der Baustelle McDonald’s ist in der rechten Raumhälfte eine Stehleiter, verhüllt mit einer Decke zu sehen, die von einigen Mädchen bespielt wird. Rechts hinten befindet sich

ebenfalls eine Leiter nahe an den Wandschränken, vom übrigen Raum abgegrenzt durch eine schmale Matte. Neben Großmaterialien, wie Sprossenwänden, Leitern, Matten, stehen den Kindern vielfältige Kleinmaterialien wie Decken, Tücher, verschiedene Arten von Bällen, Ringe, Polster, Seile u. ä. zur Verfügung [...]. (S. 4, 3–11)

In der Ordnung des Raums wird gleichsam das Bildungsverständnis sichtbar, das die Pädagogin gedanklich leitet. Der Raum ist geöffnet, sowohl in Bezug auf die Auswahl der Geräte und Materialien als auch hinsichtlich der von den Kindern eingebrachten Themen. Auch die Platzwahl der Pädagogin im Raum lässt auf eine Verortung im aktuellen frühpädagogischen Diskurs schließen. Sie sitzt am Boden, in der Nähe der Eingangstür des Bewegungsraums, am Rand des Geschehens. Das Wissen um ein Zulassen, um Zurücknahme und ein Ermöglichen lässt sich ablesen. Dass sich die Pädagogin bewusst in diesem Rollenverständnis positioniert, dokumentiert sich an jener Stelle im Interview, an der sie sich sprachlich in Beziehung zur Bewegungsraumsituation setzt.

„Weil immer, wenn ich dann wieder so, wenn man dann so durch den Turnsaal geht und man merkt, es ist jetzt wieder ein Rollenspiel überall und sie spielen, dann zieht man sich irgendwie zurück, so.“ (I. 4, 134–136)

Der Pädagogin geht es um das Schaffen eines guten Rahmens für die Spielprozesse der Kinder. Die Ideen der Kinder sollen aufgegriffen, unterstützt und begleitet werden. Sich Zeit nehmen, Muße zu haben und den Kindern Rückhalt zu sein, prägt das eruierte Wissen in der Kategorie *Rollenverständnis der Pädagogin*.

Neben der Positionierung im frühkindlichen Bildungsdiskurs der Gegenwart und dem daraus erwachsenden Anspruch, die Spielideen der Kinder zuzulassen und sich als Pädagogin in einer eher zurücknehmenden, begleitenden und unterstützenden Haltung zu üben, zeigt sich in der Analyse des Datenmaterials über alle Fälle hinweg der Impuls, in die Situation einzugreifen und sie aufzulösen.

„Und ich hab mir natürlich manchmal gedacht. Wenn ich einen Stecken nehmen würde, und da klopfen würde, ich würde ihn wahrscheinlich erwischen.“ (I. 3, 216–218)

Es scheint der Pädagogin nicht leicht zu fallen, das Problem des im Baum feststehenden Balls in den Händen der Kinder zu belassen. Es fällt ihr sichtlich schwer, sich zurückzunehmen.

„Aber man muss sich selber auf die Finger klopfen.“ (I. 3, 218–219)

Hier deutet sich eine disziplinierende Norm an, die auf die Pädagogin in der Situation zugreift. Die Verwendung der Metapher verweist darauf, dass es für eine professionelle Pädagogin moralisch auf keinen Fall in Ordnung ist, einem inneren Handlungsimpuls nachzugeben, wenn er dem frühkindlichen Bildungsdiskurs entgegensteht. Das Auflösen der Situation hätte bedeutet, einen Fehler zu machen, der so wirkmächtig gewesen wäre, dass sie sich selbst dafür hätte sanktionieren müssen. Im Fall des Bohnentransports zeigt sich weniger ein subjektiv geprägter innerer Handlungsimpuls, vielmehr wirkt eine tradierte, institutionelle Norm auf die Pädagogin in der Entscheidungssituation ein.

„Und dann war ich an einem Punkt, wo ich mir gedacht habe: So. Lass ich DAS jetzt noch zu? Dass wir da jetzt auch noch die Bohnen dazu tun? Oder sag ich jetzt: `Nein, nein. Bohnen, die tun wir jetzt nicht hinein. Die lassen wir in der Bohnenkiste´.“ (I.1, 181–184)

Die Pädagogin verspürt in dem Moment, als die Kinder die Bohnen zu den Bällen geben, den Impuls einzugreifen und die Situation zu begrenzen, sie aufzulösen. Performativ drückt sich dies durch eine Unterbrechung im Redefluss der Pädagogin aus. Während sie der Kindergruppe das aktive, selbstorganisierte Tun begeistert rückmeldet, hält sie plötzlich inne und blickt auf die am Boden verstreuten Bohnen. Sowohl der körperliche Ausdruck als auch die sprachliche Aussage lassen darauf schließen, dass neben dem professionellen Anspruch plötzlich eine bestimmte Vorstellung von Ordnung im Kindergarten wirkmächtig wird.

„Weil das mit den Bällen, das war ja noch, wo ich mir gedacht habe, ähm (...), ja, wie soll ich sagen? Das war noch in einem Rahmen, der für mich gut ähm, wie soll ich sagen? Ähm (...) gut, ähm, (...) das ist schwer, wie kann man sagen? Das war noch in einem guten Rahmen, sagen wir mal so.“ (I.1, 176–180)

Dieser institutionelle Ordnungsrahmen für das Spiel der Kinder lässt sich am Raum ablesen. Das Spiel mit den Bohnen in der Bohnenkiste sowie das Spiel mit den Bällen im Bällebad widerspricht der im Raum vorfindbaren tradierten Auffassung von organisiertem Spiel in voneinander abgegrenzten Spielbereichen mit sorgsam sortiertem Material. Mit dem Zulassen des Bohnentransports bricht die Pädagogin diese habitualisierte, institutionelle Vorstellung von Spiel als gerahmter Prozess auf. Sie konstituiert eine neue Ordnung, innerhalb der die Tätigkeit der Kinder über abgegrenzte Spielbereiche hinaus möglich ist. An anderer Stelle wird sichtbar, dass sich der Impuls des Auflöserns in Form eines Zwischenraums dokumentiert, in welchem zwei pädagogische Ansprüche aufeinandertreffen.

„Und drum, ähm, ich hab schon viele Situationen erlebt, gerade im Herbst auch noch, wo das ganz, ganz schwierig war und darum bin ich da vielleicht einfach auch vorsichtiger gewesen und einfach auch ein bisschen, ich sag es jetzt einfach, feig (lachen).“ (I. 4, 48–51)

Die Pädagogin begleitet einen Konflikt zwischen zwei Kindern im Bewegungsraum, in dem einem jungen Kind von einem älteren ein roter Ring weggenommen wird. Ihrer Entscheidung, in den Konflikt eingegriffen und diesen einer sozial verträglichen Lösung zugeführt zu haben, steht sie im Interview zweifelnd gegenüber. Es dokumentiert sich eine Unzufriedenheit, aus der hervorgeht, dass es auch einen weniger vorsichtigen und mutigeren Weg gegeben hätte, zu handeln. Die Pädagogin trifft jedoch eine Vorentscheidung aufgrund ihres Erfahrungswissens. Zum einen weiß sie, dass ein offener Konflikt für das junge Mädchen eine Überforderung dargestellt hätte. Zudem begleitet sie Noah schon seit mehr als neun Monaten als Stützpädagogin im Kindergarten und weiß als Hauptbezugsperson darum, dass das Kind Schwierigkeiten im Umgang mit Konflikten hat. Deshalb wählt sie eine sensible Begleitung.

„Aber ich habe halt in dem Fall, ich weiß nicht, ob es vielleicht zum Beispiel für den Noah ein anderer Lernprozess gewesen wäre, wenn er jetzt / wenn wir jetzt den Konflikt austragen hätten müssen, als wie dass ich das geleitet habe und dem ausgewichen bin. Weil das ist ja auch also, das ist ja auch etwas, wo man ganz viel dabei /. Aber das habe ich mit dem, wie ich das gemacht habe, einfach vermieden, weil ich es nicht haben wollte.“ (I. 4, 71–76).

Die Pädagogin deutet an, einen Impuls verspürt zu haben, den Konflikt in der von ihr erwarteten Intensität zuzulassen. Sie zeigt sich irritiert darüber, möglicherweise durch ihr Eingreifen und Auflösen der Situation Lernchancen für Noah ausgegrenzt zu haben. Hier dokumentiert sich das Wissen, dass die Entscheidung für das Auflösen der Situation notgedrungen mit einem Exkludieren von Lernchancen einhergeht. In der Begründung für diese Entscheidung wird die Fähigkeit sichtbar, über diese Ansprüche nachdenken zu können. *Reflexion durch Argumentation* ist eine Unterkategorie von Reflexionswissen, die sich in der Qualitativen Inhaltsanalyse im Rahmen der Analyse bestimmen ließ.

5. Diskussion

Die in diesem Themenheft reportierte und im Rahmen der Masterthesis der Autorin durchgeführte empirische Studie untersuchte die Frage, inwieweit sich bei Elementarpädagog*innen, die berufsbegleitend eine akademische Weiterbildung besuchen, in situativen Handlungsherausforderungen des pädagogischen Alltags

systematische Reflexionskompetenz zeigt. Auf der Grundlage einer umfangreichen kamera-ethnographischen Analyse sowie einer Interviewanalyse konnten Daten gewonnen werden, die abstraktes pädagogisches Wissen, Reflexionswissen sowie meist unbewusste handlungsleitende Orientierungen in der Gestaltung von pädagogischer Praxis ausweisen.

Als Limitationen der in diesem Artikel dargestellten Studie lässt sich die kleine Stichprobe ($n=5$) anführen sowie die Tatsache, dass das Sample ausschließlich aus Elementarpädagoginnen bestand, die eine mehrjährige Berufspraxis sowie längerfristige theoretische Weiterbildungen aufweisen. Zudem gilt es, die soziale Position der Forscherin⁸ zu berücksichtigen, welche die Handlungspraktiken der Untersuchungsteilnehmerinnen möglicherweise beeinflusst hat, und wodurch der Anspruch auf eine gelingende Praxis eventuell eine Verschärfung erfuhr.

Die Ergebnisse zeigen, dass es den Untersuchungsteilnehmerinnen gelingt, die in den Blick genommenen, krisenhaft pädagogischen Praxissituationen mit abstraktem Wissen zu verbinden und fachlich fundiert zu begründen. Zudem deuten die Ergebnisse zum Reflexionswissen auf die Kompetenz hin, sich kritisch und reflexiv in Verbindung zu sich selbst und der jeweiligen Situation zu setzen, um das pädagogische Handeln verstehen und erklären zu können. Über alle generierten Typen von Handlungspraktiken hinweg wird aber auch sichtbar, dass handlungsleitende Orientierungen die Gestaltung pädagogischer Praxis beeinflussen, die der Reflexion nicht zugänglich sind. Biographische Erfahrungen, institutionelle Normen und gesellschaftliche Diskurse wirken unbewusst und situationsunabhängig auf die Handlungspraktiken der untersuchten Pädagoginnen ein. So entsteht ein Spannungsfeld, das geprägt ist von unterschiedlichen Ansprüchen, die in kontingenten Situationen gleichzeitig auf das pädagogische Handeln einwirken. Die Forschungsergebnisse verweisen auf differenzierte Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Wissensordnungen, die als ein Ringen um die 'richtige Antwort' für eine verantwortlich gestaltete Praxis beschrieben werden können.

Die Ergebnisse der dargestellten empirischen Studie knüpfen an den gegenwärtigen Professionalisierungsdiskurs der Frühpädagogik an. Professionalität zeigt sich nach Nentwig-Gesemann (2007b, S. 96) in der Kompetenz, in einen reflektierenden Dialog mit der jeweiligen Situation zu treten, um empathisch und sensibel individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern wahrzunehmen und pädagogische Interventionen theoretisch zu fundieren. Dies stellt insbesondere deshalb eine große Herausforderung dar, weil neben pädagogischen Ansprüchen vor allem habitualisierte Handlungsmuster die Handlungspraktiken von Pädagog*innen durchdringen. Diese sind der Reflexion nur schwer zugänglich (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 18) und bedürfen einer besonderen Aufmerksamkeit. Sowohl die Schulforschung (Helsper, 2001; Schrittmesser, 2011; Schrittmesser, 2013) als auch

8 Die Forscherin ist ausgebildete Elementarpädagogin mit langjähriger Berufserfahrung im elementarpädagogischen Feld.

die frühkindliche Bildungsforschung (Nentwig-Gesemann, 2007a; Nentwig-Gesemann, 2007b; Von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008; Nentwig-Gesemann, 2016) verweist auf die Notwendigkeit von universitären Bildungsräumen, die sich als Orte der Weiterentwicklung von systematischer Reflexionskompetenz respektive einer forschenden Haltung verstehen. Hochschulische Orte, die Studierenden Zeiträume zur Verfügung stellen, um „sich systematisch ‚fremd‘ zu machen, und mit einem fragenden, offenen, entdeckenden Blick die Praxis (auch die eigene) immer wieder neu zu erforschen“ (Nentwig-Gesemann, 2007a, S.20). Die Ausbildung bzw. Stärkung der methodischen Kompetenz, verschiedene Lesarten für einen pädagogischen Fall zu entwickeln, sich mit der eigenen Verortung in verschiedenen Diskursen auseinanderzusetzen und auf diese Weise die Komplexität von Praxis zu erforschen, kann einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung einer fachlich begründeten und damit verantwortlich gestalteten pädagogischen Praxis in elementaren Bildungseinrichtungen leisten (Nentwig-Gesemann, 2016, S. 236). Vor diesem Hintergrund erscheinen berufs begleitende, akademische Professionalisierungsmaßnahmen für die Erweiterung von systematischer Reflexionskompetenz als bedeutsam.

Literatur

- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (2), 183–197.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. (7. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. (2. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bollig, S., Honig, M.-S. & Mohn, B. E. (2015). *Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken*. Berlin: Dohrmann.
- Breinbauer, I. (2014). Praxen, Praktiken und die Implikationen für die LehrerInnenbildung. In I. Schrittmesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr u. a. (Hg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 22–35). Wien: new academic press.
- Dahlberg, G. (2010). Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 13-30). (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N. u. a. (2014). *Kompetenzen früh-/ kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ*. Freiburg im Breisgau: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung. <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ado97938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W. u. a. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer u. a. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183–224). Graz: Leykam.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Hofer, R. (2020). *Systematische Reflexionskompetenz von Pädagog*innen als Schlüssel für professionelles Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen* (Unveröffentlichte Masterthesis). Universität Wien.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children’s play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381–404.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxi des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2016). Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer & C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs* (S. 80–92). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Löffler, C. & Vogt, F. (Hg.). (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Milbradt, B. & Thole, W. (2015). Praxen der Artikulation von Wissen. Überlegungen zur Fundierung von Professionalität im Feld der Pädagogik der Kindheit. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 336–352.
- Mohn, B. E. (2019). Kamera-Ethnographie. Schauen, sehen und wissen filmisch gestalten. In A. Geimer et al. (Hrsg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Müller, A. W. (2008). *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*. Heusenstamm: Ontos.
- Nentwig-Gesemann (2007a). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial Extra*, 31(5/6), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Nentwig-Gesemann (2007b). Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Schnadt (Hrsg.), *Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik* (S. 90–101). München: Ernst Reinhardt.
- Nentwig-Gesemann, I. (2016). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 235–244). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. u. a. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Eine Expertise der Weiterentwicklungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 235–244). Opladen: Barbara Budrich.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, G. E. (2006). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 33–44). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. United States of America: Basic Books.
- Schrittesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (S. 95–122). Wien: Facultas.

- Schrittesser, I. (2013). Pädagogische Professionalität entfalten - eine besondere Form des Lernens? In E. Christof & J. Schwarz (Hrsg.), *Lernseits des Geschehens* (S. 85–100). Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 324–341). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sylva, K., Melhuish, E. Sammons, P. u. a. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school Period*. University of Oxford.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 57, 202–224.
- Thole, W. (2010a). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 18–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2010b). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos, S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 18–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Balluseck, H. & Nentwig-Gesemann, I. (2008). Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. *Sozial Extra*, 32(3–4), 28–32.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und –konsequenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 57, 60–76.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.