



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Kompetenzentwicklung durch Reflexion

Eine Untersuchung zur Reflexion

in der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen

Verfasserin

Ursula Langbein

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Dr. Kornelia Steinhardt

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Ursula Langbein, versichere, die vorliegende Diplomarbeit selbständig und unter ausschließlicher Verwendung der angegebenen Quellen verfasst zu haben. Die vorliegende Arbeit wurde bisher weder im In- oder Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde vorgelegt noch veröffentlicht.

Wien, Jänner 2012

Ursula Langbein

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all den Menschen bedanken, die mich während des Studiums und beim Verfassen der Diplomarbeit unterstützt und begleitet haben. Im Besonderen möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Dr. Kornelia Steinhart bedanken, die durch ihre Ideen und kritischen Anmerkungen zur Entwicklung und konstruktiven Veränderung des Diplomarbeitsprojektes beigetragen hat. Dank gilt auch meinen KollegInnen, die im DiplomandInnenseminar für Rückmeldung und problematisierenden Austausch gesorgt haben und ganz besonderer Dank gehört meinem Kollegen Andreas Koller, der mich durch sein stilistisches Know How und seine Sichtweisen sowohl am Weg gehalten hat als auch zu veränderten Betrachtungsweisen geführt hat. Das Zustandekommen der Untersuchung war nur aufgrund der Bereitschaft meiner KollegInnen und der Studierenden am Kolleg für Kindergartenpädagogik möglich, denen ich dafür sehr danke. Für das Durchhalten und die Unterstützung möchte ich meinem Lebensgefährten Jodok danken, der durch sein Dasein und seinen emotionalen Beistand zum Gelingen und Fertigstellen der Arbeit beigetragen hat. Dank gilt auch meiner Familie, besonders meinen Kindern Johanna, Klaus und Laurenz, und ihrer Anteilnahme an meinem Schaffen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	10
1.1 Persönlicher Bezug	10
1.2 Einführung in die Thematik, Problemstellung und zentrale Fragestellung	11
1.3 Methodisches Vorgehen, Aufbau und Gliederung der Arbeit	17
1.4 Pädagogische Relevanz	19
2 Kompetenz und Kompetenzentwicklung	20
2.1 Historische Annäherung an den Kompetenzbegriff	22
2.2 Kompetenz aus pädagogischer Sicht	25
2.3 Kompetenzentwicklung	27
2.4 Berufliche Kompetenzentwicklung	30
2.4.1 Kompetenz im Kontext der beruflichen Bildung	31
2.4.2 Berufliche Handlungskompetenz und ihre Entwicklung	33
2.4.3 Professionelle pädagogische Handlungskompetenz	35
2.5 Zusammenfassung	42
3 Reflexion und reflexive Kompetenz	45
3.1 Begriffliche Annäherung an das Konstrukt Reflexion	47
3.2 Pädagogische Profession und Reflexion	50
3.2.1 Reflexive Kompetenz als Dimension pädagogischer Kompetenz	50
3.2.2 Pädagogisches Handeln und professionelle Reflexion	52
3.3 Reflexion aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive	56
3.3.1 Das Reflective-Functioning-Konstrukt nach Peter Fonagy	57
3.3.2 Psychoanalytisches Verstehen und pädagogische Praxis	61
3.3.3 Die Bedeutung der Gefühle beim Nachdenken über Praxis	64
3.3.4 Work Discussion - ein Praxisreflexionsmodell	66
3.4 Zusammenfassung	69
4 Kompetenzentwicklung durch Reflexion	72
4.2 Bedeutung und Beitrag der Reflexion zur Kompetenzentwicklung	73
4.2.1 Die Wechselbeziehung von Wissen und Können	74
4.2.2 Die Reflexion im Verhältnis von Wissen und Können	75
4.2.3 Learning by reflected doing	78
4.3 Schlussfolgerungen für die Gestaltung von praktischen Ausbildungsprozessen	80

5 Der kindergartenpädagogische Ausbildungskontext	85
5.1 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Österreich	86
5.2 Die fachliche Qualifikation der KindergartenpädagogInnen.....	89
6 Die empirische Untersuchung	95
6.1 Methodische Überlegungen zur Ermittlung und Erhebung	96
6.2 Methode und methodische Vorgehensweise	100
6.2.1 Grundgedanken qualitativer Forschung.....	100
6.2.2 Die Datengewinnung	102
6.2.3 Die Auswertung und Analyse der Interviews.....	105
7 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	110
7.1 Charakteristik der Studierenden und der Praxisbegleitung	112
7.1.1 Die Heterogenität der Ausbildungsgruppen und die Bewältigung des ersten Praktikums aus Sicht der Praxislehrerinnen	113
7.1.2 Die Begleitung und Betreuung der Studierenden durch die Praxislehrerinnen	115
7.2 Die beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse.....	118
7.2.1 Individuelle Entwicklungsverläufe und Kompetenzzuwachs aus Sicht der Praxislehrerinnen	118
7.2.2 Die zentralen Beiträge zur beruflichen Kompetenzentwicklung aus Sicht der Praxislehrerinnen	122
7.2.3 Die Einflussfaktoren am Lernort Praxis und an der schulischen Ausbildungsstätte aus Sicht der Studierenden.....	125
7.2.4 Die Reflexion als Bestandteil beruflicher Kompetenzentwicklungsprozesse	131
7.3 Die Reflexion und die Entwicklung reflexiver Kompetenz	134
7.3.1 Gespräche mit der Kindergartenpädagogin aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrerinnen.....	135
7.3.2 Einzelgespräche und Nachbesprechungen in Gruppen mit der Praxislehrerin aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrerinnen	137
7.3.3 Supervisionsangebot aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrerinnen	140
7.3.4 Die Grundlagen der Reflexionspraxis bezüglich Aufbau und Einschätzung von Reflexionsfähigkeit aus Sicht der Praxislehrerinnen.....	142
7.3.5 Die Reflexion als Bestandteil professioneller Handlungskonzepte.....	146

7.4 Die Charakterisierung der Reflexionsprozesse.....	148
7.4.1 Die Selbstbeschreibungen und -einschätzungen der Studierenden	149
7.4.2 Die spezifischen Merkmale der Reflexionsprozesse der Studierenden.....	155
7.4.3 Das Reflexionsverständnis der Studierenden und ihre Herangehensweise beim Nachdenken über einen Fall	157
7.4.4 Erkenntnisse aus der Analyse der Reflexionsprozesse hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit der Studierenden	165
8 Die zentralen Erkenntnisse der empirischen Untersuchung.....	168
9 Schlussbetrachtung.....	177
Literatur	181
Abbildungsverzeichnis	192
Tabellenverzeichnis	192
Anhang.....	193
Leitfaden für das Interview mit den Studierenden	193
Leitfaden für das Interview mit den PraxislehrerInnen	194
Zusammenfassung	196
Abstract.....	197
Lebenslauf	198

1 Einleitung

1.1 Persönlicher Bezug

Als ich 2003 das Studium für Bildungswissenschaft an der Universität Wien begann, blickte ich bereits auf jahrelange Erfahrung als Kindergarten- und Hortpädagogin sowie Praxis- und Didaktiklehrerin in der Ausbildung von Kindergarten- und HortpädagogInnen zurück. Meine Aufgabe als Lehrerin sah ich darin, jugendliche und erwachsene Studierende in kindergartenpädagogischen Ausbildungsprozessen zu begleiten, zu beraten und in Hinblick auf ihre berufliche Qualifikation zu beurteilen. Die Fragen, in welcher Weise förderliche Bedingungen für die Entwicklung kindergartenpädagogischer Kompetenzen geschaffen werden können und welche Kompetenzen den spezifischen Anforderungen angemessen wären, waren beständige Begleiter meines Tuns und veranlassten mich zu der Absicht, die Begleitung der Lernprozesse der Auszubildenden zu optimieren. Eine wichtige Erkenntnis, die ich in der Arbeit mit den Auszubildenden gewinnen konnte, war, dass der Erfolg von Lernprozessen zu einem großen Teil davon abhängig ist, in welchem Ausmaß es gelingt, eine vertrauensvolle, offene und bewertungsfreie Atmosphäre herzustellen, in der Erfahrungsaustausch, insbesondere über belastende und herausfordernde Situationen und Gefühle, möglich wird.

Bei der Reflexion der praktischen Erfahrungen mit den Auszubildenden, insbesondere bei der Analyse von Problemsituationen aus der Arbeit mit den Kindern, bin ich auf die Schwierigkeit gestoßen, ein differenziertes Wahrnehmen von komplexen Prozessen nicht ausreichend ermöglichen zu können. Mit dem Aufdecken und Unterscheiden von mitunter persönlichen, gruppendynamischen und strukturellen Anteilen erhoffte ich, den Studierenden vielfältigere Betrachtungs- beziehungsweise Verstehensebenen zu eröffnen, damit sie dementsprechend angemessene pädagogische Maßnahmen setzen können. Die Erfahrung der zufriedenstellenden Bewältigung meiner Tätigkeit, jedoch auch an die Grenzen meiner Werkzeuge zu stoßen, bestärkte meinen Wunsch nach einer tieferen Einsicht in Beratungskonzepte und machte mich auf Modelle neugierig, mit denen berufliche Interaktionsprozesse multiperspektivisch erschlossen werden können.

Unter dem Aspekt, pädagogische Phänomene unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu betrachten, verschaffte mir das universitäre Studium die Gelegenheit, berufliche Er-

fahrungen kritisch und in vielfältiger Weise theoretisch zu rezipieren. Mein besonderes Interesse erweckten psychoanalytisch-pädagogisch ausgerichtete Lehrangebote, insbesondere Veranstaltungen wie „Psychodynamische Konzepte zu Individuum, Organisation und Gesellschaft“, „Beratung unter psychoanalytisch-pädagogischen Gesichtspunkten“, „Kompetenzerwerb in Ausbildungsprozessen von Beratung und Psychotherapie“ und „Methoden zur Identifikation von praxisleitenden Momenten“ unter besonderer Berücksichtigung der Methoden der „Infant Observation“ und „Work Discussion“. Die Themen dieser Vorlesungen und Seminare führten mich zu der Erkenntnis, dass berufliche Praxis unter psychoanalytischer Perspektive und unter den Gesichtspunkten psychodynamischer Konzepte ein erweitertes Verstehen von Problemsituationen der beruflichen Praxis und deren Bewältigung ermöglichen. Diese Gedanken regten mich zu dem Vorhaben an, ausgewählte Aspekte der Ausbildungspraxis von KindergartenpädagogInnen im Rahmen der Diplomarbeit auf der Basis psychoanalytischer Konzepte zu hinterfragen beziehungsweise zu untersuchen.

1.2 Einführung in die Thematik, Problemstellung und zentrale Fragestellung

In Österreich findet die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zu einem großen Teil in den Kinderkrippen, Kindergärten oder altersgemischten Einrichtungen (zum Beispiel für ein- bis sechsjährige Kinder) statt. Nach Stanzl-Tischler und Breit (2009, 19) besteht die zentrale Aufgabe der pädagogischen Arbeit in den erwähnten Einrichtungen in Ergänzung zur Familie im gezielten Aufbau jener Kompetenzen, die Kinder zur Bewältigung ihrer Lebenssituationen brauchen und in kompensatorischer Weise in der Förderung von Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien. Insbesondere stellt der Kindergarten einen Ort dar, an dem Kinder vielfältige neue Erfahrungen machen können und ihre Erlebniswelten in den Kindergarten herein bringen. Laut Steinhardt (2006, 10) gilt der Kindergarten, durch die Unterstützung von pädagogisch ausgebildeten Erwachsenen, als wichtiger Raum für soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse in der Peergruppe.

Die Einrichtungen, beschreibt Oberhuemer (1998, 129), sind jedoch zu einem „Ort des Aushandelns gesellschaftlicher Probleme“ geworden. Die Gründe dafür liegen im ge-

gesellschaftlichen Kontext der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit zu beobachtenden Differenzierungen ökonomischer, kultureller und sozialer Art, wie sprachliche und ethnische Vielfalt, Armutsgefährdung der Familien, vielfältige familiäre Lebensformen und Arbeitslosigkeit. Die Erfüllung der zentralen Aufgaben, wie jedem Kind vielseitige Entwicklungschancen zu ermöglichen, eine anregungsreiche Lebens- und Lernumgebung und eine Atmosphäre des Wohlfühlens und Angenommenseins herzustellen und vor allem die Beziehung zu jedem einzelnen Kind zu gestalten, bleiben für die Einrichtungen trotz der Umstände bestehen (ebd.).

Steinhardt (2006, 10) verweist darauf, dass die massiven Veränderungen und Anforderungen für die Bildungseinrichtungen große Herausforderungen darstellen, die mitunter zu großen Ängsten und Verunsicherungen führen. In welcher Weise mit den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens umgegangen werden kann, bedarf sowohl in den Institutionen als auch in der Wissenschaft, im Rahmen von Pädagogik der frühen Kindheit, einer Thematisierung und erfordert für deren Bewältigung professionell handelnde MitarbeiterInnen und LeiterInnen. Oberhuemer (1998, 127) vertritt die Meinung, dass sowohl die fachlichen und persönlichen Kompetenzen der PädagogInnen als auch die Arbeitsbedingungen und die Arbeitszufriedenheit zur Sicherung der Qualität in den Institutionen von zentraler Bedeutung sind. In diesem Kontext fordern jedenfalls eine Vielzahl von ExpertInnen, hochqualifizierte Fachkräfte im Kindergarten einzusetzen sowie die Akademisierung der Ausbildung voranzutreiben, welche nach Behr et al. (2009, 152) durch einen stärkeren wissenschaftlichen Bezug ein qualitativ anderes pädagogisches Handeln in die Kinderbetreuungseinrichtungen bringen würde. Angesichts der Tatsache steht für Fthenakis (2002, 35) fest, dass die Anforderungen an die Qualifizierung und damit an die auszubildenden KindergartenpädagogInnen komplexer und anspruchsvoller werden und die Frage nach der Angemessenheit des Ausbildungssystems an Priorität gewonnen hat.

Die Ausbildung zur/zum KindergartenpädagogIn erfolgt derzeit in Österreich an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP). Erwachsene können an Kollegs (auch für Berufstätige) in vier- bis sechssemestrigen Bildungsgängen die berufliche Ausbildung, die im Rahmen der berufsbildenden höheren Schulen angeboten wird, auf außerhochschulischer tertiärer Ebene nachholen. Mit der bestandenen Diplomprüfung erhalten die AbsolventInnen die Berufsberechtigung (bmukk 2009, 3). Die Aufgabe des

Kollegs wird im Lehrplan folgendermaßen dargestellt und umfasst sowohl die Entwicklung spezifischer Persönlichkeitsmerkmale als auch berufsrelevanter Kompetenzen, die im Lehrplan detailliert angeführt sind (BGBI. II 2007, Nr. 173, 1):

„Die Kollegs für Kindergartenpädagogik haben gemäß § 94 unter Bedachtnahme auf § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Studierenden, jene Haltungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine professionelle pädagogische Arbeit im Berufsfeld Kindergarten erforderlich sind.“

Welche Kompetenzen sich angehende KindergartenpädagogInnen in welcher Weise aneignen müssen, um auf das praktische Handeln im Beruf vorbereitet zu sein, begleitet die fachpraktische Ausbildungssituation im Besonderen (Behr et al. 2009, 151). Der Großteil der grundlegenden beruflichen Qualifizierung vollzieht sich in den Praxiseinrichtungen im Arbeitsfeld (Oberhuemer 1998, 131). Dieses berufsvorbereitende Lernen gestaltet sich, nach Arnold und Gonon (2006, 218), als Erfahrungslernen, in dem die Prozessdynamiken erfahren, gestaltet und geübt werden können, die auch die Arbeitswelt bestimmen. Die pädagogische Praxis kennzeichnen höchst komplexe und stets einzigartige Abläufe. Um den Auszubildenden Gelegenheit zu geben, sich Erfahrungen anzueignen, stellt der „Lernort Praxis“ eine Reihe von Anlässen bereit. Es soll den zukünftigen PädagogInnen ersichtlich werden, wie eine Balance zwischen Erfahrungswissen und theoretischem Wissen zu finden ist, um eine individuelle und einzigartige Form der Beziehungsgestaltung zu den einzelnen Kindern herzustellen. Der „Lernort Praxis“ soll, so Behr et al. (2009, 153), sowohl die Entfaltung der eigenen professionellen Haltung als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden unterstützen.

Die Begleitung und Betreuung der vorberuflichen Lernprozesse der Studierenden gestaltet sich im Zusammenwirken zwischen den PraxislehrerInnen und den PädagogInnen der Kinderbetreuungseinrichtungen. Die PraxislehrerInnen, als Verantwortliche der Ausbildungsinstitutionen, begleiten die Auszubildenden unter anderem bei der Sozialisation im Berufsfeld und beim Aufbau eines verantwortungsbewussten ErzieherInnenverhaltens (BGBI. II 2007, Nr. 173, 14ff). Die Praxisbegleitung der Auszubildenden trägt laut Theuermann (2008, 192) dann zur professionellen Kompetenzentwicklung im

pädagogischen Kontext bei, wenn sie als ständige Diskussion, Reflexion und kritische Auseinandersetzung begriffen wird.

Nach der professionellen Kompetenz, dem Wissen, Können und Handeln von PädagogInnen in kindheitsbezogenen Handlungsfeldern und Einrichtungen wird in Studien allerdings kaum gefragt (Thole 2008, 279). Angesichts dieser Tatsache, fehlt es an empirischen Daten und Erkenntnissen, über welches Wissen PädagogInnen verfügen, wie sie das Wissen erwerben und welche Wissenskombination für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben hilfreich ist. Befunde deuten darauf hin, dass das pädagogische Können, insbesondere die Reflexionsfähigkeit im Berufsalltag, vom Einblick in theoretische Modelle und deren Verknüpfung mit der Arbeit abhängig ist (Rauschenbach et al 1998, 83 zit. nach Thole 2008, 279). Auch Thole (2008, 287) vertritt die Auffassung, dass PädagogInnen in deren Handlungsfeldern, neben einem Repertoire an Wissen und Können, auf alle Fälle über Reflexionskompetenzen verfügen müssen. Die Fähigkeit, pädagogische Prozesse zu kommunizieren und zu reflektieren, wird unter anderem als fixer Bestandteil professioneller Handlungskompetenz betrachtet (ebd.). Daraus ergibt sich, dass der Reflexion und dem Reflektieren im professionellen Feld besondere Bedeutung beigemessen wird. Auch Albisser und Baer (2009, 98) vertreten diese Ansicht und betonen, dass durch die Reflexion der beruflichen Erfahrungen jene Handlungsfähigkeiten hervorgehen, die zu einem angemessenen Berufshandeln führen. Dieser Vorgang wird heute als Kompetenzentwicklung für das Handeln in komplexen Situationen beschrieben und ermöglicht ein Lernen hin zur Professionalität.

Reflexion wird im Duden (2001, 849) als „Nachdenken, Überlegung, Betrachtung, vergleichendes und prüfendes Denken, Vertiefung in einen Gedankengang“ beschrieben. Aber reicht im professionellen pädagogischen Kontext ein bloßes Nachdenken, ein reines Betrachten? Professionelles Reflektieren ist laut Wyss (2008, 3) ein bewusstes Nachdenken vor, während oder nach einer bestimmten Situation oder Handlung im beruflichen Alltag. Sie kann in gedanklicher, mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen und kann sich auf das Selbst oder den/die Anderen beziehen. Folgt man den Ansichten der Autoren Schratz et al. (2008, 130), wird mit der Reflexion beziehungsweise dem Nachdenken über die bisherigen Erfahrungen und den Erkenntnissen, die für das zukünftige Handeln gewonnen werden, zu einem Vordenken für die nächste Situation ge-

führt. Speziell im verbalen Austausch mit KollegInnen entsteht ein Repertoire an Handlungsalternativen.

Aus psychoanalytischer Perspektive nehmen beim Nachdenken über Praxis das Erleben und die Gefühle einen zentralen Stellenwert ein. Dies erfordert nach Datler (2003, 244f) Formen von Praxisbeschreibungen und Praxisreflexionen, in denen nach dem Erleben jener Menschen gefragt wird, die in den Beziehungen und somit auch in einzelne Prozesse der Beziehungsgestaltung eingebunden sind. In diesem Zusammenhang weist Datler (ebd., 248) darauf hin, dass PädagogInnen besonders zum eigenen Erleben auf subtile Weise verstehenden Zugang finden sollten, um die unbewussten Beziehungsprozesse und die innere Welt der „Klienten“ besser verstehen zu können. Offensichtlich wird, dass Verstehen, das schon im alltäglichen Zusammenleben von grundsätzlicher Bedeutung ist, auch in Bildungssystemen ein zentrales Bildungsziel sein muss (Gaus/Uhle 2006, 8) und einen wichtigen Aspekt von Reflexion darstellt. Psychoanalytische Theorien und Konzepte sind besonders dann von Bedeutung, wenn Handeln im Bereich Erziehung und Unterricht ein differentielles Verstehen von Individuen erfordert, das pädagogische Handeln auf Widerstand stößt und das Verhalten der Personen weder deren Motive offenbart, noch schnell erklärt werden kann (Leuzinger-Bohleber/Garlichs 2010, 653).

Mit dem Dargestellten wurde beabsichtigt, über das fokussierte Problemfeld (gegenwärtige berufliche Herausforderungen von KindergartenpädagogInnen am Arbeitsfeld, Anforderungen an die berufliche Qualifizierung, mangelnde Erkenntnisse der empirischen Forschung über die professionelle Kompetenz von KindergartenpädagogInnen) einen Bogen zu spannen. Dabei wurde betont, dass speziell den Reflexionskompetenzen in den pädagogischen Arbeitsfeldern hohe Bedeutung beigemessen wird und mit der Reflexion der beruflichen Erfahrungen zur Entwicklung von Kompetenz beigetragen werden kann. In der kindergartenpädagogischen Ausbildung ist die Reflexion über die praktischen Erfahrungen mit den Auszubildenden vorgesehen, denn sie ist im Lehrplan des Kollegs (BGBI. II 2007, Nr. 173, 1) verankert und soll auch in der fachpraktischen Ausbildung am Kolleg realisiert werden. Zur Gestaltung der Reflexionspraxis wurden allerdings keine empirischen Berichte vorgefunden, weshalb sich mein Erkenntnisinteresse darauf richtet, zu untersuchen, in welcher Weise mit den Studierenden am Kolleg

reflektiert und inwiefern mit der Reflexion zur beruflichen Kompetenzentwicklung der Auszubildenden beigetragen wird.

Aufgrund der dargelegten Problemstellung werde ich folgender zentralen Fragestellung nachgehen: *Inwiefern kann Reflexion zur beruflichen Kompetenzentwicklung und insbesondere zur Entwicklung reflexiver Kompetenz beitragen?*

Ich möchte mich im Rahmen der Diplomarbeit der Untersuchung der Reflexion und ihrer Wirkung auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und insbesondere reflexiver Kompetenz widmen und mich mit der Problemstellung sowohl theoretisch als auch empirisch auseinandersetzen. Für die Untersuchung wird die Alltagspraxis der kindergartenpädagogischen fachpraktischen Ausbildung am Kolleg für Kindergartenpädagogik herausgegriffen und der Fokus darauf gerichtet, wie diese einerseits von den zuständigen PraxislehrerInnen gestaltet wird und andererseits von Studierenden erlebt und bewältigt wird. Die PraxislehrerInnen sind im Rahmen ihrer Funktion der Betreuung und Begleitung der Studierenden für die Durchführung von Nachbesprechungen beziehungsweise der Reflexion der Praxis zuständig. Um sich der Kernfrage anzunähern, wird untersucht, wie die Reflexion der Praxiserfahrungen mit den Auszubildenden in der kindergartenpädagogischen Ausbildung am Kolleg stattfindet.

Besonders zur Kompetenzentwicklung in der Ausbildung und in der Frage, welche Kompetenzen welchen Wert für die Praxis haben, liegen im deutschsprachigen Raum wenige Evaluationsstudien vor (Frey 2002, 140). An dieser Stelle setzt die vorliegende Untersuchung an mit dem Fokus, in welcher Weise die Entwicklung von beruflichen und speziell reflexiven Kompetenzen bei den Auszubildenden durch die Reflexion mit den PraxislehrerInnen unterstützt wird und woran die PraxislehrerInnen festmachen, dass die Auszubildenden diese Kompetenzen entwickelt haben. Auch bei den Studierenden wird aus deren Perspektive zu den genannten Fragestellungen erhoben und ermittelt, in welcher Weise diese über Praxis nachdenken. Auf der Basis der Ergebnisse der empirischen Untersuchung wird verglichen, inwieweit es Ähnlichkeiten und Unterschiede zu den theoretischen, insbesondere zu den psychoanalytischen Modellen der Reflexion von Praxis gibt.

1.3 Methodisches Vorgehen, Aufbau und Gliederung der Arbeit

Im *zweiten Kapitel* der Arbeit erfolgt die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Kompetenz. Es wird beabsichtigt, den Begriff zu klären, eine Unterscheidung zu dem in diesen Kontext gängigen Begriff der Qualifikation vorzunehmen und aufzuzeigen, wie Kompetenzen entwickelt werden können. Als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung wird ein Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz herausgearbeitet und in welcher Weise diese entwickelt und gefördert werden kann. Um der Profession von KindergartenpädagogInnen gerecht zu werden, wird ergänzend ein heuristisches Modell¹ dargelegt, mit dem die Realisierung professioneller pädagogischer Handlungskompetenz expliziert wird.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Reflexion. Aufgrund dessen wird im *dritten Kapitel*, zunächst aus allgemeiner und professioneller pädagogischer Sicht, den spezifischen Merkmalen von Reflexion und von Reflexionsfähigkeit beziehungsweise reflexiver Kompetenz nachgegangen. Darüber hinaus wird das Verständnis von Praxisreflexion unter psychoanalytischen Gesichtspunkten aus der Literatur herausgearbeitet, um die spezifische Art und Weise des Nachdenkens in diesem Kontext darzulegen. Zur Illustration des Lernens durch Reflexion von Arbeitsprozessen und wie zur Erfahrung der unbewussten Dynamiken in den beruflichen Interaktionsprozessen verholfen werden kann, wird die Methode der „Work Discussion“ dargestellt. Es handelt sich dabei um ein psychoanalytisches, erfahrungsorientiertes Instrument, das von Martha Harris in den 1970ern am Tavistock Center in London entwickelt wurde, um über das persönliche Erleben in der eigenen beruflichen Rolle nachzudenken (Steinhardt/Reiter 2009, 136f).

Um den Beitrag der Reflexion zur Kompetenzentwicklung zu bekräftigen beziehungsweise zu widerlegen wird im *vierten Kapitel*, anhand von zwei ausgewählten theoretischen Modellen, die Reflexion im Verhältnis zwischen Wissen und Können betrachtet. Daraus werden zentrale Aspekte in Hinblick auf das Erlernen kompetenten Handelns, des Lernens durch Reflexion und der Bedeutung der Reflexion in praktischen Lernprozessen herausgearbeitet. Mit Schlussfolgerungen für die Gestaltung von praxisorientier-

¹ Heuristik: griech. *heuriskein* – finden, entdecken. Das Modell dient als Instrumentarium, um Erkenntnisprozesse bezüglich professioneller pädagogischer Handlungskompetenz zu fördern (Schaub/Zenke 1995, 287).

ten Lehr- und Lernprozessen, in deren Zentrum die Reflexion der Arbeitserfahrungen steht, wird der theoretische Teil der Arbeit beendet.

Da mit der empirischen Untersuchung beabsichtigt wird, Erhebungen zur Reflexionspraxis im Rahmen einer kindergartenpädagogischen Ausbildung durchzuführen, wird im *fünften Kapitel* der Ausbildungskontext umrissen. Um dahingehend eine Verständnisgrundlage zu schaffen, wird, unter Berücksichtigung der nationalen Gegebenheiten, das Arbeitsfeld und Aufgabengebiet von KindergartenpädagogInnen angedeutet und ein Bild über die fachliche Qualifikation und die Ausbildungsbedingungen an einem Kolleg gegeben. Die fachpraktische Ausbildung und ihre AkteurInnen werden dabei hervorgehoben.

Im *sechsten Kapitel* werden die Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung dargestellt, dessen Ziel und Interesse ist, die Bedeutung der Reflexion und deren Beitrag zur Kompetenzentwicklung zu erheben und zu ermitteln. Im Konkreten werden Interviews mit zwei PraxislehrerInnen und drei Studierenden eines Kollegs durchgeführt. Als Befragungsmethode wird das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 1985) angewandt, das eine Form der offenen, halbstrukturierten Befragung darstellt und auf eine bestimmte Problemstellung fokussiert ist. Für die Befragung wird ein Interviewleitfaden erstellt, der sowohl gewünschte Aspekte in Hinblick auf die Problemstellung beinhaltet als auch den Befragten die Darstellung ihrer subjektiven Sichtweisen und Deutungen ermöglicht (Mayring 2002, 67f). Mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring wird das erhobene Datenmaterial aufbereitet und interpretierend ausgewertet.

Die Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse der Auswertung des Datenmaterials erfolgt im *siebten Kapitel*. Es wird im Wesentlichen beabsichtigt, den Stellenwert und Beitrag der Reflexion zu den beruflichen wie reflexiven Kompetenzentwicklungsprozessen in der fachpraktischen Ausbildung am Kolleg festzustellen. Da zur Reflexionspraxis kaum empirische Befunde vorliegen, wird versucht, diese zu charakterisieren und die Besonderheiten der Reflexionsprozesse aufzuzeigen.

Im *achten Kapitel* werden die zentralen Erkenntnisse der empirischen Untersuchung vor dem Hintergrund der Theorie und der zentralen Fragestellung diskutiert.

Mit einer resümierenden Betrachtung und einen Ausblick im *neunten Kapitel* wird die Arbeit abgeschlossen.

1.4 Pädagogische Relevanz

Aufgrund der Tatsache, dass pädagogische Praxis aufgrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen zunehmend komplexer und belastender erlebt wird, ist es von pädagogischem und bildungswissenschaftlichem Interesse, jene Aspekte von Lernen und Entwicklung in den Blick zu nehmen, die PädagogInnen dabei unterstützen, wirksame Strategien zur Bewältigung von Problemen und zur Verbesserung ihrer Praxisgestaltung zu entwickeln sowie ihre Persönlichkeit zu stärken und ihr pädagogisches Handeln kompetenter und professioneller zu gestalten. Mit dieser Diplomarbeit wird aufgezeigt, wodurch die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz und insbesondere reflexiver Kompetenz gefördert wird und inwiefern Reflexion dazu beitragen kann. Durch die Evaluierung der Ausbildungspraxis im Rahmen der empirischen Untersuchung wird der Stellenwert der Reflexion für die Kompetenzentwicklung im kindergartenpädagogischen Ausbildungskontext verdeutlicht. Hinweise auf Formate und Modelle von Reflexion können als Grundlage herangezogen werden, um zu diskutieren, was gute Praxisreflexion ausmacht und um Konsequenzen für die Gestaltung der Reflexionspraxis im Sinne der Optimierung abzuleiten. Darüber hinaus wird ermöglicht, Schlussfolgerungen in Hinblick auf künftige Ausbildungskonzeptualisierungen, in denen praxisorientierte Lernprozesse im Mittelpunkt stehen, und zur Gestaltung angemessener Lehr- und Lernbedingungen zu ziehen.

Die Diskussion über kindergartenpädagogische Ausbildungspraxis vor dem Hintergrund psychoanalytischer Konzepte, Theorien und Modelle kann Impulse sowohl für deren Integration in die Ausbildungspraxis als auch für die Gestaltung der Lehr- und Lernsituationen liefern und somit ein neues Profil von professioneller Praxisbegleitung fördern. In Anlehnung an Leuzinger-Bohleber und Garlichs (2010, 653) wird mit der tiefenhermeneutischen Sichtweise dem pädagogischen Denken eine neue Dimension hinzugefügt. Es ermöglicht, erziehungswissenschaftlich relevante Probleme angemessener zu verstehen und dementsprechend neue Konzepte für das Handeln zu entwickeln.

2 Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Die professionelle pädagogische Arbeit in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung erfordert umfangreiche und vielfältige Kompetenzen des pädagogischen Personals, um die zentralen Aufgaben zu erfüllen und die Qualität in den Institutionen zu sichern (Oberhuemer 1998, 127). Gegenwärtige gesellschaftliche Differenzierungsprozesse machen, laut Oberhuemer (ebd.), die fachliche Arbeit zunehmend komplexer, konfliktreicher, anspruchsvoller und herausfordernder. Um mit den daraus resultierenden Belastungen und Ängsten gut umzugehen, sind professionell handelnde MitarbeiterInnen gefordert (Steinhardt 2006, 10). Fthenakis (2002, 35) geht mit den Aussagen von Oberhuemer und Steinhardt konform und betont in diesem Zusammenhang, dass mit den steigenden Anforderungen zum einen der Ruf nach professioneller Kompetenz und zum anderen die Ansprüche an die Qualifizierung an den Ausbildungsstätten höher und komplexer werden. Die damit in Zusammenhang stehenden Fragen, welche Kompetenzen den spezifischen Bedingungen angemessen sind und welche Bedingungen für die Entwicklung dieser Kompetenzen herzustellen sind, haben sich die Ausbildungsinstitutionen zu stellen. Das Wissen, welche berufliche Handlungskompetenzen gegenwärtig für die pädagogische Praxis erforderlich sind und wie diese entwickelt beziehungsweise ausgebildet werden können (Behr et al. 2009, 151), ist speziell für die fachpraktische Ausbildung bedeutsam, wie sie derzeit in Österreich an den Kollegs für Kindergartenpädagogik besteht. Dies gilt ebenso in den Fragen, wie in der und durch die Praxis eine professionelle Haltung entfaltet und die Persönlichkeit der Auszubildenden weiterentwickelt werden kann (ebd., 153).

Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt dafür, Kompetenz und Kompetenzentwicklung im diesem Kapitel ins Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung zu rücken und im Besonderen den Fokus darauf zu richten, wie Personen für die professionelle Ausübung des Berufes kompetent werden. Geleitet durch die Forschungsfrage wird dem Konstrukt² Kompetenz und der Frage nachgegangen, wie sich Kompetenz entwickelt beziehungsweise unter welchen Lehr- und Lernbedingungen entwickelt wer-

² Konstrukte sind nicht direkt beobachtbar und können nur indirekt aus Beobachtungen erschlossen werden. Es handelt sich um gedankliche Konstruktionen, die in der Wissenschaft explizit in ein Theoriesystem eingebettet sind (Preiser 2003, 50). Konstrukt: lat. *constructio* Zusammenfügung, Verbindung; die gedankliche Zusammenfügung zu einem Begriff und insofern Voraussetzung für jede bewusste Erfahrung (Schaub/Zenke 1995, 364).

den kann. Auf die Bedeutung und Wirkung der Reflexion in Hinblick auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und reflexiver Kompetenz wird im dritten und vierten Kapitel näher eingegangen, allerdings kann in diesem Kapitel der Aspekt der Bedeutung von Reflexion nicht ganz außer Acht gelassen werden.

Das vorliegende Kapitel ist so aufgebaut, dass in einer ersten Annäherung unter historischen Gesichtspunkten (2.1) die zentralen Aspekte der Begriffsbedeutung aufgezeigt werden sowie die Verwendungsursprünge von Kompetenz, um deren zentrale Eigenschaften herauszuarbeiten. Eine Klärung des Begriffs wird als notwendig erachtet, da dieser als komplexer und heterogener Begriff bezeichnet (Kaufhold 2006, 13) sowie sehr uneinheitlich verwendet wird (Vonken 2005, 9). Wenn Kompetenz beziehungsweise deren Entwicklung erfasst werden sollen, sind laut Kaufhold (2006, 22) allgemeine Grundstrukturen von Kompetenz bedeutsam. Infolgedessen wird als Grundorientierung für die weitere Auseinandersetzung ein Verständnis von Kompetenz (2.2) und Kompetenzentwicklung (2.3) dargelegt. Es wird die Art und Weise der Verwendung insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Kontext verdeutlicht, charakteristische Merkmale von Kompetenz und eine Auffassung zur Entwicklung von Kompetenz herausgearbeitet. Der Fokus der vorliegenden Arbeit ist auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz gerichtet. Aus diesem Grund wird unter dem Titel „Berufliche Kompetenzentwicklung“ (2.4) erklärt, im Kontext der beruflichen Bildung beziehungsweise Aus- und Weiterbildung, was berufliche Handlungskompetenz ausmacht, wie diese in Hinblick auf die Ausübung eines Berufes entwickelt und im Rahmen von beruflichen Ausbildungsprozessen gefördert werden kann. Weiteres wird im letzten Unterkapitel auf den Aspekt der professionellen Ausübung des Berufes in pädagogischen Handlungsfeldern Bezug genommen. Unter dem Titel „Professionelle pädagogische Handlungskompetenz“ wird Spezifisches des professionellen pädagogischen Handelns beziehungsweise pädagogischer Professionalität aufgezeigt. Darüber hinaus wird dargestellt, was zur Realisierung von pädagogischer Kompetenz beiträgt und wie professionelle pädagogische Handlungskompetenz entwickelt werden kann. Das Kapitel wird mit einer Zusammenfassung (2.5) abgeschlossen.

Durch die Annäherung an den Kompetenzbegriff aus der historischen Perspektive können zentrale Aspekte der Begriffsbedeutung und wesentliche Eigenschaften von Kompetenz erschlossen werden. Insbesondere die historische Betrachtung kann laut Vonken

(2005, 15) in Anbetracht der uneinheitlichen Verwendung des Begriffes zur Klärung beitragen. Sowohl die verschiedenen Bedeutungen des Begriffes selbst und seine Herkunft als auch seine Entwicklung und Verwendung in der Erziehungswissenschaft können aus dieser Sicht deutlich gemacht werden.

2.1 Historische Annäherung an den Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz hat im Lateinischen seinen Ursprung (Vonken 2005, 16f). Mit dem Begriff *competens* [lat.] wird „angemessen“ verstanden und der Begriff *competere* [lat.] bedeutet „zusammentreffen“. In der wortgeschichtlichen Betrachtung zeigt sich die Doppeldeutigkeit, die dem Begriff inhärent ist. Mit der ersten Begriffszuordnung wird Kompetenz als „Zuständigkeit“ verstanden, die heute vor allem in Bereichen der öffentlichen Verwaltung in Verwendung ist. Der Bezug zwischen dem aktuell gebräuchlichen Kompetenzbegriff und dem aus *competere* abgeleiteten Begriff „zusammentreffen“ ist allerdings nicht offensichtlich nachvollziehbar (ebd.). Nach Wollersheim (1993, 89) zeigen sich die konstitutiven Elemente des Kompetenzbegriffes darin, dass die Erfordernisse einer Situation mit dem individuellen Potpourri von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen „zusammentreffen“, was bedeutet, dass dieser Mensch die Kompetenz besitzt, diese Situation zu bewältigen.

Nieke (2002, 15) konstatiert ebenso zwei Dimensionen in der fachsprachlichen Verwendung des Begriffes, die er einerseits in eine erziehungswissenschaftliche und psychologische und andererseits in eine juristische unterteilt: Kompetenz bedeutet im erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Kontext *Fähigkeit* und im juristischen Kontext *Zuständigkeit*. Damit wird angenommen, dass die formal zuständigen Personen über diese Fähigkeiten verfügen, die für die verantwortliche Erfüllung der Anforderungen erforderlich sind beziehungsweise sie nach Rapold (2006, 5) die Befähigung besitzen, diese Zuständigkeiten auszufüllen. Die Unterscheidung des Begriffes Kompetenz analog seiner Doppeldeutigkeit erfolgt demnach in zuständigkeits- und berechtigungsbezogene und in fähigkeits- und tätigkeitsbezogene Beschreibungen (Vonken 2005, 16). Bei Letzteren können wiederum Ansätze unterschieden werden, die Kompetenz im weiten Sinne „als Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen beschreiben, und solche, die die Erzeugung von Situationen mit einbeziehen“ (ebd.). Nach Vonken (ebd., 32) ist in

den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen um Kompetenz lediglich der erste Aspekt von Interesse. Er findet sich im Konzept der beruflichen Handlungskompetenz wieder, worauf im Unterkapitel 2.4 näher eingegangen wird.

Während sich die alltagssprachlich häufige Verwendung des Kompetenzbegriffes erst in den letzten Jahren vollzog, geht der wissenschaftliche Sprachgebrauch bereits auf das 19. Jahrhundert zurück und der erziehungswissenschaftliche auf das Ende der 1960er Jahre (Vonken 2005, 9). Folgt man den Ursprüngen der Verwendung des Begriffes der Kompetenz, insbesondere in der Erziehungswissenschaft, dann stößt man, so Vonken (ebd., 20), im deutschsprachigen Raum auf die Arbeiten des Linguisten Noam Chomsky. Seine Theorie der Sprach-Kompetenz bildet eine wesentliche Grundlage dafür. Chomsky (1970, 14) unterscheidet zwischen Sprach-Kompetenz als eine „Kenntnis des Sprechers von seiner Sprache“, und Sprach-Verwendung im Sinne von Performanz als „der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“. Damit wird deutlich, dass die Handlung des Sprechens das Ergebnis von Kompetenz ist oder anders formuliert, dass die Sprache beim Sprechen regelgeleitet erzeugt wird und die Befähigung des Sprechers zum Sprechen voraussetzt. Sprachkompetenz umschließt aber nicht nur die Anwendung von Regeln, sondern auch das Verfügen über das Regelsystem. Das bedeutet, sinnhafte Inhalte mit den Regeln der Sprache zu verbinden, andere SprecherInnen beziehungsweise HörerInnen zu verstehen und dementsprechend sinnhaft auf Sprache in Interaktionen zu reagieren. In diesem Verständnis beinhaltet Sprachkompetenz generative, kreative und interaktionistische Aspekte und setzt sich sowohl aus individuellen als auch sozialen Komponenten zusammen. In Anlehnung an Heydrich (1995, 231 zit. nach Vonken 2005, 21) ist Kompetenz damit als Teil einer entwicklungsfähigen genetischen Grundausrüstung anzusehen, die nicht erst hergestellt werden muss.

Im Anschluss an Chomsky wurde die Weiterentwicklung des Kompetenzbegriffes in der Erziehungswissenschaft unter der Bezeichnung „Kommunikative Kompetenz“ vollzogen (Vonken 2005, 23). Habermas (1990) hat in seiner „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ den Ansatz von Chomsky kritisch aufgegriffen und eröffnete eine erweiterte Sicht des Kompetenzbegriffes. Kommunikative Kompetenz umschließt demnach neben dem Kommunizieren können, als Eigenschaft des Sprechers beziehungsweise Hörers, die Kommunikation selbst und die Herstellung beziehungsweise Generierung von kommunikativen Situationen (ebd.). Im Konzept von Baacke (1980) wird Sprachkom-

petenz und Verhaltenskompetenz in Verbindung als kommunikative Kompetenz gesehen. Kompetenz aus diesem Verständnis gilt als Fähigkeit des Individuums „zur Generierung von kommunikativen Situationen (Habermas) beziehungsweise Verhalten (Baacke), also zur Erzeugung von Interaktionen“ (Vonken 2005, 25).

Im Kontext des berufsbildenden Bereiches ist noch Geißler (1974) anzuführen, der in Verbindung zwischen Interaktionstheorien und Berufserziehung beabsichtigte, das kritische Denken und kritische Handeln in der Berufsbildung zu fördern (ebd., 26). Auf Geißler geht auch eine Ausdifferenzierung von Kompetenz zurück. In der Verwendungsweise des Kompetenzbegriffes, die mit Chomsky, Habermas, Baacke und Geißler den Anfang nahm, zeigen sich nach Vonken (ebd.) dessen zentrale Eigenschaften: „Zum einen ist die Unterscheidung und der gleichzeitige Einbezug von Wissen, Können und Interaktion konstitutiv, zum anderen die damit einhergehende Unterteilung in ‚Unterkompetenzen‘“.

Zusammengefasst liegen die zentralen Aspekte der Begriffsbedeutung von Kompetenz in der Doppeldeutigkeit des Begriffes, einerseits als Zuständigkeit und andererseits als Fähigkeit. Umgelegt auf die berufliche Situation ist die Befähigung jener Personen gemeint, die für einen Bereich zuständig sind. Sie müssen, um bereichsspezifische Aufgaben verantwortlich erfüllen zu können, über bestimmte Fähigkeiten verfügen. Kompetenz wird verstanden als entwicklungsfähige genetische Grundausstattung des Menschen, die in und durch die Bewältigung von Anforderungen entfaltet und weiterentwickelt wird. Die Befähigung zur Bewältigung von Situationen ist jener Aspekt von Kompetenz, der insbesondere von erziehungswissenschaftlichem Interesse ist. Charakteristisch für das Kompetenzkonstrukt sind seine zusammenhängenden Elemente Wissen, Können und Interaktion sowie seine weitere Ausdifferenzierung. Inwiefern diese Punkte von aktueller Gültigkeit sind beziehungsweise ob und welches Verständnis von Kompetenz in erziehungswissenschaftlichen Diskursen gegenwärtig aktuell ist, wird im Folgenden aufgezeigt. Damit soll eine Grundorientierung für die weitere Auseinandersetzung hergestellt werden, die gleichzeitig der Positionierung dient.

2.2 Kompetenz aus pädagogischer Sicht

Der Kompetenzbegriff wird im breiten Spektrum pädagogischer Themen und erziehungswissenschaftlicher Forschung umfassend genutzt (Tenorth/Tippelt 2007, 413f) und hat sich in jenen Wissenschaften, die sich mit beruflicher Bildung, das heißt mit der Berufs- und Erwachsenenpädagogik, beschäftigen, etabliert (Vonken 2005, 9). Nach Ansicht der Autoren Tenorth und Tippelt (2007, 413f) dominieren in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Kompetenzmodelle, die Differenzierungen nach Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz vornehmen. Weiters besteht die Auffassung, dass es sich bei Kompetenz um fachbezogene und fächerübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme handelt. Die Ansichten Kaufholds (2006, 21) zu diesem Thema unterscheiden sich kaum von Tenorth und Tippelt, jedoch ergänzt sie, dass sich der Begriff Kompetenz in der Gesellschaft durchgesetzt hat und auch im privaten Bereich Anwendung findet. Der Begriff der Kompetenz wird jedoch in den Bildungswissenschaften vielfältig diskutiert. Hierzu stellen Tenorth/Tippelt (2007, 413f) die begrifflich ungenaue und offene Bedeutung von Kompetenz fest, während Vonken (2005, 9) deren uneinheitliche Verwendung betont.

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion um den Begriff Kompetenz zeigen sich sehr gegensätzliche Positionen (ebd., 35). Zum einen wird unter anderem argumentiert, Kompetenz ist aufgrund ihrer Komplexität nicht zu bestimmen und zu definieren. Zum anderen wird in gängigen Bestimmungsversuchen Kompetenz im Schnittfeld von Wissen, Fähigkeiten und Handlung (was zuvor mit Wissen, Können und Interaktion bezeichnet wurde) verortet. Diese handlungsorientierte Ausrichtung von Kompetenz zeigt sich darin, dass in den erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Theorien Kompetenz meistens als Handlungsfähigkeiten, die aus den Erziehungs- und Bildungsprozessen erzeugend und entwickelnd hervorgebracht werden, und teilweise als Persönlichkeitsmerkmale angesehen werden (ebd., 32). Kaufhold (2006, 13) arbeitet den aktuellen Forschungsstand in einer theoretischen Auseinandersetzung in Hinblick auf eine Konturenschärfung des Kompetenzbegriffes aus pädagogischer, psychologischer und handlungstheoretischer Sicht auf. Sie bestätigt die Heterogenität und Komplexität des Kompetenzbegriffes aufgrund der Vielfalt an Kompetenzdefinitionen und kommt zu dem Schluss, „dass sich Kompetenz immer aus einem Konglomerat der Elemente Wis-

sen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen zusammensetzt“ (Kaufhold 2006, 13).

Aus pädagogischer Perspektive zeigt sich, dass Kompetenz zum einen von außen – als Zuständigkeit und Berechtigung oder über das Verhalten – zugesprochen oder zum anderen als innerpsychische Bedingung – als Kognition oder Persönlichkeitsmerkmal – grundgelegt wird (Vonken 2005, 27ff). Bestandteil der handlungsleitenden Kognitionen ist sowohl Wissen über fachliche beziehungsweise sachliche Inhalte als auch Kenntnisse darüber, wie das Wissen angewendet wird. Anders ausgedrückt charakterisiert Kompetenz die Verknüpfung von deklarativem, also auf Fakten bezogenem und prozeduralem, das heißt auf Handlungsverläufe bezogenem Wissen. Dies bedeutet, dass sich in der Verbindung von kognitiven Aspekten und der Umweltbewältigung durch den Handelnden kompetentes Handeln vollziehen kann (ebd., 28f). Als kompetent können demnach jene Personen bezeichnet werden, die in der Lage sind, die an sie gerichteten Anforderungen in der jeweiligen Situation zu bewältigen. In den aktuellen Ansätzen zur beruflichen Bildung ist ein Verständnis von Kompetenz gängig, wonach sich Kompetenz aus der gestellten Anforderung an den Berufstätigen ableitet und als innere Disposition vorhanden sein muss sowie mit der „rechten“ Einstellung beziehungsweise dem entsprechenden Willen entwickelt werden kann (ebd.). Kompetenz wird demnach als Einheit von Wissen, Wollen und Handeln angesehen (ebd.) beziehungsweise stellt der Kompetenzbegriff in Anlehnung an Dieterich (1983, 29) die Verbindung zwischen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen der kompetenten Person dar.

Speziell zur pädagogischen Handlungskompetenz hat sich eine Vielzahl an Ansätzen entwickelt, vor allem aus der Forderung der Praktiker an die Wissenschaft nach einer besseren Vorbereitung auf ihre erzieherische Tätigkeit (Vonken 2005, 26f). Mit dem Konstrukt der pädagogischen Handlungskompetenz rückt laut Vonken (ebd.) die Kompetenz der PädagogInnen statt der zu Erziehenden in den Mittelpunkt und definiert, was pädagogisch professionell Tätige ausmacht – ein Aspekt, auf den im Unterkapitel 2.4.3 näher eingegangen wird.

Soll Kompetenz erfasst werden, sind allgemeine Grundstrukturen bedeutsam und hilfreich (Kaufhold 2006, 22ff). Vier *Grundmerkmale von Kompetenz* haben sich in der wissenschaftlichen Diskussion, trotz der Definitionsproblematik beziehungsweise der

Komplexität des Konstruktes, herauskristallisiert und werden von Kaufhold (ebd.) bezeichnet als *Handlungsbezug*, *Situations- und Kontextbezug*, *Subjektgebundenheit und Veränderbarkeit*. Kompetenz bildet die Grundlage für das Handeln (ebd., 100). Demnach ist *Handeln* jene Kategorie, in der sich Kompetenz äußert und sichtbar wird (Kaufhold 2006, 22ff). Kompetenz kann nur im Zusammenhang mit dem *Handlungskontext* betrachtet, erfasst und bewertet werden beziehungsweise kann Kompetenz nur in *Situationen* bestimmt werden, in denen sie auch gefordert wird und zur Anwendung kommen kann. Die *subjektive Dimension*, die als individuelle Disposition und Repertoire in jeder Person festgelegt ist, entscheidet über die Mobilisierung der erforderlichen Kompetenzdimensionen zur Situationsbewältigung. Sichtbar beim Handeln werden die eingesetzten Kompetenzen und ihre unterschiedliche Ausprägung, je nach Funktion und Anspruch der Situation, beeinflusst durch die (beruflichen) Rahmenbedingungen. Unter biographischen Gesichtspunkten ist Kompetenz nicht konstant, sondern als veränderbar und entwicklungsfähig anzusehen. Die *Veränderbarkeit* passiert im Subjekt selbst oder aufgrund der an die Person gerichteten Anforderungen. Sie wird von den jeweiligen situativen Gegebenheiten stark beeinflusst, aufgrund mangelnder und zu geringer Anforderungen, kann es sogar zu einem Verlust von Kompetenz kommen (ebd.).

Mit dem Dargestellten wurden allgemeine Grundstrukturen von Kompetenz aufgezeigt und eine Konturenschärfung des Konstruktes ermöglicht, dennoch bleibt der Begriff Kompetenz aufgrund seiner Heterogenität und Komplexität schwer bestimmbar. Ausgehend von der bereits diskutierten Veränderbarkeit von Kompetenz, wird im Folgenden näher darauf eingegangen, was unter Kompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive verstanden wird und verdeutlicht, welche Lehr- und Lernprozesse die Entwicklung von Kompetenz fördern.

2.3 Kompetenzentwicklung

Kompetenz wurde im vorangegangenen Unterkapitel unter anderem als personengebundene Kategorie dargestellt, die nicht konstant ist, was sich auch aus der Situationsbezogenheit und dem konkreten Handlungsbezug ergibt (Kaufhold 2006, 24). Kompetenz ist demnach durch den Kompetenzträger selbst oder durch die an ihn gestellten Anforderungen veränderbar. Die Entwicklung von Kompetenz nach Kaufhold wird „in den ein-

zelen Dimensionen (Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive, emotionale Dispositionen) als Vorbereitung für evt. Handlungssituationen angestrebt“ (Kaufhold 2006, 24). Diese individuellen Dispositionen beziehungsweise das Repertoire der einzelnen Personen gewinnen aus heutiger Sicht immer mehr an Bedeutung und sollen in selbständiger Weise in eigenverantwortliches Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen umgesetzt werden (ebd., 54). Somit ist die Entwicklung von Kompetenz auch als Aufgabe von Bildung und Weiterbildung zu betrachten und muss laut Kaufhold (ebd., 14) im Sinne ganzheitlicher Lehr- und Lernprozesse gedacht werden. Aufgrund dessen sind in der Aus- und Weiterbildung Ziele zu verfolgen, mit denen zum einen die Förderung autonomer Persönlichkeiten und zum anderen die Herausbildung von umfassender Handlungsfähigkeit beabsichtigt werden (ebd.).

Sowohl die Befähigung zur eigenständigen Handlungsregulation als auch die Herausbildung (beruflicher) Handlungskompetenz werden im pädagogischen beziehungsweise berufspädagogischen Kontext unter dem Titel der *Kompetenzentwicklung* diskutiert (Kaufhold 2006, 55). Laut Reuther und Leuschner (1997, 367f zit. nach Kaufhold 2006, 55) ist Kompetenzentwicklung als Prozess zu verstehen, in dem die fachliche, methodische und soziale Handlungsfähigkeit und die Selbstentwicklungsfähigkeit erweitert, aktualisiert und verfeinert werden. Damit zeigt sich, dass die Entwicklung von Kompetenz nicht nur auf die eingangs genannten Dimensionen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive, emotionale Dispositionen bezogen wird, sondern auch auf die Kompetenzdimensionen *Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz*, die als Bestandteil von Kompetenz gelten beziehungsweise das Grundgerüst des Kompetenzbegriffes bilden (ebd., 95). Von der jeweiligen situativen Anforderung ist es abhängig, welche Kompetenzdimensionen für die Bewältigung der Situation beziehungsweise der Anforderungen eingesetzt werden und welche sich entwickeln können. Aufgrund dessen, dass Kompetenz nicht direkt beobachtbar ist, stellt das Handeln der Personen den Anknüpfungspunkt dar, um Kompetenz zu erfassen (ebd., 96).

Erpenbeck (2006, 49) vertritt die Auffassung, dass Menschen selbstorganisiert und lebenslang lernen und Kompetenzen entwickeln. Aus der Komplexität der Handlungen, vor allem derjenigen, die nicht plan- und routinemäßig gelöst werden können, ergibt sich laut Schmidt (2005, 71) die Selbstorganisation des Lernens und die Entwicklung von Kompetenzen. Denn speziell jene Fähigkeiten, die in neuen, offenen, unüberschau-

baren, komplexen und dynamischen Situationen eingesetzt werden, um in selbstorganisierter Weise zu handeln, können als Kompetenzen bezeichnet werden (Heyse 2010, 55). Demnach stellen Kompetenzen teilweise verborgene Potenziale zur Selbstorganisation dar, die laut Heyse (ebd.) „implizite Erfahrungen genauso wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte und Ideale“ beinhalten, wie sie bereits zuvor von Dieterich, Vonken und Kaufhold³ vorformuliert wurden. Um dieses Selbstorganisationspotential gezielt nutzen zu können, muss aus didaktischer Sicht, die Bewusstheit über die Lern- und Entwicklungsbezüge gegeben sein (Schmidt 2005, 175). Daher sind für LehrerInnen, Lernende und KompetenzentwicklerInnen reflexive Ansätze in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung bedeutsam. Auf diese Thematik wird im Kapitel 4 unter dem Titel „Kompetenzentwicklung durch Reflexion“ näher eingegangen.

In den Konzepten zur Kompetenzentwicklung wird neben der Betonung reflexiver Ansätze den ganzheitlichen Lehr- und Lernprozessen hohe Bedeutung beigemessen (Kaufhold 2006, 98). Selbstorganisierte, handlungs- und situationsorientierte Lernmethoden sollten dabei bevorzugt zum Einsatz kommen. *Selbstorganisiertes Lernen* sollte als soziales Lernen gesehen werden, da im Austausch mit KollegInnen beim Lernen in der Arbeit, in einer Gruppe oder einem Team das individuelle Wissen summiert werden kann (Kaufhold 2006, 10). Unterschiedliche Arbeitsweisen werden dadurch kennengelernt und Erfahrungswissen verbalisiert. In Anlehnung an Schüßler (2000, 5 zit. nach Kaufhold 2006, 56) wird eine wesentliche Grundlage zur Herausbildung und Entwicklung von Kompetenz dadurch geschaffen, indem den Lernenden ermöglicht wird, an ihre (beruflichen) Erfahrungen anzuknüpfen. Der Lernprozess sollte an konkreten und realistischen Problemen, also *situationsorientiert*, ausgerichtet und das Gelernte sollte aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden. Heyse (2010, 63) verweist in dem Zusammenhang auf die Beteiligung der eigenen Gefühle und Emotionen sowie Motivationen in den Lernprozessen. Denn diese werden besonderes in spannungsgeladenen, dissonanten Problemsituationen hervorgerufen und begünstigen, dass sich Kompetenzen entfalten. Aus diesem Grund sind emotions- und motivationsaktivierende Lernprozesse zu fördern. Die Lernprozesse selbst eignen sich auch, um Kompetenz und deren Entwicklung zu erfassen und können durch Evaluation und Lernerfolgskontrollen

³ Dieterich 1983, 29; Vonken 2005, 32ff; Kaufhold 2006, 13.

zu unterschiedlichen Zeitpunkten für diesen Zweck herangezogen werden (Kaufhold 2006, 98).

Da es im Forschungsanliegen um die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz geht, werden aufbauend auf das unter 2.2 und 2.3 dargelegte Verständnis von Kompetenz und Kompetenzentwicklung aus pädagogischer Sicht im folgenden Unterkapitel Kompetenz und Kompetenzentwicklung unter beruflichen beziehungsweise berufspädagogischen Gesichtspunkten behandelt.

2.4 Berufliche Kompetenzentwicklung

Unter *beruflicher Kompetenz* werden nach Tenorth und Tippelt (2007, 413f) das Vermögen und die Fähigkeit einer Person umschrieben, den beruflichen Anforderungen zu begegnen und zu entsprechen. Handlungsfähigkeit, die auf berufsbezogenem Wissen und berufsbezogenen Fertigkeiten, Erfahrungen und Einstellungen basiert, wird dabei vorausgesetzt. Den Fragen, was berufliche Handlungskompetenz ausmacht, wie berufliche Handlungsfähigkeit in Hinblick auf die Ausübung eines Berufes entwickelt werden kann und welche Bedingungen die Entwicklung begünstigen, wird in diesem Unterkapitel unter speziell berufspädagogischen Gesichtspunkten nachgegangen. Weiteres wird diese Betrachtung mit Aspekten der professionellen Ausübung des Berufes in einem pädagogischen Arbeitsfeld ergänzt.

Zu Beginn wird das Begriffsverständnis im Kontext der beruflichen Bildung beziehungsweise Aus- und Weiterbildung erörtert (2.4.1). In diesem Kontext ist sowohl der Begriff Qualifikation als auch der Begriff Kompetenz vorzufinden. Aufgrund dessen wird die bevorzugte Verwendung des Kompetenzbegriffes begründet und seine Vorzüge und mögliche Bedenken aufgezeigt. Auf Basis des dargelegten Kompetenzverständnisses wird eine Definition zur beruflichen Handlungskompetenz dargelegt (2.4.2). Auf diese Weise kann über die erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zur erfolgreichen Bewältigung von beruflichen Anforderungen Auskunft gegeben werden. Weiters wird auf die Zielsetzungen zu Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Kontext der Aus- und Weiterbildung eingegangen und aufgezeigt, wie die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen von beruflichen Ausbildungs-

prozessen gefördert werden kann. Die Fragen, was die professionelle Ausübung des Berufes in einem pädagogischen Handlungsfeld ausmacht und in welcher Weise professionelle pädagogische Handlungskompetenz realisiert werden kann, werden im letzten Unterkapitel (2.4.3) bearbeitet.

2.4.1 Kompetenz im Kontext der beruflichen Bildung

In der historischen Annäherung an den Kompetenzbegriff (2.1) wurde deutlich gemacht, dass sich dieser im Kontext der beruflichen Bildung, besonders in der beruflichen Aus- und Weiterbildung als Teilbereich der Bildungswissenschaft, etabliert hat. Nach Clement (2002a, 7f) war der Kompetenzbegriff in den Konzeptionen der beruflichen Bildung schon in den 1970er Jahren auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit ausgerichtet. Es wurde versucht, den Spagat zwischen Persönlichkeitsbildung und Ausbildung für den Arbeitsplatz zu meistern. Die berufliche Bildung gewann in den 1980er Jahren zunehmend an Wert und es wurde beabsichtigt, jene Inhalte zu vermitteln, die Bezug zur Lebenspraxis und zum beruflichen Handeln der Auszubildenden hatten (ebd.). In dieser Zeit wurde laut Clement (2002b, 33) in der beruflichen Bildung der Begriff der *Qualifikation* zur zentralen Zielkategorie. Qualifikation setzt sich zusammen aus *qualis* [lat.], was „wofür geeignet“, und *facere* [lat.], was „machen“ und „tun“ bedeutet. Damit wird die Eignung einer Person für bestimmte Aufgaben hervorgehoben (ebd.).

In Folge wurde der Qualifizierungsbegriff durch den Begriff der Kompetenz ersetzt beziehungsweise erweitert (Rapold 2006, 6). Rapold (ebd.) weist darauf hin, dass der Begriff der Qualifikation vielmehr Effizienz impliziert, im Sinne von Verwertung, einschließlich Zertifizierung, und orientiert ist an elementarem Wissen und Fertigkeiten, die für die Berufsausübung beziehungsweise das berufliche Handeln der Qualifizierten erforderlich sind. Vonken (2006, 12f) ist der Ansicht, dass diese eben dargestellte Dimension mit dem Kompetenzbegriff überschritten wird, weil Persönlichkeitseigenschaften und Wertvorstellungen eingebunden werden. Es sind sowohl bildende Aspekte als auch eine starke Verbindung zur Handlung vorzufinden. Vonken (2006, 11) sieht darin die Vorzüge des Kompetenzbegriffes. Er bemängelt allerdings auch die spärliche kritische Analyse dieses Wandels. Überdimensionierte kompetenzorientierte Beschreibun-

gen beruflicher Anforderungsdimensionen für die unterschiedlichsten Funktionen innerhalb der Arbeitsbereiche sind die Folge. Deshalb bleibt für Vonken (2006, 11) fraglich, wie diese Ansammlungen von Anforderungen von den Berufstätigen erfüllt werden können und wie diese im Kontext der Erwachsenen- beziehungsweise Berufspädagogik als Zielformulierungen operationalisiert werden können.

Heyse (2010, 70) kommt zu dem Schluss, dass es gar nicht darum geht, den Begriff Kompetenz anstelle des Begriffs Qualifikation zu setzen. Er betont in diesem Zusammenhang, dass es beider Konzepte bedarf. Der Autor begründet dies anhand einer Gegenüberstellung der Begriffe Qualifikation und Kompetenz und deren wesentlichen Merkmalen: *Qualifikation* ist lediglich auf die Erfüllung der beruflichen Anforderungen beschränkt, also objektbezogen. Es werden nur einzelne Elemente individueller Kompetenz angesprochen und zertifiziert. *Kompetenz* hingegen bezieht sich auf die gesamte Persönlichkeit, ist also subjektbezogen. Es umfasst handlungsrelevantes Wissen und betont die Selbstorganisierungsfähigkeit der konkreten Persönlichkeiten. Demnach ist Qualifikation in gewissen beruflichen Ausbildungsbereichen erforderlich und kann sogar ohne Kompetenz auskommen, Kompetenz aber kaum ohne Qualifikation. Das heutige Arbeits- und Berufsleben erfordert allerdings mehr als Qualifikation, da „eine erlangte Qualifikation (...) noch nichts über die Fähigkeiten, in offenen, komplexen, problemhaltigen Situationen selbstorganisiert zu handeln“ (ebd.) aussagt.

Mit dem Kompetenzbegriff im Kontext der beruflichen Bildung sind bestimmte Vorstellungen verbunden. Für Clement (2002b, 29) steht vor allem die *Befähigung* im Zentrum, komplexe Anforderungen zu bewältigen. Aufgrund dessen gehören zum kompetenten Handeln aus gegenwärtiger Sicht nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche und allgemeinbildende Elemente, die als zu stärkende soziale, methodische und persönliche Fähigkeiten begriffen werden (ebd., 34). Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungen erforderlich sind, wird im Folgenden aufgezeigt. Dazu wird ein Kompetenzmodell beziehungsweise eine Definition von beruflicher Handlungskompetenz in ausdifferenzierter Weise herangezogen. Auf die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz wird im Kontext der beruflichen Bildung, insbesondere Aus- und Weiterbildung, abgezielt. Aufgrund dessen wird sich im Anschluss der Frage angenommen, welche förderlichen Bedingungen im

Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprozessen zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz herzustellen sind.

2.4.2 Berufliche Handlungskompetenz und ihre Entwicklung

Die Kompetenzen, die für einen bestimmten Bereich beziehungsweise für ein Fachgebiet bedeutsam sind, werden in *Kompetenzmodellen* zusammengefasst. Dabei findet eine Unterscheidung und eine bereichsspezifische Ausdifferenzierung nach persönlichen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen statt (Tenorth/Tippelt 2007, 414). Es können daraus jene Wissens- und Könnensformationen erschlossen werden, die für den Beruf beziehungsweise das jeweilige Fach als erforderlich erachtet werden. Diese und die von Clement (2002b, 34) genannten, zu stärkenden Fähigkeiten sind als umfangreiche Definition der *beruflichen Handlungskompetenz* bei Kauffeld und Grote (2002, 32 zit. nach Franke 2005, 33f) vorzufinden:

- „1. *Fachkompetenz*: organisations-, prozess-, aufgaben- und arbeitsplatzspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse sowie die Fähigkeit, organisationales Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, Probleme zu identifizieren und Lösungen zu generieren.
2. *Methodenkompetenz*: situationsübergreifend und flexibel einzusetzende kognitive Fähigkeiten bspw. zur Problemstrukturierung oder Entscheidungsfindung.
3. *Sozialkompetenz*: kommunikativ und kooperativ selbst organisiert zum erfolgreichen Realisieren oder Entwickeln von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionszusammenhängen zu handeln.
4. *Selbstkompetenz*: sich selbst einzuschätzen und Bedingungen zu schaffen, um sich im Rahmen der Arbeit zu entwickeln, die Offenheit für Veränderungen, das Interesse aktiv zu gestalten und mitzuwirken und die Eigeninitiative, sich Situationen und Möglichkeiten dafür zu schaffen“.

Die AutorInnen gliedern mit dieser Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz jene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Denkmethoden und Wissensbestände des Menschen, die ihn reaktions- und handlungsfähig machen und die sich bei der Bewältigung von vertrauten und neuen Arbeitsaufgaben zeigen (Kauffeld und Grote 2002, 32 zit. nach Franke 2005, 33f). Eine erfolgreiche Bewältigung der Arbeitsaufgaben

ist aus deren Sicht dann gegeben, wenn diese durch die Personen selbstorganisiert, gemäß der Aufgabenstellung, zielorientiert, situationsgemäß und verantwortungsbewusst erfolgt. Bei der konkreten Bewältigung von Aufgaben sind die vier angeführten Kompetenzbereiche miteinander verflochten, bedingen sich wechselseitig und werden unterschiedlich intensiv beansprucht (Busian/Pätzold 2002, 224). Erpenbeck (2010, 16f) verweist darauf, dass vom Handlungsergebnis, das heißt von der Bewältigung der Situation, auf bestimmte Handlungsfähigkeiten geschlossen werden kann, die auch zukünftig erfolgreiches Handeln beziehungsweise die Bewältigung ermöglichen.

Die *Entwicklung und Förderung umfassender beruflicher Handlungskompetenz* wird als zentrales Ziel der beruflichen Bildung betrachtet (Busian/Pätzold 2002, 224). Demnach soll „der Mensch über ein Handlungsrepertoire verfügen, das ihn befähigt, die zunehmende Komplexität und Unbestimmtheit seiner beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles, rationales, kritisch reflektiertes und verantwortliches Handeln zu gestalten“ (ebd.). Bei der Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen der Aus- und Weiterbildung müssen bei der Erstellung von Lehr- und Lernarrangements aktuelle Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung Berücksichtigung finden (Kaufhold 2006, 55f). Somit kommen reflexive Ansätze und Lernmethoden zum Einsatz, wie sie beispielsweise unter 2.3 beschrieben wurden. Unstrukturierte Lernprozesse, wie das Lernen durch die Arbeitstätigkeiten und die Lenkung der Lernprozesse durch die individuellen Bildungserwartungen der Beteiligten, gewinnen an Bedeutung (ebd.).

Unter berufspädagogischen Gesichtspunkten stellt die berufliche Tätigkeit als Lernfeld einen zentralen Faktor für individuelle Entfaltungsmöglichkeiten dar (Kaufhold 2006, 56f). Ganzheitliche, komplexe Aufgabestellungen begünstigen die individuelle Kompetenzentwicklung besonders. Ebenso gestaltet sich das Lernen von Erwachsenen selbst als komplexer Prozess. Es vollzieht sich vielfach informell, in vielfältigen situativen Bezugsrahmen und geht über die bloße Aufgabenbewältigung in spezifischen Situationen hinaus (ebd.). Insbesondere in der Erwachsenenbildung ist zu berücksichtigen, dass der Mensch durch individuelle Vorerfahrungen geprägt ist. Demnach sind Lernprozesse zu fördern, die einerseits Möglichkeiten bereitstellen, bereits erworbene Kompetenzen

umzusetzen und andererseits „die Eigenaktivität und Initiative auf den Lernenden selbst übertragen“ (ebd., 58).

Den Überlegungen zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz von Busian und Pätzold (2002, 225f) folgend, sind die Lehr- und Lernsituationen unter didaktischen Gesichtspunkten so zu gestalten, dass in der beruflichen Aus- und Weiterbildung wirksame und zielorientierte Formen des Tuns und der Zusammenarbeit gefunden beziehungsweise entwickelt werden. Es ist ein Fundament zu schaffen, das persönliches Engagement und die aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ermöglicht. Die Lehrenden übernehmen die Funktion der Prozessbegleiter für die Lern- und Problemlösungsprozesse der Lernenden (ebd., 228f). Nach Kaufhold (2006, 59) bedarf es eines handlungsorientierten Unterrichts, der sich an den beruflichen Handlungsanforderungen orientiert und auf das „komplette Handelnkönnen“ – im Sinne von planen, umsetzen und evaluieren - in der realen Welt vorbereitet.

Zusammengefasst wird im Wesentlichen mit dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenz darauf abgezielt, die beruflich Tätigen zu befähigen, die komplexen, unbestimmbaren beruflichen Umwelten zu bewältigen. In Hinblick darauf, wie Personen kompetent werden, hat sich gezeigt, dass die berufliche Tätigkeit sowohl das zentrale Lernfeld darstellt als auch die Möglichkeit zur individuellen Entfaltung bietet. Je komplexer die Arbeitstätigkeiten desto mehr können die Potentiale der Berufstätigen zur Selbstorganisation aktiviert und die Entwicklung von Kompetenz begünstigt werden.

2.4.3 Professionelle pädagogische Handlungskompetenz

In der Einleitung dieses Kapitels wurde bereits darauf hingewiesen, dass die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen unter den gegenwärtigen belastenden Herausforderungen nach einer professionellen Bewältigung verlangen (Steinhardt 2006, 10). Aufgrund dessen wird nun der Blick auf den Aspekt der professionellen Ausübung des Berufes gerichtet. Das Spezifische des professionellen pädagogischen Handelns wird herausgestrichen und aufgezeigt, in welcher Weise professionelle pädagogische Handlungskompetenz entwickelt werden kann.

Dafür ist die Klärung der Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung erforderlich. Zur Verdeutlichung, was eine/einen pädagogisch professionell Tätige/Tätigen ausmacht, werden für die vorliegende Arbeit wesentliche und erklärungswerte Aspekte aufgegriffen, die mit dem Diskurs zur pädagogischen Handlungskompetenz verbunden sind. Das sind die Fragen nach den Theorie-Praxis-Verhältnissen und die Diskussion über die Professionalisierung (Rapold 2006, 5). In Hinblick auf die Entwicklung professioneller pädagogischer Handlungskompetenz wird ein heuristisches Modell nach Nieke (2002, 23) angeführt.

Das Spezifische des professionellen pädagogischen Handelns

Der Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis zeigt, dass im bildungswissenschaftlichen Kontext in Bezug auf die Person oft zwischen dem Wissen und dem Können beziehungsweise Handeln unterschieden wird (Rapold 2006, 12). Auch Gieseke (2000, 87 zit. nach ebd.) differenziert in Bildungswissen und Handlungswissen, was bedeutet, dass das eine in der Auseinandersetzung mit Wissensbeständen und das andere über die praktische Erfahrung erworben wird. Für Dewe und Wagner (2006, 51) stellt sich die Arbeitssituation professionell Handelnder wesentlich komplexer dar als deren verfügbares Wissen. Daraus wird von den Autoren abgeleitet, dass *professionelles Handeln* vor allem bedeutet, mit Ungewissheit umzugehen. Der reflexive und kompetente Umgang mit Ungewissheit beziehungsweise diesen Abgrund zwischen Theorie und Praxis zu überwinden macht für Rapold (2006, 12) das *Besondere des Pädagogischen* aus. In Anlehnung an Mägdefrau (2000, 416 zit. nach Rapold 2006, 14) kann „das Nicht-Wissen als Zentrum des Pädagogischen und die Fähigkeit, die Kluft zwischen dem irreduziblen Nicht-Wissen (Situation, Singularität) und (pädagogischem) Wissen handelnd zu überwinden“ (ebd.) als *Kern pädagogischer Professionalität* bezeichnet werden.

Ebenso ist darauf zu verweisen, dass im Rahmen des Theorie-Praxis-Verhältnis zwischen der Disziplin der Bildungswissenschaft und der *pädagogischen Profession* als Handlungssystem auf struktureller Ebene eine Unterscheidung getroffen werden muss (Rapold 2006, 14). Geht es bei dem einen explizit um den Erwerb von Urteilkraft, so wird mit Profession die Praxis der pädagogischen Berufe verstanden, in deren Zentrum

eine ausführende praktische Tätigkeit steht, in der es darum geht, sichere, angemessene und wirksame Handlungsanwendungen zu setzen (ebd., 14ff).

Professionen beruhen nach Friebertshäuser (2002, 143) „auf dem Bestreben Spezialkenntnisse zu entwickeln und exklusiv zu machen“, so auch bei der *pädagogischen Professionalität*. Gieseke (2002, 205) ist der Ansicht, dass sich *pädagogische Professionalität* größtenteils als Arbeit mit dem Unbekannten definiert, da pädagogische Interventionen als fall- und personenbezogen speziell und eigenständig wirksam sind und sich situationsspezifisch vielfältig darstellen. Mit dem Begriff der *Professionalität* wird der Fokus auf das Handeln der verantwortlichen PädagogInnen gerichtet, wie unter anderem deren planerisch aktivierende Tätigkeiten, Programmerstellungen, qualitätsvolle Gestaltung der interaktiven Prozesse im Lern- beziehungsweise Beratungsgeschehen. Entscheidend ist, dass sich dieses Handeln von der Handlungslogik der Organisation unterscheidet (Gieseke 2002, 199). Giesecke (ebd., 157) betont, dass der Begriff der Professionalität jedoch gegenüber dem Begriff der Professionalisierung abzugrenzen ist, weil dieser eine andere Bedeutung hat.

Unter dem Begriff der *Professionalisierung* wird besonders im Kontext der Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Prozess der Verberuflichung verstanden, für den eine sozialisatorische Wissensaneignung im Berufsfeld charakteristisch ist. Hierbei bestimmt im Wesentlichen der Träger beziehungsweise die Organisation über die berufliche Handlungsstruktur (ebd.). Gegenwärtig sind mit dem Begriff der Professionalisierung Forderungen nach Verwissenschaftlichung, Effizienzsteigerung, Qualitätssicherung, Evaluation und Statusgewinn verbunden (Rapold 2006, 20). Laut Rapold (ebd.) zeigen sich in der Professionalisierung vor allem zwei zentrale Bezüge: einerseits die fortlaufende Tendenz zur Verberuflichung und andererseits die seit den 1990ern starken Bestrebungen zur qualitativen Verbesserung von pädagogischer Handlungskompetenz. Rapold (2006, 21f) bemerkt eine vermehrte handlungstheoretische Orientierung des Professionsbegriffes, in dem der Fokus hin zu charakteristischen Grundstrukturen professionellen Handelns gerichtet wird. In dieser Ausrichtung werden das Spezifische des professionellen Handelns und seine qualitative Verbesserung in den Mittelpunkt gerückt. Es geht in dieser Orientierung weniger um die standespolitische Position des Berufes, sondern um die reflexive Erschließung der eigenen beruflichen Tätigkeit. Dewe und Wagner (2006, 59) befürworten diese Ausrichtung, denn es werde damit auf den

Kern eines aufgabenbezogenen Professionsverständnisses pädagogischen Handelns abgezielt. Das Spezifikum sehen die Autoren „in der Reflexivität, darin, zu wissen was man tut, läge die Chance einer Professionalität, die sich den Gegebenheiten der Berufstätigkeit in den jeweiligen Feldern stellt, ohne sich der bloßen Anpassung zu erschöpfen“ (Dewe/Wagner 2006, 59). Deutlich wird in dieser Auffassung von Profession die Verlagerung des Fokus zur „Handlungslogik professionalisierter pädagogischer Praxis, dem Wissen und Können der Akteure in pädagogischen Handlungsfeldern und der Bedeutung der Reflexivität für die Bewältigung professioneller Aufgaben“ (ebd., 53).

Mit dem Dargestellten wird deutlich, dass neben den beruflichen Anpassungsprozessen die Entwicklung des eigenverantwortlichen Umgangs mit den Tätigkeiten bedeutsam ist und als Ausdruck des professionellen Handelns gewertet werden kann. Der Reflexivität kommt bei der professionellen Bewältigung der pädagogischen Aufgaben besondere Bedeutung zu. Reflexivität wird als Bestandteil des Professionellen angenommen und ermöglicht die Transparenz der professionellen Strukturen des Handelns sowie deren Optimierung. Dieser Aspekt wird bei der Thematisierung von Reflexion im dritten Kapitel näher betrachtet.

Realisierung professioneller pädagogischer Kompetenz

Die erforderlichen sozialen und inhaltlichen, insbesondere didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausübung pädagogischer Tätigkeiten und zur Lösung pädagogisch relevanter Probleme können als *pädagogische Kompetenz* bezeichnet werden (Tenorth/Tippelt 2007, 413f). Die Basis dieser für den pädagogischen Bereich bedeutsamen Kompetenzen bildet die Unterscheidung nach persönlichen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen und deren bereichs- beziehungsweise fachspezifische Ausdifferenzierung. Diese Orientierungsbereiche wechselwirksamer Könnensformationen stellen laut Nieke (2006, 37) die Grundlage für Handlungskompetenz dar, jenes Konzept von Kompetenz, das auf Heinrich Roth (1971) zurückgeht. Rapold (2006, 7) folgend, hat Nieke in der Weiterentwicklung des Kompetenzbegriffes ein heuristisches Modell (Instrumentarium zur Förderung von Erkenntnisprozessen) entworfen, in dessen Zentrum er *pädagogische Kompetenz als professionelles Handeln* stellt und das es „in einen systematisch zu erschließenden Gesamtzusammenhang“ (ebd.) einbindet. Wie und

unter welchen Komponenten pädagogische Kompetenz in professioneller Weise realisiert werden kann, wird im Folgenden anhand des heuristischen Modells beziehungsweise der Strukturskizze von Wolfgang Nieke aufgezeigt.

In Niekens (2002, 16) Auffassung von *pädagogischer Kompetenz* sind jene Personen als kompetent einzustufen, die in der Lage sind gegebene Aufgaben auf der Basis von „Weltwissen“ insbesondere Fachwissen zu bewältigen. Sie sollen aufgrund einer spezifischen Berufsethik (berufsgruppenspezifische und persönliche Werte und Normen) in der Ausübung des Berufes ihr fachliches Wissen begründen und entscheiden können, was in Hinblick auf ihr Klientel zu tun oder nicht zu tun ist. Nur in der Erfüllung dieser beiden Bedingungen kann der Person die Zuständigkeit für das pädagogische Handeln zuerkannt werden. Nieke (ebd., 17ff) expliziert, dass die *Realisierung pädagogischer Kompetenz im professionellen Kontext* spezifische Wissensbestände und Handlungsregulationen erfordert und sich unter vier wechselwirksamen Komponenten vollzieht. Nieke (ebd.) zählt zu den vier Komponenten: *Gesellschaftsanalyse*, *Situationsdiagnose*, *Selbstreflexion* und *professionelles Handeln*.

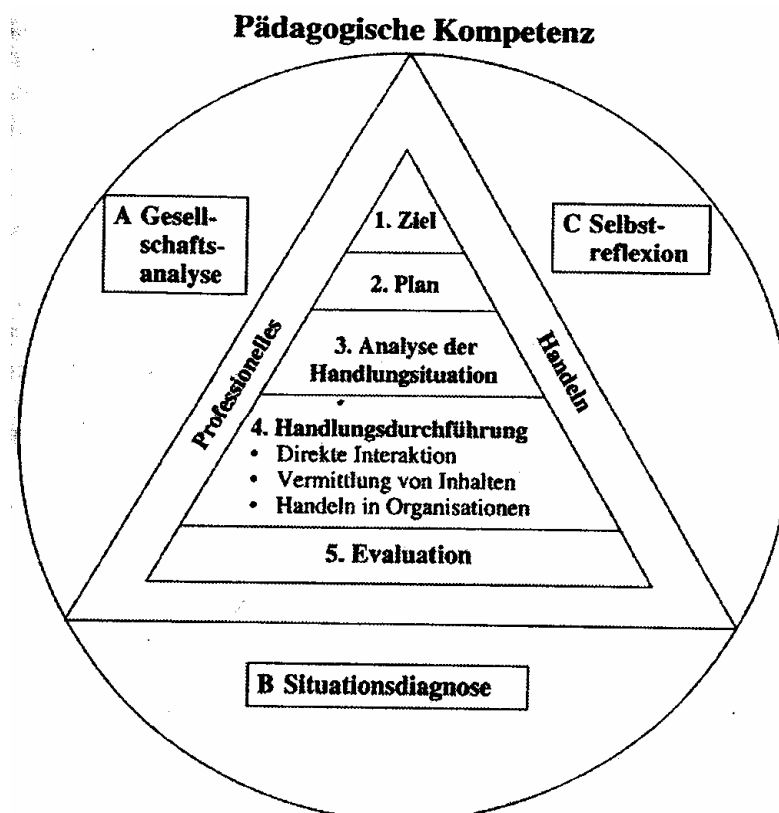


Abbildung 1: Pädagogische Kompetenz (Nieke 2002, 23)

Den Mittelpunkt bildet laut Nieke (2002, 25) in Form eines Dreiecks das *professionelle Handeln*, das von den anderen drei Komponenten umschlossen wird. Sie stellen das gedankliche und reflektierte Fundament für die Planung und Durchführung der Handlungen dar. Das abgebildete Strukturbild verdeutlicht das Verhältnis der vier Komponenten professioneller pädagogischer Kompetenz zueinander.

(A) *Gesellschaftsanalyse* impliziert, dass pädagogische Aufgaben, die im gesellschaftlichen Kontext speziell durch Institutionen entstehen, durch gesellschaftliche Entwicklungen beeinflusst werden und unabhängig von diesen nicht bewältigt werden können. Zur Analyse diverser Problemlagen sind PädagogInnen aufgefordert, interdisziplinäre Wege zu beschreiten und dadurch ihre professionelle Kompetenz zu entfalten (ebd., 17).

Die (B) *Situationsdiagnose* mit angemessenen Verfahren stellt im pädagogischen Feld eine Voraussetzung dar, um mit den Klienten direkt oder indirekt in konkreten Situationen professionell pädagogisch zu arbeiten. Wissensbasiertes und reflektiertes Handeln hat sich hierbei als wirksam und angemessen bewiesen, besonders in Anbetracht der hohen Verantwortung zur „besten“ Bewältigung pädagogischer Situationen (ebd., 18f).

Als dritte Komponente pädagogischer Kompetenz nennt Nieke (ebd., 21) die (C) *Selbstreflexion*, die sich wiederum aus den Größen „berufliches Selbstkonzept“⁴ und „Selbstbetroffenheit“ zusammensetzt. Demnach sind PädagogInnen aufgefordert, sich mit Fragen unter anderem zu ihrer Berufswahlmotivation, ihrer beruflichen Identität und ihren Zielsetzungen, der Wirksamkeit und gesellschaftlichen Bedeutung ihres pädagogischen Tuns auseinanderzusetzen und Antworten in ihr Selbstkonzept aufzunehmen. Die angesprochene Selbstbetroffenheit verweist auf die Besonderheit pädagogischer Berufe. PädagogInnen sind Teil der Interaktionen im Rahmen des professionellen pädagogischen Handelns und damit fungiert auch deren Persönlichkeit als Instrument des Handelns.

⁴ Das Selbst wird als abstrakte und nicht greifbare Wesenheit verstanden und stellt eine Form der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen dar. Das Selbstkonzept ist dagegen anschaulich und wird häufig mit dem Begriff Selbstbild gleichgesetzt. Es geht beim Selbstbild um die Frage, wie Menschen sich selbst sehen und beschreiben und welche Auswirkungen diese Vorstellungen auf deren Denken, Fühlen und Handeln haben (Schachinger 2005, 24). Berufliche Selbstkonzepte bilden sich im Menschen im wechselseitigen Austausch zwischen der beruflichen Umgebung und bestimmten Erfahrungen, Werthaltungen, Einstellungen, emotionalen Grundmustern und Verhaltensweisen, die das Individuum in das berufliche Umfeld hineinbringt. Das berufliche Selbstkonzept beeinflusst das berufliche Verhalten und wird durch die spezifische Berufssituation geprägt. Der gewählte Beruf bestimmt nachhaltig den erwachsenen Menschen in seinem Denken, Fühlen und Handeln (ebd., 221).

Die vierte Komponente bezieht sich auf das *professionelle Handeln*, welches das Zentrum pädagogischer Kompetenz bildet (ebd., 22). Professionelles Handeln aktualisiert das situativ erforderliche Wissen und die Handlungsmuster, die zur Verwirklichung von systematisch konzipierten Handlungsplänen benötigt werden. Die Realisierung des professionellen pädagogischen Handelns vollstreckt sich in fünf Phasen, wie sie in vielen Handlungstheorien enthalten sind: „1) Bestimmung des Ziels; 2) Diagnose der Handlungssituation; 3) Festlegung eines Handlungsplans, durch virtuelles Durchspielen mehrerer Alternativen und begründete Entscheidung für eine der Strategien; 4) Aktion, Tun, Durchführung der Handlung durch Aktualisierung eingeübter Handlungsmuster; 5) Evaluation, Überprüfung des Handlungserfolgs“ (ebd. 22f).

Mit der Gesellschaftsanalyse wird die Grundlage für die Zielbestimmung festgelegt, durch die Selbstreflexion wird die getätigte allgemeine Zielbestimmung für das Handeln mit der eigenen Person zusammen gebracht und das Ziel, in Abwägung eigener Möglichkeiten, im persönlich verantworteten Handeln ausgetragen (ebd., 25). Die Handlungsdurchführung erfolgt durch die PädagogInnen in direkter Interaktion, durch die Vermittlung von Inhalten und als Handeln in Organisationen. Diese Handlungsformen, die für alle pädagogischen Tätigkeiten elementar sind, sind mit den spezifischen Fähigkeiten beziehungsweise Kompetenzen des professionellen pädagogischen Handelns verbunden (ebd., 24). Mit der Diagnose der Handlungssituation und durch die Beobachtung beziehungsweise die Überwachung der Handlungsdurchführung sowie deren Evaluation sind die Verbindungen zum professionellen Handeln gegeben (ebd., 25).

Das dargestellte Modell kann als ein gedankliches Instrumentarium verstanden werden. Es sind darin Komponenten vorzufinden, unter denen pädagogische Kompetenz im professionellen Kontext realisiert beziehungsweise womit professionelle pädagogische Handlungskompetenz entwickelt werden kann. Es dient der Grundlage für die eigenständige Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluierung pädagogischer Handlungen. Verwirklichung erfährt das Handeln aber erst in unmittelbarer Interaktion. Das Gelingen ist von den spezifischen Wissensbeständen und Handlungsregulationen der PädagogInnen abhängig, welche in den und durch die Interaktionen aktualisiert werden.

Aus Sicht der Autorin wird mit diesem Modell die von Dewe und Wagner explizierte Handlungslogik professionalisierter pädagogischer Praxis (siehe 2.4.3 „Das Spezifische

des professionellen pädagogischen Handelns“) deutlich, indem das erforderliche Wissen und Können der Akteure in den pädagogischen Handlungsfeldern und die Bedeutung der Reflexivität für die Bewältigung der pädagogischen Aufgaben aufgezeigt und unterstrichen werden. Mit dem Modell von Nieke werden die charakteristischen Grundstrukturen professionellen pädagogischen Handelns klar gelegt und bilden damit eine mögliche Grundlage für die Entwicklung und qualitative Verbesserung professioneller pädagogischer Handlungskompetenz.

2.5 Zusammenfassung

Im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurde der Fokus darauf gerichtet, wie Personen für die professionelle Ausübung ihres Berufes kompetent werden: KindergartenpädagogInnen benötigen eine Vielzahl von Kompetenzen, um die gegenwärtigen Bedingungen und Herausforderungen am Arbeitsfeld zu bewältigen, während zugleich eine professionelle Ausübung des Berufes erwartet wird. Welche beruflichen Handlungskompetenzen gegenwärtig erforderlich sind, wie diese entwickelt werden können und in welcher Weise professionelle pädagogische Handlungskompetenz entwickelt und realisiert werden kann, sind Fragen, mit denen sich die kindergartenpädagogischen Ausbildungsinstitutionen zu beschäftigen haben. Um sowohl dahingehend Antworten zu finden als auch in Hinblick auf die damit im Zusammenhang stehende Forschungsfrage, inwiefern Reflexion zur beruflichen Kompetenzentwicklung insbesondere reflexiver Kompetenz beiträgt, wurde im zweiten Kapitel dieser Arbeit ein theoretisches Grundgerüst vorgestellt.

In den Unterkapiteln 2.1 bis 2.3 wurde *Kompetenz und Kompetenzentwicklung* aus allgemeinpädagogischer Sicht thematisiert und eine Grundorientierung für die weitere Auseinandersetzung in der Arbeit gelegt. Um in Folge sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene mit den Begriffen angemessen umgehen zu können, wurde als wichtig erachtet, *Grundstrukturen des Kompetenzbegriffes* anhand deren Bedeutung und Grundmerkmalen herauszuarbeiten und sich mit einem Verständnis von Kompetenz und Kompetenzentwicklung zu positionieren. Als zentrale Aussage wird festgehalten, dass es sich bei Kompetenz um eine entwicklungsfähige individuelle Disposition handelt, die dem Subjekt als Repertoire zur Verfügung steht, entsprechend der Situation beansprucht

wird und im Handeln sichtbar wird. Die Entwicklung von Kompetenz vollzieht sich in deren Bestandteilen, zum einen in dem Gemenge der Elemente Wissen, Können und motivationaler sowie emotionaler Komponenten und zum anderen in den Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz. Kompetenz bildet die Grundlage für das Handeln und wird durch die Bewältigung der situativen Anforderungen entfaltet und weiterentwickelt. Aus pädagogischer Sicht handelt es sich um Handlungsfähigkeiten von PädagogInnen, die formal für den Arbeitsbereich zuständig und befähigt sind, die damit verbundenen Tätigkeiten verantwortungsvoll auszufüllen. Sowohl die Herausbildung umfassender Handlungsfähigkeiten beziehungsweise von Handlungskompetenz als auch die Förderung autonomer Persönlichkeiten werden als Ziele von Bildung und Weiterbildung angesehen und machen eine entsprechende Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen erforderlich.

Im Unterkapitel 2.4 wurde der Fokus auf die *berufliche Kompetenzentwicklung* gerichtet und ein Kompetenzverständnis expliziert, das auf die Förderung der gesamten Persönlichkeit des Menschen abzielt. Als besonders bedeutsam für die Entwicklung von Kompetenz wurde die Bewältigung von offenen, problemhaltigen und komplexen Situationen erkannt, wofür neben dem handlungsrelevanten Wissen insbesondere die Fähigkeit zur Selbstorganisation erforderlich ist. Mit der *Definition der beruflichen Handlungskompetenz* konnte das Spektrum der Handlungs- und Reaktionsfähigkeiten deutlich gemacht werden, die für die Bewältigung sowohl vertrauter als auch neuer Arbeitsaufgaben als notwendig erachtet werden. Es schließt in ausdifferenzierter Weise an die vier Grundkompetenzbereiche Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz an. Die Beschreibung wird für die weitere Bearbeitung, insbesondere in Hinblick auf die empirische Untersuchung, als Orientierungsbasis angesehen. Die Entwicklung und Förderung umfassender Handlungskompetenz ist von berufspädagogischem Interesse, womit zum einen die Befähigung zum Handelnkönnen in der Arbeitsfunktion sowie dessen fortlaufende Optimierung und zum anderen die Entwicklung der auszubildenden Personen zu autonomen, selbstbewussten Persönlichkeiten beabsichtigt wird. Als angemessenes Lehr- und Lernarrangement wurde die berufliche Tätigkeit als das Lernfeld unterstrichen, wo durch und in Hinblick auf die berufliche Anforderung gelernt werden kann. Je komplexer die Arbeitstätigkeiten sind, desto mehr wird die Entwicklung von Kompetenz begünstigt.

Dem Aspekt der *professionellen Ausübung des Berufes in pädagogischen Handlungsfeldern* wurde im letzten Unterkapitel ein besonderes Augenmerk geschenkt. Das *Spezifische des professionellen pädagogischen Handelns* beziehungsweise der *Kern pädagogischer Professionalität* hat sich als kompetenter und reflexiver Umgang mit den ungewissen pädagogischen Situationen erwiesen. Es wurden Möglichkeiten zur Erschließung und Optimierung des professionellen Handelns offen gelegt und die damit in Zusammenhang stehende Bedeutsamkeit von Reflexivität herausgestrichen. Mit dem Modell zur Realisierung professioneller pädagogischer Kompetenz nach Nieke wurde aufgezeigt, auf welcher Basis pädagogische Handlungskompetenz in professioneller Weise realisiert werden kann. Das Zusammenspiel der Komponenten und charakteristische Grundstrukturen des professionellen pädagogischen Handelns wurden damit deutlich gemacht.

Im dritten Kapitel wird sich auf theoretischer Ebene dem *Konstrukt Reflexion* angenähert. Es wird beabsichtigt, ein Grundverständnis für reflektiertes pädagogisches Handeln herauszuarbeiten, das sich an professionellen Leitkriterien orientiert und zugleich für den kindergartenpädagogischen Kontext passend ist. In diesem Rahmen werden die *Begriffe Reflexion* und *reflexive Kompetenz* erklärt und dargelegt, was unter *Reflexion im professionellen Kontext*, unter allgemeinen pädagogischen und psychoanalytischen Gesichtspunkten, verstanden werden kann. Im vierten Kapitel wird behandelt, was Reflexion zur Kompetenzentwicklung beiträgt.

3 Reflexion und reflexive Kompetenz

KindergartenpädagogInnen benötigen, wie bereits im zweiten Kapitel der Arbeit angeführt, umfangreiche und vielfältige Kompetenzen, um die Aufgaben in den Einrichtungen qualitativ zu bewältigen (Oberhuemer 1998, 127). Die angeführten Umstände machen es jedoch erforderlich, dass neben den berufsbezogenen Kenntnissen der pädagogischen Fachkräfte vermehrt deren persönliche und personenbezogene Fähigkeiten, wie Selbstvertrauen, kommunikative Kompetenz, Entscheidungsfähigkeit und Selbstevaluation gestärkt werden müssen (ebd., 129). Von besonderer Bedeutung für diese Tätigkeit ist die Fähigkeit, pädagogische Prozesse zu kommunizieren und zu reflektieren (Thole 2008, 287). Das impliziert, dass pädagogische Fachkräfte auf alle Fälle über Reflexionsfähigkeiten beziehungsweise reflexive Kompetenz verfügen sollen. Die Fähigkeit zur Reflexion gilt unter anderem als fixer Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz (ebd.) und stellt eine der wichtigsten Voraussetzungen dar, um qualifizierte pädagogische Arbeit erbringen zu können (Bimschas/Schröder 2003, 159).

Ausgehend von diesen Überlegungen wird im dritten Kapitel in die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Reflexion geführt, das ein zentrales Element der Forschungsfrage darstellt. Aufgrund dessen wird im Besonderen bei der Thematisierung von Reflexion aufgezeigt, was professionelles Reflektieren ausmacht und dabei berücksichtigt, was mit Reflexion sowohl unter professionellen pädagogischen als auch psychoanalytischen Gesichtspunkten verstanden wird. Es werden jene reflexiven Fähigkeiten charakterisiert, die für die Arbeit im pädagogischen Feld als bedeutsam und erforderlich angesehen werden und Merkmale der professionellen Gestaltung von Reflexion aufgezeigt, die unter anderem deutlich machen, was Reflexion beziehungsweise Reflektieren im professionellen Kontext bewirken kann und soll. Für die vorliegende Arbeit und in Hinblick auf die empirische Untersuchung wird hier ein Verständnis von Reflexion und Reflexionsfähigkeit herausgearbeitet, das die zu entwickelnden „Reflexionskompetenzen“ (Thole 2008, 287) von KindergartenpädagogInnen beschreibt. Der Zusammenschluss zwischen Reflexion und Kompetenzentwicklung wird im vierten Kapitel vorgenommen.

Das vorliegende Kapitel ist so aufgebaut, dass in einer begrifflichen Annäherung an das Konstrukt Reflexion (3.1) die Bedeutung des Begriffs erschlossen wird, damit die Art und Weise der Verwendung der Begriffe im professionellen Kontext nachvollziehbar wird. Insbesondere die nähere Betrachtung der Begriffe Reflexion und Reflexivität unter allgemeinen theoretischen Gesichtspunkten ermöglicht es, charakteristische Grundstrukturen der Reflexion darzulegen, die als Basis professioneller Reflexion gelten. Die Reflexion wird in den pädagogischen Arbeitsfeldern als Schlüsselkategorie des professionellen Handelns verstanden (Ebert 2008, 9f). Aufgrund dessen wird unter dem Titel „Profession und Reflexion“ (3.2) deutlich gemacht, was die Bedeutung von Reflexion im professionellen Kontext ausmacht. Dazu wird erstens (3.2.1) geklärt, inwiefern reflexive Kompetenz eine bedeutsame Dimension professioneller pädagogischer Kompetenz darstellt und zweitens (3.2.2) das Erfordernis von Reflexion in Bezug auf das pädagogische Handeln begründet sowie ausgewählte Merkmale professioneller Reflexion herausgearbeitet.

Psychoanalytische Theorien und Konzepte sind für das pädagogische Handeln bedeutsam, weil damit ein differentielles Verstehen der Individuen und der Interaktionen in den pädagogischen Beziehungen ermöglicht werden kann (Leuzinger-Bohleber/Garlichs 2010, 653). Dieser Auffassung wird gefolgt und unter dem Titel „Reflexion aus psychoanalytischer Sicht“ (3.3) Reflexion und spezifische Merkmale des Reflektierens herausgearbeitet. Dazu wird erstens (3.3.1) das Konstrukt der reflexiven Kompetenz (*reflective functioning*) vorangestellt, ein Konzept, das von dem Psychoanalytiker Peter Fonagy entwickelt wurde. Es ermöglicht, auf die „Prozesse reflexiver Metakognition, die für ein fühlendes und denkendes Ich entscheidend sind“ (Dauber 2006, 30) aufmerksam zu machen. Reflexive Kompetenz wird im Gegensatz zu den bisherigen Bestimmungsversuchen (siehe 3.2.1) als grundlegende menschliche Eigenschaft (Reinke 2003, 18) sowie als automatisch ablaufender Prozess und größtenteils unbewusste Dimension aufgezeigt. Zweitens (3.3.2) wird herausgearbeitet, was psychoanalytisches Verstehen ausmacht und inwiefern es für die pädagogische Praxis bedeutsam sein kann. Der Stellenwert der Reflexion in diesem Kontext wird hervorgehoben. Drittens (3.3.3) wird auf die Bedeutung des Erlebens der Personen eingegangen, die am pädagogischen Beziehungsgeschehen beteiligt sind sowie auf die daraus begründbaren spezifischen Praxisreflexionen. Die Methode der „Work Discussion“ und deren Besonderheiten als Reflexionsmodell werden im vierten Punkt (3.3.4) beispielhaft dargestellt, um aufzuzeigen, in welcher

spezifischen Art und Weise die Berufstätigen zu ihrem Erleben Zugang finden können und wie durch die Reflexion von Arbeitsprozessen gelernt werden kann. Im Abschluss des dritten Kapitels (3.4) werden die wesentlichen Aspekte nochmals zusammengefasst.

3.1 Begriffliche Annäherung an das Konstrukt Reflexion

Reflexion wird im *Duden* (2001, 849) erstens als „das Zurückwerfen von Licht, elektromagnetischen Wellen, Schallwellen, Gaswellen und Verdichtungsstößen an Körperoberflächen“ definiert und zweitens als „Nachdenken, Überlegung, Betrachtung, vergleichendes und prüfendes Denken, Vertiefung in einen Gedankengang“ beschrieben. Damit wird deutlich, dass die Grundbedeutung des Reflektierens im naturwissenschaftlichen Bereich – in der Optik – liegt, wo es um reflektierende Oberflächen geht (Sandkühler 1999, 1370). Reflexion im Sinne von Nachdenken wird aber häufig mit der Metapher des Spiegels beziehungsweise des Sich-Spiegeln (Wyss 2008, 3) in Verbindung gebracht. In der zweiten Bedeutung geht der Gebrauch im philosophischen Kontext vermutlich auf Aristoteles zurück, der die höchste theoretische Aktivität als „Denken des Denken“ (*noesis noeseos*) umschrieben hat. Der Gebrauch des Wortes Reflexion entstammt wissenschaftlichen Kontexten und hat seit der Neuzeit Einzug in die Alltagssprache gefunden (Sandkühler 1999, 1370).

Im etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache wird der Begriff *reflektieren* als *zurückwerfen*, *zurückstrahlen* und *nachdenken* verstanden. Der Begriff wurde im 17. Jahrhundert vom lateinischen Wort *reflectere* (*reflexum*) abgeleitet, was *zurückdrehen*, *umwenden*, *sich zurückbeugen* bedeutet (Kluge 1883/1989, 588). Dem Begriff *reflektieren* sind die Begriffe Reflexion, reflexiv, Reflexivität, Reflektor und Reflex morphologisch zugehörig.

Die Durchsicht der pädagogischen Literatur lässt eine vielfältige Verwendung der oben genannten Begriffe erkennen. Es ist unter anderem von Reflexion, Reflexivität, Reflektiertheit, Reflexionsfähigkeit und reflexiver Kompetenz die Rede, ohne dass die genaueren Bedeutungsunterschiede immer ersichtlich sind. Die genannten Begriffe werden einerseits mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenz in Zusammenhang gebracht und andererseits mit Tätigkeiten beziehungsweise Methoden, mit denen etwas bewirkt wer-

den soll und kann. Die nachfolgende Betrachtung der Begriffe Reflexion und Reflexivität aus allgemein theoretischer Sicht, die pädagogische, psychologische und philosophische Aspekte beinhaltet, soll ermöglichen, jene Grundstrukturen von Reflexion zu charakterisieren, die die Grundlage für professionelles Reflektieren beziehungsweise reflektiertes Handeln bilden.

Der Begriff *Reflexion* wird im *Lexikon für Pädagogik* (Tenorth/Tippelt 2007, 598) mit *Rückbeugung* übersetzt. Es handelt sich dabei im Bereich der Unterrichtsgestaltung um eine hochrangige Fähigkeit, die erforderlich ist, um die Bedeutung des Gelernten einzuschätzen, in einen größeren Zusammenhang zu setzen und zu relativieren. Der Begriff Reflexion wird hier jedoch gegenüber dem Begriff *Reflexivität* abgegrenzt. Mit dem Begriff der *Reflexivität* wird zwar ebenso auf das lateinische Wort *reflectere*, im Sinne von *rückwärtsbiegen*, *zurückwenden*, verwiesen. Im psychologischen Kontext werden mit dem Begriff die Abwendung der Aufmerksamkeit von der äußeren Welt und das Hinwenden zu sich, zum eigenen Selbstbewusstsein⁵, verstanden. Das bedeutet, dass das Individuum zwischen Antrieb und Handlung eine Unterbrechung einlegen und Selbstbezug herstellen sowie sich als Urheber und Grund von Handlungen erfahren und gleichzeitig eine Bewertung seines Handelns vornehmen kann (Bock 2001, 114). Aus pädagogischer Sicht gilt Reflexivität im genannten Sinn als konstitutiver Grundzug des Menschseins, der die Grundlage für das reflektierte pädagogische Tun bildet (ebd., 113). Demzufolge wird *Reflexivität* eher als „reflexible Eigenschaft“ und „Möglichkeit des [Sich]rückbeziehens [Anmerkung der Autorin: Eckige Klammern bereits im Zitat!]“ (Duden 2001, 849) betrachtet, *Reflexion* beziehungsweise *Reflektieren* als eine Fähigkeit, die eher auf den Umgang mit dem eigenen Lernen bezogen wird. In der Auffassung von *Reflexion als Fähigkeit* im Umgang mit dem Lernen wird in der Literatur unter anderem an die Auffassung von John Dewey (1933) angeschlossen. Demnach lernen die Menschen durch das Nachdenken mehr als durch die konkrete Erfahrung selbst (Seel 2003, 236f). Der Hintergrund dieser Annahme besteht in der Vorstellung, dass sich Menschen beobachten und kontrollieren, wenn sie kognitive Aufgaben bewältigen. Weiters unterstützt die Reflexion im Sinne von Dewey effektives Problemlösen und die

⁵ Mit Bewusstsein wird die Vergegenwärtigung innerer Prozesse, wie Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle verstanden, denen im Selbst ein wichtiger Stellenwert gegeben wird. Das Selbstbewusstsein wird auch als Ich-Bewusstsein bezeichnet (Schachinger 2005, 19).

Verbesserung der Lernwirksamkeit. Reflexion wird als Bindglied zwischen Denken und Handeln betrachtet und nimmt laut Seel (2003, 236) eine spezifische Funktion ein.

Laut Kutschera (2009, 35f) ist dem Menschen mit der *Fähigkeit zur Reflexion* die ständige Möglichkeit gegeben, über sein Denken und allgemein über sein geistiges⁶ Leben nachzudenken. Mit der Reflexion können eigene mentale Akte und Zustände, die dem Individuum unmittelbar inne sind, mittelbar erfasst beziehungsweise thematisiert werden, indem sie zur expliziten Betrachtung gemacht werden. Die *Reflexion* über die eigene Person beziehungsweise über das eigene Leben nachzudenken stellt auch eine altbewährte *Methode* dar, die zur Gewinnung von *Selbsterkenntnis* führt (Schachinger 2005, 105). Für das menschliche Dasein ist das Wissen über das eigene Selbst bedeutsam, denn es vermittelt Kontinuität und bietet Orientierungshilfe (ebd., 103). Die Beschäftigung kann schmerzvoll sein, aber längerfristig gesehen ist sie zweckdienlich und wohltuend. Über die *Selbsterkenntnis* kann die Person zu *Selbsterkenntnissen* gelangen und damit zu einer höheren Einsicht und zu einem verbesserten Verständnis gegenüber der eigenen Person und damit auch gegenüber anderen Menschen. Selbsterkenntnis verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Gedanken sowie Gefühlen und erfordert das Zusammenfügen der gewonnenen Einsichten zu einem Ganzen und deren Integration in das Selbstkonzept (ebd. 114). Damit nehmen die Selbsterkenntnisse einen förderlichen Einfluss auf die Entwicklung des Selbst (Erklärung: siehe Kapitel 2.4.3; S. 40) und bewirken, dass der Mensch durch die verbesserte Selbstkenntnis ein immer stabiler werdendes Fundament zu seiner Lebensgestaltung aufbauen kann, um in Krisensituationen gefestigter zu agieren, wichtige Entscheidungen folgerichtiger zu treffen und in Alltagssituationen selbstreflexiver umzugehen (ebd., 106f).

Die Fähigkeit zur Reflexion der praktischen Erfahrungen und zur eigenen Person Bezug herzustellen, gelten als wesentliche Voraussetzung, um qualifizierte pädagogische Arbeit leisten zu können (Bimschas/Schröder 2003, 159). Demnach sind reflexive Wissens- und Könnensformationen als Ziel pädagogischer Bestrebungen anzusehen, die es gilt, im Rahmen von Qualifikation und Profession auszubilden und weiterzuentwickeln, da sie als wichtiges Mittel betrachtet werden Veränderungen herbeizuführen.

⁶ Die Begriffe Seelisches, Geistiges oder Mentales werden laut Kutschera (2009, 15f) häufig synonym verwendet. Er bezieht sich hier auf das Psychische, das als der Bereich des Empfindens, Erlebens, Wahrnehmens, Vorstellens, Denkens, Erinnerns, Strebens, Bewertens, der Gefühle, Stimmungen und Haltungen bestimmt werden kann.

3.2 Pädagogische Profession und Reflexion

Der Arbeitsbereich von Professionen, wie der von KindergartenpädagogInnen, sind vornehmlich in einem abgeschlossenen Orientierungs- und Handlungsbereich angesiedelt, der sich von anderen Expertenwelten und der alltäglichen Laienwelt abgrenzt (Ebert 2008, 22). Diese BerufsexpertInnen verfügen unter anderem über eine praktische Ausbildung und erbringen im gesellschaftlichen Auftrag autorisierte Dienstleistungen (ebd.). Kron (2001, 324) betont in diesem Zusammenhang, dass das pädagogische Handeln in den Institutionen durch vielfältige Einflüsse geprägt ist. Es ist zum einen orientiert an den Organisationsstrukturen und zum anderen an der Klientel, mit all deren Interessen, Entwicklungsbedürfnissen und Persönlichkeitsanforderungen. Konstitutiv ist dem pädagogischen Handeln ein immerwährendes Spannungsfeld, das sich aus den unterschiedlichen Interessens- und Bedürfnislagen aller Beteiligten ergibt. Diese Umstände machen laut Kron (ebd.) pädagogische Kompetenz, im Sinne spezifischer beruflicher und menschlicher Fähigkeiten, und reflexive Kompetenz im Besonderen notwendig (ebd., 326).

Inwiefern reflexive Kompetenz eine bedeutsame Dimension pädagogischer Kompetenz darstellt (3.2.1), die zur Entwicklung professionellen Handelns beiträgt, wird in Folge aufgezeigt. Um den Stellenwert und die Funktion der Reflexion im professionellen Kontext herauszustreichen, wird herausgearbeitet, was professionelle Reflexion im Rahmen des pädagogischen Handelns erforderlich macht (3.2.2) sowie was sie kennzeichnet und vom alltäglichen Reflektieren unterscheidet.

3.2.1 Reflexive Kompetenz als Dimension pädagogischer Kompetenz

Die spezifischen Situationen in den pädagogischen wie auch kindergartenpädagogischen Arbeitsfeldern erfordern zu deren Bewältigung durch die Fachkräfte *pädagogische Kompetenz*. Mit *pädagogischer Kompetenz* wurde im zweiten Kapitel (2.4.3) der Arbeit auf jene *sozialen* und *inhaltlichen* beziehungsweise *didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten* verwiesen, die für die Ausübung der pädagogischen Tätigkeiten erforderlich sind (Tenorth/Tippelt 2007, 413f). Die *pädagogische Kompetenz* wird in einer Ausbildung grundgelegt und im Handlungsfeld verwirklicht (Kron 2001, 326). Sie entwickelt und vollzieht sich als fortlaufender Prozess in der Vielfalt der beruflichen Anforderun-

gen und Tätigkeiten. Mit jeder neuen Herausforderung muss Neues gelernt oder Vorhandenes umgewandelt werden und je nach Maß der Entwicklung zeigen sich Kompetenz oder Inkompetenz (ebd.).

Den unter *pädagogischer Kompetenz* genannten Dimensionen, wie unter anderem die fachliche und didaktische Kompetenz, ist laut Kron (ebd.) die *reflexive Kompetenz* „zur Seite gestellt“, bei den fachlichen Anforderungen wird sie gegenwärtig sogar in den Mittelpunkt gerückt (Bimschas/Schröder 2003, 160). Kennzeichen *reflexiver Kompetenz* ist „das eigene Handeln zu reflektieren und dabei neben den fachlichen und didaktischen Bezügen auch den eigenen biografischen Bezug und die gesellschaftlichen und politischen Bezüge herzustellen“ (Kron 2001, 326). Es wird in dieser Auffassung davon ausgegangen, dass Fähigkeiten im Zusammenhang von Handeln und Denken entstehen. Mit der Reflexion werden Konstrukte entwickelt, mit denen das Handeln in Form von Handlungskonzepten voraufgebaut werden kann (ebd., 327).

Auch in anderen Kompetenzmodellen, wie von Geißler und Hege (1988), ist die Dimension der reflexiven Kompetenz als fixer Bestandteil professioneller pädagogischer und sozialer Arbeit vorzufinden (Ebert 2008, 27). *Reflexive (persönliche) Kompetenz* wird in diesem Modell als Fähigkeit beschrieben, die kennzeichnet, „die eigene Persönlichkeit mit ihren Stärken und Schwächen, ihren Vorlieben und Abneigungen als Teil der pädagogischen Arbeit zu begreifen“ (ebd.). In diesem Verständnis ist für beruflich Tätige bedeutsam zu erkennen, wie wichtig die eigene Lebenssituation und die eigene Biografie für das berufliche Handeln sind. Denn diese sind latent gegenwärtig und nehmen auf die Beziehungsgestaltung im Arbeitsfeld Einfluss. Das Lernen durch Reflexion ist daher immer auch biografisches Lernen (Bimschas/Schröder 2003, 161).

Mit der Reflexion über die eigene psychische Konstitution wird den PädagogInnen ermöglicht, Hintergründe des Verhaltens aufzuklären, Handlungsweisen zu überdenken und sich Ängste und Vorurteile bewusst zu machen (Ebert 2008, 27f). Dieser Schritt macht eine Korrektur der eigenen Verhaltensweisen möglich. Besonders in Hinblick auf die Realisierung des professionellen Handelns ist zu bedenken, dass zum ersten Handlungssituationen multiperspektivisch, das heißt über das Fachgebiet hinausgehend wahrgenommen und zum zweiten mit der eigenen persönlichen Befindlichkeit in Beziehung gebracht werden müssen (Hinte 2001, 14f zit. nach Ebert 2008, 27f). Die reflexive

und handelnde Erschließung der Vielfalt menschlichen Verhaltens und gesellschaftlicher Bedingungen und diese in ihrer komplexen Dimension anzunehmen, ist als die zentrale Fähigkeit der professionell handelnden Fachkräfte anzusehen (Hinte 2001, 14f zit. nach Ebert 2008, 27f).

3.2.2 Pädagogisches Handeln und professionelle Reflexion

Das Erfordernis, berufliches Handeln zum Gegenstand von Reflexion zu machen, liegt vor allem im *pädagogischen Handeln*, das sich im Arbeitsalltag streckenweise als intuitives Handeln vollzieht (Ebert 2008, 39). Auch KindergartenpädagogInnen sind in ihrem Arbeitsfeld gefordert, in mitunter komplexen Situationen unmittelbar zu reagieren, handlungsbereit und handlungsfähig zu sein. In diesen Handlungsvollzügen ist daher ein umfassendes Nach- beziehungsweise Durchdenken der konkreten Situation kaum oder gar nicht möglich (Bimschas/Schröder 2003, 165). Es mangelt an Zeit und an Informationen, um rational begründet entscheiden und handeln zu können. Intuitives Handeln verläuft somit mehr oder weniger erfolgreich. Es ist laut Ebert (2008, 39) begleitet vom „Ärger darüber, in einer bestimmten Situation nicht angemessen reagiert zu haben, wechselt mit dem Erstaunen darüber ab, dass sich eine bestimmte Handlungsweise in einer konkreten Situation als Erfolg erwiesen hat“. Wenn PädagogInnen ihr Handeln nicht dem Zufall überlassen wollen, ist es notwendig, Handlungssituationen und die eigenen Handlungsweisen zu bewerten beziehungsweise zu evaluieren. Die nachträgliche Bedeutungszuschreibung und Bewertung von Handlungen bezeichnet Ebert (ebd., 37) als *Reflexion des Handelns*. Diese ist für die berufliche Praxis, insbesondere für das professionelle Handeln zentral, als damit ein professioneller Habitus ausgebildet wird.

Die *professionelle Reflexion* stellt ein konstitutives Merkmal aller pädagogischen und sozialen Berufe dar und gilt „unumstritten als eines der zentralen Merkmale von Professionalität in pädagogischen und sozialen Berufen“ (Widulle 2009, 77). Unter frühpädagogischen Gesichtspunkten sollten in diesem Arbeitsfeld professionell Tätige „um die Möglichkeiten des Scheiterns ihres Handelns wissen, die Paradoxien und Ambivalenzen pädagogischen Handelns zu reflektieren vermögen“ (Thole 2008, 287) und trotzdem das Ziel verfolgen, gelingende pädagogische Abläufe zu gestalten. Ziel der *professionellen Reflexion* ist laut Ebert (2008, 9ff) *Wissen in Können* umzuwandeln, womit die Absicht

verfolgt wird, erfolgreiches Handeln im professionellen Kontext zu ermöglichen. Aufgrund dieser Bedeutungszuschreibung wird Reflexion als *Schlüsselkategorie* des professionellen Handelns eingestuft, die zur Professionalisierung der jeweiligen Domäne beiträgt. Ebert (2008, 9ff) ist der Ansicht, dass aufgrund dieser Gegebenheit in den Arbeitsfeldern kritisch geprüft werden müsste, ob die Handelnden über ausreichend reflexive Fähigkeiten verfügen und ob diese in den Ausbildungen ausreichend vermittelt werden (ebd.). Nachfolgend werden einige markante Merkmale professioneller Reflexion deutlich gemacht.

Merkmale professioneller Reflexion

Als *professionelles Reflektieren* wird laut Wyss (2008, 3) das bewusste Nachdenken vor, während oder nach einer bestimmten Situation oder Handlung im beruflichen Alltag bezeichnet. Die Reflexion beziehungsweise das Reflektieren kann in gedanklicher, mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen und kann sich auf das Selbst oder den/die Anderen beziehen (ebd.). Erst durch die bewusste Verarbeitung der beruflichen Erlebnisse werden diese erfahrungs- und handlungswirksam, was bedeutet, dass erst durch die Reflexion die Erlebnisse zu Erfahrungen werden (Widulle 2009, 77). Mit dem Nachdenken über die bisherigen Erfahrungen und den Erkenntnissen, die für das zukünftige Handeln gewonnen werden, wird zu einem Vordenken für die nächste Situation geführt (Schratz et al. 2008, 130). Dabei ist der verbale Austausch mit KollegInnen insofern bedeutsam, als ein Repertoire an Handlungsalternativen entsteht (ebd.).

Dauber (2006, 18) formuliert in ähnlicher Weise und beschreibt die *Reflexion im beruflichen Kontext* als ein bewusstes Wahrnehmen und Verarbeiten von bedeutsamen beruflichen Ereignissen. Das auf *sich-selbst-zu-reflektieren* zielt darauf ab, „sich bewusst zu machen, mit welchen Mustern wir zu uns, zu unseren Mitmenschen, zur gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt in Beziehung treten“ (ebd.). Reflexion ist in diesen Kontexten immer auch *Selbstreflexion*, da die eigene Person im Handeln agiert, beteiligt und betroffen ist (Widulle 2009, 77). Für Friebertshäuser (2002, 141) ist die Selbstreflexion mit Vor- und Nachteilen behaftet. Nachteilig ist, dass bei „Selbstbespiegelungen“ (ebd.) das Problematische und Schwierige in den Vordergrund tritt, vermehrt selbstkritische Aussagen zutage treten und somit das Selbstbewusstsein von PädagogInnen angekratzt

wird. Vorteilhaft ist, dass die PädagogInnen durch die kritische Betrachtung ihres pädagogischen Handelns vermehrt in eigenständiger Weise zu neuen Denkanstößen gelangen.

Gegenstand des Reflektierens sind aktuelle Prozesse und Ergebnisse des pädagogischen Handelns (Schratz et al 2008, 130), laut Dauber (2006, 18) erfordern bedeutsame berufliche Ereignisse die reflexive Verarbeitung. Diese Auffassung deckt sich mit den Überlegungen von Bimschas und Schröder (2003, 166), wonach jene beruflichen Situationen den Anstoß zur Reflexion geben, die bei den Handelnden Irritationen auslösen. Beispielsweise, wenn das Handeln nicht erfolgreich verläuft oder häufig Konflikte und unerwartete Störungen in den Alltagsroutinen auftauchen. Auf diese Situationen können PädagogInnen mit Wut, Kränkung, Abwehr und Angst reagieren. Dadurch wird ihre emotionale Betroffenheit überstrapaziert und führt zu Einschränkungen in ihrer Handlungsfähigkeit. Ziel der Reflexion ist es dann, den Berufstätigen Erkenntnisse über das eigene Handeln und Aufschlüsse über dynamische Prozesse zu ermöglichen. Keinesfalls geht es darum, einen detaillierten Handlungsplan zu entwerfen (ebd., 168). Mittels Reflexion kann den Prozessen nachgespürt werden, um herauszufinden, „was man nicht sofort sieht und erkennt, was man nicht allein erkennt oder was man noch nicht erkennen möchte“ (Bimschas/Schröder 2003, 160).

In dieser Art von Reflexion wird beabsichtigt, Erkenntnisse im *Schnittfeld von Person und Fachlichkeit* zu gewinnen. Sowohl die berufsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch die Persönlichkeit der PädagogIn prägen die pädagogischen Beziehungen und fließen in den Unterstützungsprozess ein. Ebenso werden die *sachlichen* und die *strukturellen Faktoren* in Verbindung mit den *emotionalen Anteilen* der handelnden Personen betrachtet. Dieser Reflexionsprozess ist gekennzeichnet durch das Bemühen, die vielschichtigen Prozesse der spezifischen Situation aufzudecken. Besonders „blinde Flecken“ und partiell Unbewusstes können nach Ansicht der AutorInnen im Austausch mit Anderen, in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und durch die Einnahme alternativer Perspektiven erkannt werden (Bimschas/Schröder 2003, 168). Ebert (2008, 41) ist der Ansicht, dass mit der Reflexion auf die *multiperspektivische Erschließung* der Ereignisse abgezielt wird. Neben der *persönlichen Befindlichkeit* der beruflichen Akteure müssen die Erlebnisse aus der *fachlichen Perspektive* auch in Hinblick auf die verschiedenen *Theorien und Methoden der Disziplin* beleuchtet werden (ebd.) und dabei die *Besonderheiten des Arbeitsfeldes* Berücksichtigung finden (Bim-

schas/Schröder 2003, 161). Es sollte ein professioneller Raum entstehen, in dem mit entsprechenden Methoden Möglichkeiten zur Gestaltung zukünftigen erfolgreichen Handelns geschaffen werden können (Ebert 2008, 42f).

Speziell die professionellere Gestaltung der Arbeitsbeziehungen erfordert von den Beteiligten, sich ihre persönlichen Positionierungen bewusst zu machen und diese kritisch zu reflektieren, da biografisch erworbene Werte und Normen, Einstellungen und Haltungen sowie verfestigte Verhaltensmuster sowohl die pädagogischen Handlungssituationen als auch die sozialen Interaktionen und Beziehungen am Arbeitsfeld prägen (ebd.). Die Entschlüsselung der in der professionellen Haltung internalisierten Werte und Normen erfordert gezielte Reflexion in einem professionellen Setting⁷, wie zum Beispiel Supervision (ebd., 43). Neben der *Supervision* zählen unter anderem *Intervisionen*, *kollegiale Beratungen* und *Teamgespräche*, *Evaluationen*, *Tagebücher*, *Journale* oder *audiovisuelle Medien* als Hilfen beziehungsweise Methoden oder Settings zur Reflexion (Widulle 2009, 79). Auch durch *Gespräche* und in Form von *schriftlicher Reflexion* wird den Berufstätigen und Auszubildenden ermöglicht, das berufliche Handeln kritisch zu hinterfragen, unterschiedliche Sichtweisen zu eröffnen und vergleichend zu objektivieren. Laut Bimschas und Schröder (2003, 160) muss Reflexion generell geübt werden, da mit der Reflexion in bisher verschlossene Erkenntnisfelder vorgedrungen wird, die erst durch den Dialog und durch neue Perspektiven eröffnet werden können (ebd., 161).

Mit dem Dargestellten wurden Merkmale der professionellen Reflexion deutlich gemacht. Im Wesentlichen geht es für die Reflektierenden darum, sich mit bedeutsamen Ereignissen und der eigenen Persönlichkeit und Fachlichkeit auseinanderzusetzen, um möglichen Einschränkungen in der beruflichen Handlungskompetenz präventiv und kurativ begegnen zu können. Es hat sich gezeigt, dass es zur erfolgreichen Bewältigung der beruflichen Aufgaben und Herausforderungen bedarf, die beruflichen Erlebnisse bewusst wahrzunehmen und unter theoretischer und persönlicher Bezugnahme kritisch zu hinterfragen und zu verarbeiten. Allerdings wurde auch sichtbar, dass die Bearbeitung bestimmter Gegenstände und die anspruchsvollen Zielsetzungen von Reflexion ein professionelles Setting, wie zum Beispiel Supervision erfordern.

⁷ Mit Setting (der Begriff entstammt aus dem Referenzsystem der Psychotherapie) ist die Einteilung der professionellen Arbeit mit Einzelpersonen, Gruppen oder einem größeren Adressatenkreis gemeint (Hermann-Stietz 2009, 19f). Demnach wird von einem Zweier-Setting, Gruppen-Setting und Organisations-Setting gesprochen und Buer (1996) beschreibt Settings als „institutionalisierten Rahmen für psychosoziale Beziehungsarbeit“ (ebd.).

3.3 Reflexion aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive

Unter psychoanalytisch-pädagogischen Gesichtspunkten wird aufgezeigt, was professionelle Reflexion aus dieser Perspektive ausmacht beziehungsweise in welcher spezifischen Weise in diesem Kontext reflektiert wird. Hierbei wird davon ausgegangen, dass psychoanalytische Theorien und Konzepte für die kindergartenpädagogische Ausbildungspraxis, insbesondere für die Gestaltung der Lehr- und Lernsituationen, wichtige Impulse liefern können. Die Bedeutsamkeit psychoanalytischer Theorien und Konzepte für das pädagogische Handeln besteht darin, dass sie unter anderem ein differentielles Verstehen der Individuen und Interaktionen in den pädagogischen Beziehungsprozessen ermöglichen (Leuzinger-Bohleber/Garlichs 2010, 653). Dahingehend wird herausgearbeitet, was psychoanalytisches Verstehen kennzeichnet, da dieser Aspekt für KindergartenpädagogInnen in ihrer Arbeit mit Menschen, insbesondere Kindern, als besonderes bedeutsam erachtet wird.

Im letzten Unterkapitel wird als erster Bezugspunkt das *Konzept der reflexiven Kompetenz (reflective functioning)* von Peter Fonagy herangezogen (3.3.1). Mit diesem Konstrukt wird ein Verständnis von reflexiver Kompetenz dargelegt als „ein automatisches Verfahren, das bei der Interpretation menschlichen Handelns unbewußt in Gang gesetzt wird“ (Fonagy et al. 2008, 35). Das Konzept stellt ein Erklärungsmodell dar, auf dessen Grundlage menschliches Verhalten verstanden werden kann, insbesondere die Fähigkeit betreffend, mentale Befindlichkeiten bei sich und anderen wahrzunehmen und zu verstehen. Es begründet die im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext wichtige Fähigkeit, in reflektierender und verstehender Weise zu bewussten und unbewussten Prozessen in pädagogischen Beziehungen Zugang zu finden, um beispielsweise einfühlsam und verständnisvoll gegenüber Kindern agieren zu können (Datler et al. 2010, 17).

Die enge Verbindung zwischen Handeln und Reflexion stellt laut Trescher (2001, 173) ein grundlegendes Merkmal psychoanalytischer Methoden dar. Ausgehend von dieser Feststellung wird der Stellenwert der Reflexion im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext (3.3.2) herausgearbeitet und psychoanalytisches Verstehen charakterisiert. Beim Nachdenken über Praxis wird im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext den Gefühlen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Folglich wird auf die Fragen, in welcher Weise zum Erleben beziehungsweise zu den Gefühlen der PädagogInnen, der Kinder

und Studierenden Zugang gefunden und ein Verstehen von Praxissituationen möglich gemacht werden kann, näher eingegangen (3.3.3). Darauf aufbauend und verbunden mit dem Anspruch, optimale Lehr- und Lernsettings in Ausbildungsprozessen herzustellen und Impulse aus den psychoanalytischen Ansätzen zu integrieren, wird abschließend die Methode der Work Discussion (3.3.4) dargestellt und ihre Besonderheiten als Reflexionsmodell aufgezeigt. Damit wird beispielhaft deutlich gemacht, wie Berufstätige ihr Erleben reflektieren können, um den unbewussten Dynamiken in den Interaktionsprozessen auf die Spur zu kommen, und wie sie bestimmte Fähigkeiten trainieren und erweitern können.

3.3.1 Das Reflective-Functioning-Konstrukt nach Peter Fonagy

In der bisherigen Thematisierung von Reflexion im Zusammenhang mit Profession (unter 3.2.1) wurde reflexive Kompetenz als Teil von pädagogischer Kompetenz definiert, in der es im Wesentlichen darum geht, das eigene Handeln unter Hinzunahme vielfältiger Bezüge in bewusster Weise zu reflektieren (Kron 2001, 326) und dabei die eigene Persönlichkeit als Teil der pädagogischen Arbeit zu begreifen (Ebert 2008, 27). In einem anderen Verständnis kann die Auffassung von reflexiver Kompetenz⁸ (*reflective function*) von Peter Fonagy gesehen werden, nämlich als Grundvoraussetzung für diese Akte der Reflexion beziehungsweise des Reflektierens und in dem eingangs (3.1) dargelegten Verständnis von Reflexivität als reflexive menschliche Eigenschaft, die als Basis zur Realisierung reflektierten pädagogischen Handelns gilt. Das Konzept der *reflective function* stellt ein Erklärungsmodell für menschliches Verhalten dar und wird als wertvoller Beitrag psychoanalytischer Forschung gewertet (Reinke 2003, 26).

Fonagy (2003, 31) definiert *reflective function* (Fonagy und Target 1997) als eine „Prädisposition⁹, wonach das eigene und das Verhalten anderer durch die Annahme zugrundeliegender geistiger Prozesse zu verstehen ist“. Um menschliches Verhalten vorherzusagen und zu verstehen, wird diese Vorgehensweise beziehungsweise Systematik als

⁸ Zum Zwecke der klaren Abgrenzung zu den vorangegangenen Auffassungen von reflexiver Kompetenz (siehe 3.2.1) wird in diesem Unterkapitel der Begriff reflexive Kompetenz in englischer Sprache - *reflective function* oder *reflective functioning* - verwendet oder in der Übersetzung als Mentalisierung oder Reflexionsfunktion bezeichnet.

⁹ Prädisposition: Anlage (Duden 2001, 796). Gergely und seine Mitarbeiter (2005; 2007) erklären die Entwicklung des Mentalisierens als Facette einer allgemeineren „humanspezifischen >pädagogischen< Veranlagung“, „eines Kommunikationssystems, das auf den raschen und effizienten Transfer neuer und relevanter kultureller Kenntnisse von wissenden zu unwissenden Artgenossen spezialisiert ist“ (Allen et al. 2011, 126).

unumgänglich betrachtet (ebd.). Dieser Auffassung liegt ein spezifisches Verständnis vom Individuum zugrunde, indem von der prinzipiellen Zuschreibung von Überzeugungen und Wünschen ausgegangen und das Verhalten durch Intentionalität geregelt wird (ebd., 32). Bei der *reflective function* handelt es sich um eine grundlegende Eigenschaft des Menschen, (Reinke 2003, 18), die dem Subjekt ermöglicht, „eine reiche innere Welt von Vorstellungen, »mentalen« Repräsentanzen, in Bezug auf das Selbst und den Anderen zu entwickeln“, darüber zu reflektieren und sein intentional ausgerichtetes Handeln dahingehend zu argumentieren (ebd., 12).

Bei dem *Reflective-Functioning-Konstrukt* (Daudert 2002, 55) handelt es sich um ein Konzept, das vom Psychoanalytiker und Bindungsforscher Peter Fonagy und seinen Mitarbeitern entwickelt wurde (Reinke 2003, 7). Die Gruppe ist mit der Beforschung der geistigen und seelischen Grundlagen des menschlichen Handelns und der zwischenmenschlichen Beziehungen befasst. Sie beziehen sich dabei ausschließlich auf die psychischen Prozesse und fokussieren die metakognitiven Kompetenzen der Subjekte. Fonagy (1998 zit. nach Reinke 2003, 19) ist der Ansicht, dass es gegenwärtig mentalistischer Konzepte bedarf, um menschliches Verhalten verstehen zu können. Laut Reinke (2003, 19f) bezieht sich Fonagy mit dem Konzept auf empirische Untersuchungen und multiple wissenschaftliche Diskurse, wie sie im Rahmen der Kognitionspsychologie, der Philosophie, der Psychoanalyse (Freud, Klein, Bion, Marty) und der Bindungstheorie (Bowlby) geführt werden. Dieses ist im Wesentlichen im Konzept der Intentionalität¹⁰ von Daniel Dennett begründet und dessen Bedeutung für die Theorie des Geistes¹¹ (Reinke 2003, 16).

Dauber (2006, 30) merkt an, dass der Fokus auf die Fähigkeit gerichtet ist, „eigene Ziele wie die Ziele anderer wahrzunehmen und zu verstehen (Gedanken, Absichten, Meinungen, Wünsche) und über das damit zusammenhängende Verhalten nachzudenken“. Laut Dauber (ebd.) handelt es sich um „Prozesse reflexiver Metakognition, die für ein füh-

¹⁰ Das Konzept der Reflexionsfunktion wurzelt in Dennetts (1978, 1987, 1988) Auffassung, dass „die Vorhersagen von Verhalten unter drei verschiedenen Blickwinkeln erfolgen können: unter dem physikalischen Blickwinkel, dem Blickwinkel der Gestaltung und dem intentionalen Blickwinkel“ (Fonagy et al. 2008, 33f). Dennetts These besagt, dass die Regulierung im Wesentlichen durch intentionale Zustände passiert, indem Erklärungen auf Basis von Bedeutungszuschreibungen als einzige und gute Basis für die Vorhersage menschlichen Verhaltens dienen (ebd.).

¹¹ Mit Theorie des Geistes (Theory of Mind) ist nach Fonagy (2003, 32) „im anglo-amerikanischen Sprachraum die Fähigkeit gemeint, Annahmen darüber formulieren zu können, was andere Personen denken, wollen oder fühlen und umfaßt somit das Begreifen und Erkennen geistiger Prozesse, wie Gedanken, Überzeugungen, Wünsche und Ansichten“.

lendes und denkendes Ich entscheidend sind“. Die Fähigkeit, „sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen“, wird von Fonagy et al. (2008, 31) als *Mentalisierung* oder *Reflexionsfunktion* bezeichnet. Sie gilt als bestimmender Faktor der Organisation des Selbst und der Affektregulierung. Der aktive Ausdruck dieser psychischen Fähigkeit wird als reflektierendes Funktionieren (*reflective functioning*) oder auch als Mentalisierung gesehen, das in enger Verbindung mit der Repräsentation des Selbst steht (ebd., 33). Die Reflexionsfunktion bewirkt die Operationalisierung der mentalen Fähigkeiten des Subjekts und stellt damit die Mentalisierung her. Somit fungiert das Selbst als mentaler Akteur (Fonagy et al. 1998 zit. nach Fonagy et al. 2008, 10f). Mit der Operationalisierung der Reflexionsfunktion wurden von der Arbeitsgruppe um Fonagy Kriterien für die verschieden ausgeprägten metakognitiven Kompetenzen der Subjekte entwickelt. Demnach besteht die *reflective function* aus einer Reihe von überlappenden Aspekten, wie zum Beispiel:

- Wissen um spezifische Merkmale des Denkens und Fühlens;
- dem Verhalten zugrunde liegende psychische Prozesse herauszuarbeiten und bei anderen genau zuzuordnen;
- Akzeptanz der Entwicklung psychischer Verfasstheiten und Prozesse, wie zum Beispiel eine intergenerationelle Sichtweise einzunehmen;
- Explizite Nennung von Prozessen, wo das Individuum als denkend, fühlend und wünschend in Erscheinung tritt;
- Mentale Prozesse in ihrer Komplexität und Unterschiedlichkeit anzuerkennen, zum Beispiel das Betrachten aus unterschiedlichen Perspektiven oder das Einnehmen können unterschiedlicher Standpunkte (Fonagy et al. 1998 zit. nach Reinke 2003, 17).

Mit der operationalisierten Form sollen die Aspekte der Fähigkeit „Mentales als Mentales zu erkennen“ (Dauber/Zwiebel 2006, 110) beziehungsweise „das Maß an selbstreflexiver Beobachtung eigener und fremder mentaler Befindlichkeiten“ (Fonagy 2003, 56) empirisch erhoben werden. Fonagy (2003, 32) geht davon aus, dass aufgrund des Verhaltens und der Reaktion des Individuums erkennbar ist, ob es die psychische Befindlichkeit in seine Operationen einbezogen hat und seine Handlungen dahingehend organisiert. So können die Individuen beispielsweise in ihren Handlungsweisen unter-

schieden werden, je nach Ausmaß und Qualität einen reflexiven Standpunkt einnehmen zu können (Fonagy 2003, 32). Die *Interpretation mentaler Zustände* setzt allerdings das Bewusstsein voraus, dass Erfahrungen bestimmte Überzeugungen und Emotionen hervorrufen können, dass diese Überzeugungen und Wünsche in bestimmte Verhaltensweisen münden, dass Überzeugungen und Emotionen im wechselseitigen Austausch stehen und „bestimmte Entwicklungsphasen oder Beziehungen mit charakteristischen Gefühlen und Überzeugungen verbunden sind“ (Fonagy et al. 2008, 34).

Der bewusste Zugang zu diesen höchst komplexen Strukturen ist nur teilweise möglich (Fonagy et al. 2008, 11f). In diesem Zusammenhang ist es auch bedeutsam, dass *reflective function* von der *Selbstreflexion* und der *Introspektion* (Selbstbeobachtung) zu unterscheiden ist, da die psychische Befindlichkeit durch das eine auf der Bewusstseins-ebene und durch das andere mittels Selbstbericht erfasst wird (Fonagy 2003, 32). *Reflective function* ist „ein automatisches Verfahren, das bei der Interpretation menschlichen Handelns unbewußt in Gang gesetzt wird“ (Fonagy et al. 2008, 35). Die *reflective function* ist als ein autonomer Prozess zu verstehen, der nicht abgerufen werden muss und mehr unbewusst verläuft. Er ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit des Individuums, Verhalten als sinnvoll zu erkennen und auf dieser Grundlage aktiv zu gestalten. Damit definiert sich die Reflexionsfunktion nicht über die Selbsterkenntnis, sondern über das „grundsätzliche Wissen um mentale Vorgänge“, mit der Introspektion werden die Theorien des Mentalen auf die eigenen mentalen Zustände angewendet (ebd.). Anders ausgedrückt, bedeutet das eine prozedurales Wissen und das andere deklarative Selbsterkenntnis (Daudert 2002, 54).

Zusammengefasst stellt die Mentalisierung oder Reflexionsfunktion einen bestimmten Faktor beziehungsweise Ausdruck menschlicher Selbstorganisation und Affektregulierung dar. Damit verbunden ist die Annahme, dass dem Verhalten psychische Prozesse zugrunde liegen, die einer spezifischen Systematik folgen, und auf dieser Basis das eigene Verhalten und das der Anderen vorausgesagt und verstanden werden kann. Aus dem Verhalten und Reaktionen des Menschen kann auch geschlossen werden, inwiefern dieser eigene und fremde mentale Befindlichkeiten zum Ausdruck bringt und sein Handeln danach organisiert. Es kann als pädagogisch bedeutsam betrachtet werden, in welchem Ausmaß PädagogInnen die Fertigkeit des Mentalisierens beherrschen. Die Ausprägung dieser Fertigkeit kann sich auf die Beziehungsgestaltung auswirken (Allen et

al. 2011, 393). Wenn Bedürfnisse und Gefühle ignoriert werden oder Verhaltensweisen ständig falsch interpretiert werden, dann führt das mitunter zu enttäuschenden und irritierenden Reaktionen bei den Mitmenschen respektive bei den Kindern. Das *Mentalisieren* (sich Gedanken und Gefühle vergegenwärtigen und entsprechende Interpretation des Verhaltens) bedarf der Aufmerksamkeit und mentaler Arbeit, indem PädagogInnen dem gegenüber was andere denken und fühlen und was sie selbst denken und fühlen achtsam sind und darauf Rücksicht nehmen. Insofern geht Mentalisieren über die Empathiefähigkeit¹² hinaus, weil es nicht nur darum geht, sich in andere sondern auch darum, in sich selbst einzufühlen, um eigene psychische Zustände zu klären (ebd., 392).

In der weiteren Auseinandersetzung und besonders in den spezifischen Ansätzen und Methoden wird es darum gehen, die bewussten und unbewussten Dynamiken in zwischenmenschlichen Beziehungen zu erfassen beziehungsweise zum Verhalten und zu den psychischen Befindlichkeiten der Individuen auf reflektierende Weise verstehenden Zugang zu finden. Hierfür wird das Konzept der *reflective function* beziehungsweise die Reflexionsfunktion oder Mentalisierung als theoretisches Erklärungsmodell für das Verstehen menschlichen Verhaltens herangezogen.

3.3.2 Psychoanalytisches Verstehen und pädagogische Praxis

Das „Programm“ psychoanalytischer Praxis definiert Trescher (2001, 171) als „Unbewußtes soll bewußt werden“¹³, was vordergründig für den Analytiker und den Analysanden gilt. Dennoch überträgt Trescher (ebd., 172) dieses Modell auf den pädagogischen Kontext. Er ist der Meinung, dass der Bewusstwerdungsprozess bei PädagogInnen anfangen muss, womit insbesondere die Arbeit am Widerstand¹⁴ beziehungsweise

¹² Empathiefähigkeit: das Vermögen, Gefühle und Gedanken eines anderen Menschen zu erkennen und darauf mit eigenen angemessenen Gefühlen zu reagieren (Baron-Cohen [2003] 2009, 12 zit. nach Allen et al. 2011, 86).

¹³ Das Unbewusste stellt einen Bereich beziehungsweise eine eigenständige psychische Formation dar, in das aus dem bewussten Erleben verdrängte Wahrnehmungen und Erfahrungen, die dem *Ich* einer Person für das seelische Gleichgewicht zu schmerzhaft, beschämend oder traumatisch erscheinen, verschoben werden (Lohmer 2000, 320). Sie sind immer wieder bemerkbar durch *Fehlleistungen*, *Träume* oder *Symptombildungen* wie zum Beispiel Zwänge und Ängste. Den Übergang von Bewusstsein zum Unbewussten kann man sich wie einen Filter vorstellen, der das bewusste Erleben vor Reizüberflutung und Überlastung schützt. Der Bereich des Unbewussten dient auch der Verarbeitung von konflikthaftem Erleben und wird als wichtige Quelle von Kreativität angesehen.

¹⁴ Mit Widerstand werden im psychoanalytischen Sinne auftretende Abwehrmechanismen bezeichnet, die den Impulsen zur Entwicklung und Veränderung entgegenlaufen (Lohmer 2000, 321). Unbewusster Widerstand ist vom bewussten Widerstand zu unterscheiden und zeigt sich mitunter darin, dass über Veränderung viel gesprochen wird, aber keine realisiert wird. Grund ist meist die mit dem unbekannten Neuen verbundene Angst vor den Konsequenzen der Veränderung, was bewirkt, dass am Bekannten (am Schlechten) festgehalten wird. Widerstand ist vorab eine Schutzfunktion, die oftmals rigide und dysfunktional wird. Das Bearbeiten der Konfliktsituation, der Ängste und

an der Abwehr¹⁵ gemeint ist. Im Zentrum des *psychoanalytischen Verstehens* steht für Trescher (2001, 172) das „Erfassen der zwischen zwei oder mehreren Beteiligten sich herstellenden bewußten und unbewußten Interaktionsfiguren in einem gemeinsam geteilten Beziehungsprozeß.“ Dies erfordert laut Trescher (ebd.) von den PädagogInnen sich als Lernende beziehungsweise als Forschende zu sehen und den Fokus auf die „interpersonelle Interaktion“ zu richten, nicht auf das „Erziehungsobjekt“. Die affektive Beteiligung an der Interaktion stellt für die PädagogInnen ein breites Feld der Erkenntnisgewinnung dar. Das nennt Trescher (ebd.) das Besondere an dieser psychoanalytischen „Tiefenhermeneutik“. Das bedeutet allerdings nicht bloße affektive Teilhabe, sondern auch die „Fähigkeit zur optimalen Distanz von den Konflikt- und Belastungspotentialen des Beziehungsfeldes mittels kontinuierlicher Reflexion“ (ebd.). Durch die Kombination dieser Fähigkeiten kann aufgedeckt werden, welche Funktionen und Rollen, Erwartungen und Verführungen der/dem Pädagogin/Pädagogen unbewusst von den Institutionen und deren Klientel zugeordnet werden. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil von Professionalität im Sinne der *Psychoanalytischen Pädagogik*. Das starke Ineinandergreifen von Handeln und beständiger Reflexion, ist laut Trescher (ebd., 173) ein konstitutives Merkmal psychoanalytischer Methode.

Angemessenes, also *psychoanalytisches Verstehen der Interaktionen und der pädagogischen Prozesse*, sieht Trescher (ebd., 170) als Voraussetzung für eine angemessene Förderung der Klienten beziehungsweise von Kindern, als das zentrale Klientel von KindergartenpädagogInnen. Trescher (ebd.) bezieht sich hiermit auf das Freudsche „Junktim zwischen Heilen und Forschen“¹⁶ (Freud 1927, 293 zit nach Trescher 2001, 169), was im pädagogischen Kontext als „Fördern beziehungsweise Erziehen und Forschen“ verstanden werden kann, da pädagogisches Handeln auf Bildung, auf Aneignung und Veränderung von Lebensrealität und Bewusstheit abzielt. Beabsichtigt wird, „qualitativ neue entwicklungsfördernde und konfliktverarbeitende Handlungs- und Gestaltungsspielräume pädagogischen Handelns“ (Trescher 2001, 170) aufzumachen, um die un-

unbewussten Abwehrgründe unterstützen, den Widerstand aufzulockern und die Impulse zur Veränderung zuzulassen und auszuweiten (ebd.).

¹⁵ Unter Abwehr wird verstanden, wenn emotionelle Reaktionen und intrapsychische Spannungen, die durch Konflikte und Belastungen ausgelöst wurden, durch psychische Mechanismen - Abwehrmechanismen - abgewehrt werden, was bedeutet, dass sie „weniger bewusst spürbar und dadurch erträglicher gemacht“ (Mentzos 2010/2009, 45) werden. Die Theorie der Abwehrmechanismen ist wesentlicher Bestandteil psychoanalytischer Theorie.

¹⁶ „Der Analysand wird deshalb in diesem Sinne „gesund“, weil er im Vollzug der psychoanalytischen Forschung, in der er Subjekt wie Objekt des Prozesses ist, sukzessive befähigt wird, einen vernünftigeren und das heißt bewußteren Umgang zu finden mit seine [sic!] Triebkonflikten, mit den verhaltens- und erlebniswirksamen Ereignissen der Vergangenheit und mit seiner „beschädigten“ Subjektivität“ (Trescher 2001, 169).

bewussten Motive und Sinnzusammenhänge zu erkennen, die insbesondere in Interaktionsprozessen zutage treten und konflikthaft und belastend verlaufen können. *Psychoanalytisches Verstehen* ist als Prozess zu betrachten (Trescher 2001, 180), mit dem auf eine immer differenzierter werdende *Erforschung der Lebens- und Situationsentwürfe* der Klienten im Kontext der pädagogischen Beziehungen abgezielt wird. Diese können damit von den PädagogInnen angemessener verstanden sowie Förderaspekte und Möglichkeiten der Verarbeitung sichtbar gemacht werden, auch wenn diese unter den gegebenen Umständen nicht im vollen Ausmaß umgesetzt werden können (ebd., 170f). Entscheidend ist, dass sich die professionell Tätigen in diesen Veränderungs- und Aneignungsprozessen als Lernende und Forschende begreifen. Das erfordert von diesen, sich auf das fremde Erleben einzulassen und die Beziehung zu ihren Klienten zu verstehen. Damit ist erst die Voraussetzung für eine angemessene Förderung geschaffen. Die Instrumente zur *Erforschung der Lebens- und Situationsentwürfe* sind die *Selbstreflexion*, *Reflexion* und *Metakommunikation* (ebd., 168f).

Die mit dem psychoanalytischen Verstehen verbundene Wahrnehmungshaltung kommt im pädagogischen Alltag vor allem dann zum Einsatz, wenn es sich um konflikthafte und belastende Interaktionsverläufe handelt. Jedoch vertritt Trescher (ebd., 173) die Auffassung, dass die Wahrnehmungshaltung eine wesentliche Grundlage von Beziehungskompetenz der PädagogInnen darstellt. Darüber hinaus benötigen die pädagogischen Fachkräfte fundiertes, fachspezifisches Basis- und Handlungswissen, welches dem Berufsfeld entspricht und ermöglicht, die Situationen und Aufgaben in der pädagogischen Arbeit im Sinne pädagogischer Professionalität angemessen zu bewältigen.

Verstehenskompetenz wird als zentrale Voraussetzung für das professionelle Gestalten der pädagogischen Arbeit, wie sie in frühpädagogischen Einrichtungen stattfindet, betont (Datler et al. 2010, 17). Die AutorInnen gehen davon aus, dass im Bereich des bewussten und unbewussten Erlebens im Wesentlichen über die Konsequenzen pädagogischen Bemühens entschieden wird. Aufgrund dessen müssen PädagogInnen *zum bewussten und unbewussten Erleben von Beziehungsprozessen verstehenden Zugang finden*, um auf wichtige Aspekte des Erlebens in ihrer pädagogischen Arbeit eingehen zu können, wie es auch von Trescher (2001, 168ff) gefordert wird. In dem Zusammenhang wird betont, dass besonders Kleinkinder *empathische und verständnisvolle Erwachsene* brauchen, die ihnen vielfältige emotionale Beziehungserfahrungen ermöglichen (Datler

et al. 2010, 17). Zudem haben die frühpädagogischen Einrichtungen aus heutiger Sicht die Funktion eines Containers¹⁷, was bedeutet, dass die Kleinkinder bei der emotionalen Verarbeitung ihrer Erfahrungen, die sie im familiären Kreis machen, begleitet und unterstützt werden müssen (Steinhardt 2006, 10). Erleben Kinder diese Erfahrungen nicht, entstehen durch den Mangel an Verarbeitung belastende und bedrohliche Gefühle und durch den Mangel an Beziehungserleben und Beziehungsgestaltung haben sie keine Möglichkeit zur innerpsychischen Affektregulation (Stern, 1992; Datler et al., im Druck zit. nach Datler et al. 2010, 18). Durch die emotionale Überforderung kann unter anderem die Entfaltung jener mentaler Fähigkeiten gemindert werden, die zur innerpsychischen Verarbeitung starker Emotionen und für das gedankliche Erfassen emotionaler Prozesse erforderlich sind (Briggs, 1997; Fonagy et al., 2002; Fonagy & Target, 2003 zit. nach Datler et al. 2010, 18).

Der pädagogisch angemessene Umgang mit den beruflichen Anforderungen erfordert laut Steinhardt (2006, 10) professionell handelnde MitarbeiterInnen, die über die Fähigkeit verfügen, „während und nach Arbeitsprozessen das Erlebte zu reflektieren und neu bewerten zu können“. Das *professionelle Verstehen* kann durch das *nachträgliche Reflektieren und Verstehen der Situation* vollzogen werden. Jedoch sollte Verstehenskompetenz auch während des praktischen Tuns eingesetzt werden (Steinhardt 2005 zit. nach Datler et al. 2010, 18). Die Fähigkeit, in reflektierender und verstehender Weise zu unbewussten Prozessen von Kindern, Eltern und KollegInnen Zugang zu finden, ist auch auf das Beziehungsgeschehen in Gruppen und Organisationen anzuwenden. Durch spezielle Methoden der Reflexion, wie *Work Discussion* (auf die im Unterkapitel 3.3.4 näher eingegangen wird), kann professionelles Verstehen ermöglicht und trägt damit zur Qualitätsoptimierung der pädagogischen Arbeit bei (Datler et al. 2010, 20).

3.3.3 Die Bedeutung der Gefühle beim Nachdenken über Praxis

Das Befassen mit den „entscheidenden Gründen menschlicher Praxisgestaltung“ (Datler 2003, 243f) stellt einen wichtigen Teil psychoanalytischen Denkens dar. Dabei nehmen das Erleben und die Gefühle, insbesondere der beim Zustandekommen von pädagogi-

¹⁷ Container-Contained: Verarbeitungsprozess (Bion), in dem ein *Sender* auf nonverbalem Weg nicht verarbeitete Affekte und Erfahrungen - „Contained“ - auf einen Empfänger - „Container“ - projiziert (Lohmer 2000, 315). Kann der „Container“ die unverarbeiteten Elemente annehmen, nachempfinden und darüber nachdenken, so kann er diese in einem stellvertretenden Verarbeitungsprozess zurück übermitteln ev. in Worte fassbare Erfahrung (ebd.).

schen Beziehungsprozessen, einen zentralen Stellenwert ein (Datler 2003, 243f). Damit ist allerdings auch die Frage verbunden, in welcher Weise das Nachdenken über Praxis für die Praxisgestaltung der PädagogInnen wirksam sein kann. Erforderlich sind vor allem Formen von Praxisbeschreibungen und Praxisreflexionen, die es ermöglichen, die *emotionale Bedeutung in den Beziehungsprozessen* zu erschließen. Es wird hier „nach dem Erleben jener Menschen gefragt (...), die in diese Beziehungen und somit auch in einzelne Prozesse der Beziehungsgestaltung eingebunden sind“ (ebd., 245). So können Beziehungsprozesse angemessen verstanden werden.

Den Hintergrund der Bedeutung des Erlebens aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht bildet die Annahme, dass Gefühle allgegenwärtig sind und nach Affektregulation verlangen. Zudem beeinflussen komplexe Prozesse des Wahrnehmens, Denkens und Fühlens, die zu einem großen Teil in „nicht-bewusster Weise“ verlaufen, unser Verhalten und unsere Beziehungsgestaltung tiefgreifend (Datler 2003, 245ff). Für Datler (ebd., 247) besteht die Herausforderung in Hinblick auf die zu entwickelnden professionellen Fähigkeiten darin, die jeweiligen Anteile der Gefühle und der Affektregulation, die am Zustandekommen von Verhaltensweisen und an der Ausgestaltung von Beziehungsprozessen beteiligt sind, zu erfassen und zu verstehen. Dazu kommen ständige unbewusste Abwehrreaktionen, die als Versuche der Psyche im Dienste der Affektregulation zu verstehen sind, um „unangenehme Gefühle zu lindern und angenehme Gefühle festzuhalten und herbeizuführen“ (ebd.).

Infolgedessen ist die Ausbildung von Fähigkeiten zur Gefühlsregulation von pädagogischem Interesse. Es soll in verstehender Weise zur Bedeutung von eigenen und fremden Gefühlen Zugang gefunden werden und diese „zum Gegenstand des inneren Verstehens“ (Datler 2003, 247) oder „Verdauens“ zu machen, womit das *bewusste Nachdenken* gemeint ist. Die Kompetenz, zum eigenen Erleben auf subtile Weise verstehenden Zugang zu finden, um auch die unbewussten Beziehungsprozesse und die innere Welt der „Klienten“, mit denen PädagogInnen beruflich zu tun haben, besser verstehen zu können, wird von Datler (ebd., 248) als ein „unverzichtbares Moment von pädagogischer Professionalität“ bezeichnet. Um die Kompetenz des psychoanalytischen Verstehens auszubilden, werden im psychoanalytischen Kontext die psychoanalytische Selbsterfahrung, psychoanalytisch-orientierte Supervision und Beobachtungsseminare als

sinnvoll erachtet, insbesondere die am Tavistock Center entwickelte *Infant Observation* und das Konzept der *work paper discussion* (ebd., 248 f).

In diesen Formaten wird ein zentraler Grundgedanke psychoanalytischer Theorie angesprochen, der im Zusammenhang mit der Bedeutung der Gefühle in den pädagogischen Beziehungsprozessen steht. Beim *Nachdenken über die Beziehungsprozesse* wird der nach Lazar (2000, 409 zit. nach Datler 2003, 258) benannte „mental space“ ausgedehnt. Wenn dieser „innere Raum“ entwickelt wird, können PädagogInnen „bedrohliche Gefühle und deren Bedeutung sowohl bei sich selbst als auch bei anderen »empathisch« wahrnehmen [kann], ohne sie aus dem Bereich des bewusst Wahrnehmbaren ausgrenzen sowie unbewusst agierend lindern zu müssen“ (Datler 2003, 258). Gelingt es durch diese Reflexionsprozesse ein verändertes Erleben seiner selbst und der Beziehung zu anderen zu bewirken, so ist auch eine *veränderte Praxisgestaltung* durch die professionell Tätigen möglich. Aus diesem Grund wird die reflektierende Auseinandersetzung mit den praxisleitenden Aspekten des Erlebens für die gezielte Ausformung pädagogischer Professionalität als bedeutsam erachtet. Methoden, wie die folgend dargestellte *Work Discussion*, sollten im kindergartenpädagogischen Ausbildungskontext Berücksichtigung finden, wofür laut Datler (ebd., 259f) entsprechende Lernsettings bereitzustellen sind.

3.3.4 Work Discussion - ein Praxisreflexionsmodell

Aus den bisherigen Ausführungen ist festzuhalten, dass der Entwicklung professioneller Verstehenskompetenz, insbesondere bei frühpädagogischen Fachkräften, besondere Bedeutung zugemessen wird (Datler et al. 2010, 17). Im Sinne des psychoanalytischen Verstehens wird auf das Erfassen der bewussten und unbewussten Dynamiken zwischen den am Beziehungsprozess Beteiligten abgezielt (Trescher 2001, 172). Es handelt sich dabei um die zu entwickelnde Fähigkeit von professionell arbeitenden PädagogInnen, sich in reflektierender und verstehender Weise auf das eigene und fremde Erleben einzulassen, um deren Bedeutung zu erschließen (ebd., 170f). Instrumente wie die Selbstreflexion, die Reflexion und die Metakommunikation werden als geeignet erachtet, um Bewusstwerdungsprozesse in enger Verknüpfung zwischen Handeln und Reflexion zu realisieren (Trescher 2001, 168f).

Um die Fähigkeit des psychoanalytischen Verstehens beziehungsweise um eine professionelle Verstehenskompetenz ausbilden zu können, wird Personen, die in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern beruflich tätig sind, die Gelegenheit gegeben, in spezifischer Weise Situationen ihres Berufsalltages zu besprechen (Datler et al. 2010, 19). „Über das berufliche Erleben im Kontext des eigenen beruflichen Handelns nachzudenken“, wurde bereits von Martha Harris in den 1970ern als bedeutsam erkannt und führte zur Einführung der *Work Discussion Seminare* (Steinhardt/Reiter 2009, 136). Die Methode der *Work Discussion* stellt somit eine Weiterentwicklung der *Infant Observation* dar, die von Esther Bick am Tavistock Center in London in den 1950ern entwickelt wurde, in der es darum geht, Beobachtungen von Babys und deren Familien zu reflektieren (ebd.). Laut Rustin (2008, 4) besteht der theoretische Hintergrund der *Work Discussion* im Wesentlichen darin, dass der emotionalen Dynamik beruflicher Erfahrungen zentrale Bedeutung zugesprochen wird. Es wird mit dieser Reflexionsmethode darauf abgezielt „unbewusste Bedeutungszusammenhänge dem bewussten Nachdenken und differenzierten Verstehen zugänglich zu machen“ (Steinhardt/Reiter 2009, 138). Das bedeutet, dass der Fokus auf die bewussten und unbewussten Gefühle gerichtet wird, die bei den Berufstätigen durch ihre Aufgabe, den Kontext, die institutionellen Strukturen und alltäglichen Beziehungen hervorgerufen werden. Mit dem *Work Discussion Seminar* wurde ein Rahmen entwickelt, in dem die TeilnehmerInnen ihre konkreten beruflichen Erfahrungen präsentieren und gemeinsam reflektieren können. Das Seminar soll ihnen vor allem ermöglichen, das eigene Handeln im Berufsalltag besser verstehen zu lernen (ebd., 137).

Die TeilnehmerInnen an den *Work Diskussion Seminaren* verpflichten sich, regelmäßig Protokolle über ihren Arbeitsalltag und das Interaktionsgeschehen mit ihren Klienten, KollegInnen und Vorgesetzten zu verfassen, die in der Ich-Form gehalten sind (Datler 2003, 250). Diese Protokolle werden von den TeilnehmerInnen in den Seminaren präsentiert, um zu den unbewussten Dynamiken der Interaktionen und Beziehungen verstehenden Zugang zu finden. Sie befassen sich im Wesentlichen mit der Frage, wie die/der VerfasserIn des Protokolls und die am Interaktionsgeschehen Beteiligten die Situation erlebt haben können und in welcher Weise dieses Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der Interaktionen und Situation Einfluss genommen hat (ebd.). Durch die schriftliche Erfassung der subjektiven emotionalen Erfahrungen in Form von Protokollen ist der Erkenntniswert höher (Bion 1962 zit. nach Steinhardt/Reiter 2009, 140). Hinter dieser Auffassung steht die theoretische Annahme, dass unbewusste Bedeutungszu-

sammenhänge umfangreicher dargestellt werden, ohne dass dies der/dem ProtokollschreiberIn bewusst wäre (Datler 2003, 250). Durch die Präsentation der Protokolle werden bei den anderen SeminarteilnehmerInnen Reaktionen ausgelöst, das heißt es können Bilder, Stimmungen und Fantasien entstehen, die Zugänge zum emotionalen Bedeutungsgehalt des Geschilderten eröffnen. Die Protokolle werden „Passage für Passage“ bearbeitet und wiederholt nach deren emotionaler Bedeutung gefragt, wobei neue Aspekte entdeckt werden können, die beim ersten Vorlesen noch nicht aufgefallen sind (ebd.). Durch die „Erzählung des Beobachters über sich selbst“ (Hartland-Rowe 2005, 95 zit. nach Steinhardt/Reiter 2009, 140) wird die persönliche Entwicklung der/des Seminarteilnehmerin/Seminarteilnehmers fokussiert.

Die Gruppe und die Gruppenleitung nehmen bei dieser Art von Lern- und Entwicklungsprozessen eine spezifische Funktion ein, die Bion (1962, zit. nach Steinhardt/Reiter 2009, 143) als „Container-Contained-Beziehung¹⁸“ beschreibt. Entscheidend ist, dass die Gruppe einen Rahmen darstellt, in dem die intensiven Gefühle und Fantasien, die beim Lesen der Protokolle auftauchen, nicht abgewehrt werden müssen. Somit können diese im Hier und Jetzt der Gruppensituation vertieft erlebt und verstanden werden. Gefühle der Unsicherheit und/oder Angst, beispielsweise nicht fähig genug zu sein, können damit für die/den Einzelne/n erträglich werden und die Gruppe zur Reflexion zu veranlassen. Durch die Bewusstwerdung in den Reflexionsprozessen werden somit die emotionalen Erfahrungen der TeilnehmerInnen besprechbar. Sie können in ihrem Bedeutungszusammenhang verstanden werden und müssen daher nicht auf der Handlungsebene ausagiert werden. Beabsichtigt wird in diesen Reflexionsprozessen im Sinne von Martha Harris, „to become more reflective than reactive“ (1977 zit. nach Steinhardt/Reiter 2009, 143). Damit ist die *Ausbildung der Fähigkeit* gemeint, *zu beobachten, inne zu halten und reflektieren zu können*. Diese Fähigkeit sollten Berufstätige entwickeln, um in belastenden Situationen nicht unbedacht zu handeln (Steinhardt/Reiter 2009, 143).

Durch die Methode der Work Diskussion und damit die spezifische Weise, über den beruflichen Alltag und das Interaktionsgeschehen nachzudenken, werden die SeminarteilnehmerInnen zum beständigen Reflektieren ihrer Praxissituationen angeregt. Weiters

¹⁸ Container-Contained: Verarbeitungsprozess (Bion) – siehe Fußnote 17. Dieser Mechanismus ist in Beziehungen zwischen MitarbeiterInnen und Führungskräften (Gruppe und Gruppenleitung) von Bedeutung (Lohmer 2000, 315).

wird ein neues Verstehen ihrer beruflichen Situationen ermöglicht, auf das auch in zukünftigen Situationen zugegriffen werden kann. Durch diese Erfahrung kann eine bestimmte Weise des Reflektierens und eine professionelle Haltung ausgebildet werden, die in der Praxissituation auch ohne bewusste Reflexion zur Anwendung beziehungsweise zum Ausdruck kommt (Steinhardt 2003, 57 zit. nach Datler 2003, 258). Den TeilnehmerInnen wird ermöglicht, allzu enge Grenzen des institutionellen Rahmens und ungenützte Ressourcen wahrzunehmen und die realen Arbeitsbedingungen kritisch zu hinterfragen. Aufgrund dessen kann das *Verständnis für die eigene Rolle und Aufgabe* in der beruflichen Situation ausgedehnt werden (Steinhardt/Reiter 2009, 140). Es wird als wichtig erachtet, die berufliche Realität und die Auswirkungen von Organisationsstrukturen wahrzunehmen, aber auch zu erkennen, „dass die Auswirkungen nicht ursächlich in der Persönlichkeit der BeobachterIn begründet liegen“ (ebd.).

Die Seminare der Work Discussion sind meist Teil der Aus- und Weiterbildungen im psychoanalytisch-pädagogischen Bereich, während die Methode der Work Discussion auch zur Praxisreflexion insbesondere im pädagogischen Bereich, im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen, eingesetzt werden kann (Messerer 2004, 143f). Die Reflexionen, die in den Work Discussion Seminaren angeboten werden, ermöglichen es, die Spielräume des differenzierten Wahrnehmens und professionellen Verstehens auszuweiten (Datler et al. 2010, 20). Studien, wie jene von Turner und Ingrisch (2009), belegen, dass mit dem Besprechen der innerpsychischen Prozesse, welche die Interaktionsprozesse beeinflussen, eine verstehende Haltung aufgebaut und vorschnelles, unüberlegtes Handeln vermieden werden kann. Zudem konnte bestätigt werden, dass von den SeminarteilnehmerInnen die Fähigkeit, „differenzierter auf innerpsychische Prozesse Bedacht zu nehmen“, weiterentwickelt und damit die pädagogische Qualität im Tätigkeitsfeld gesteigert wird (Datler et al. 2010, 20f).

3.4 Zusammenfassung

Mit dem dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurde aufgezeigt, worin die professionelle Reflexion besteht und auf jene reflexiven Fähigkeiten Bezug genommen, die für die Arbeit im pädagogischen Feld beziehungsweise in den fröhpädagogischen Einrichtungen als besonders wichtig erachtet werden (siehe S. 45). Im Besonderen wurde ver-

deutlicht, was mit Reflexion beziehungsweise Reflektieren im professionellen Kontext bewirkt werden kann und soll und inwiefern das pädagogische Arbeitsfeld respektive die berufliche Tätigkeit mit Kindern sowohl eine kritische Betrachtung als auch einen verstehenden Zugang durch Reflexion erforderlich und notwendig machen.

Im Unterkapitel 3.1 wurde in einer *begrifflichen Annäherung an das Konstrukt Reflexion* eine Begriffsklärung vorgenommen und ein grundlegendes Verständnis von Reflexion hergestellt, was sich aufgrund der vieldeutigen Definitionen als Herausforderung darstellte. Der allgemeintheoretische Zugang wurde gewählt, um charakteristische Merkmale dieser Eigenschaft beziehungsweise dieser Fähigkeit darzulegen und auf deren prozessuale Grundstrukturen – Bewusstwerdung, Bewertung, Erkenntnis - aufmerksam zu machen, da auf diesen reflektiertes Handeln in pädagogischen Prozessen aufbaut und sich daher im Verständnis professioneller Reflexion widerspiegeln.

Im Unterkapitel 3.2 wurde die zentrale Bedeutung der Reflexion als *Schlüsselkategorie* beleuchtet, die darin besteht, pädagogisches Handeln, das sich größtenteils in intuitiver Weise vollstreckt, weniger dem Zufall zu überlassen und vermehrt in erfolgreiches professionelles Handeln überzuführen. Die reflexive Erschließung des eigenen Verhaltens und Handelns dient der Bewusstwerdung und Evaluierung, was zur Optimierung der Handlungsweisen führt. In dieser Weise trägt Reflexion dazu bei, Wissen in Können umzuwandeln. Die *Reflexivität* und die *Reflexionsfähigkeit* der PädagogInnen sind für die kompetente und professionelle Bewältigung der komplexen pädagogischen Situationen notwendig. Diese Fähigkeit der PädagogInnen wird auch als *reflexive Kompetenz*, als Teilaspekt pädagogischer Kompetenz, bezeichnet, was umfasst, das eigene Handeln unter Hinzunahme vielfältiger Bezüge reflektieren zu können und die eigene Persönlichkeit als Teil der pädagogischen Arbeit zu begreifen, samt der auf diese einwirkenden biografischen Aspekte. Die *Merkmale professioneller Reflexion* sollten aufzeigen, was Anlass und Gegenstand von bewusster Reflexion sind und welche professionelle Gestaltung erforderlich ist, damit (zukünftige) PädagogInnen üben und lernen, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren beziehungsweise sich mit ihrer Persönlichkeit und Fachlichkeit auseinanderzusetzen.

Die Betrachtung der Reflexion unter psychoanalytischen Gesichtspunkten im Unterkapitel 3.3 zeigt auf, dass es in den frühpädagogischen Einrichtungen Bezugspersonen

bedarf, die Gefühle beziehungsweise mentale Befindlichkeiten bei sich und anderen wahrnehmen und verstehen müssen. Demnach stellt die *Fähigkeit zum Mentalisieren*, das heißt die eigenen und fremden mentalen Zustände zu beachten und das Verhalten entsprechend interpretieren zu können, eine wichtige Voraussetzung dar, um den Kindern vielfältige, dialogische und empathische Beziehungserfahrungen und die Verarbeitung von emotionalen Erfahrungen zu ermöglichen. *Psychoanalytisches Verstehen* zielt auf ein differenzielles Verstehen des Verhaltens der Individuen und der bewussten und unbewussten Dynamiken der Beziehungsprozesse ab. Der eigene Bewusstwerdungsprozess der PädagogInnen und die reflektierende Annäherung werden somit als Voraussetzung gesehen, um angemessenes pädagogisches Handeln zu realisieren und um angemessene Fördermaßnahmen bei den Kindern setzen zu können. Um diese Anforderungen bewältigen zu können, wird von den PädagogInnen erwartet, neben ihren berufsspezifischen Kompetenzen speziell Verstehenskompetenz und Distanzierungsfähigkeit auszubilden, was mittels kontinuierlicher Reflexion gefördert wird. Ebenso wie die zu entwickelnde Fähigkeit der PädagogInnen, während und nach den Arbeitsprozessen das Erlebte reflektieren und neu bewerten zu können und dadurch auch professionelles Verstehen zu entfalten, ist auch die professionelle Komponente der Bewältigung der Arbeitsanforderungen bedeutsam. In den *Praxisreflexionen* muss nach dem Erleben der und der emotionalen Bedeutung für die am Beziehungsprozess Beteiligten gefragt werden, wenn Reflexion die Praxisgestaltung nachhaltig verändern soll. Diese *Formen des Nachdenkens über Praxis* tragen dazu bei, dass PädagogInnen die Beziehungsprozesse angemessener verstehen. Spezielle psychoanalytische Modelle, wie die Reflexionsmethode *Work Diskussion*, berücksichtigen die genannten Aspekte.

4 Kompetenzentwicklung durch Reflexion

Bisher sind die Konstrukte Kompetenz und Reflexion getrennt voneinander betrachtet worden, auch wenn in den bisherigen Thematisierungen immer wieder Hinweise zu finden waren, die auf einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen Reflexivität beziehungsweise Reflexion und der Entwicklung von Kompetenz schließen lassen oder diesen sogar explizit betonen. In diesem Kapitel soll der Zusammenschluss zwischen Reflexion und Kompetenzentwicklung vollzogen werden, indem der Fokus auf die Bedeutung und den konkreten Beitrag der Reflexion auf die Entwicklung von Kompetenz gerichtet wird. Ausgehend vom explizierten Stellenwert reflektierter Arbeitserfahrungen wird genauer beleuchtet, wie durch die Reflexion der praktischen Erfahrungen Können beziehungsweise kompetentes Handeln erlangt oder wie Wissen in Können umgewandelt werden kann. Es wird die Reflexion im Verhältnis von Wissen und Können thematisiert, um den konkreten und angenommenen positiven Beitrag der Reflexion zur Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenz zu erschließen und somit auch eine Beantwortung der zentralen Forschungsfrage zu ermöglichen.

Das Kapitel ist so aufgebaut, dass voran „die Wechselbeziehung von Wissen und Können“ (4.2.1) betrachtet wird, um die differenten Wissensformen und deren Wechselbeziehungen zu diskutieren. Als theoretischer Hintergrund für „die Reflexion im Verhältnis von Wissen und Können“ (4.2.2) eignet sich die Verhältnisbestimmung von Wissen, Können und Reflexion von Hans Georg Neuweg, da seine Konzeptualisierung eine Erklärung für das Erlernen kompetenten Handelns bietet und den Stellenwert der Reflexion in praktischen Lernprozessen hervorhebt. Durch das Modell des „Reflective Practitioner“ (4.2.3) von Donald Alan Schön (1983 zit. nach Schüpach 2007, 63f) kann das Zusammenspiel sowohl von Wissen und Handeln bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben veranschaulicht werden als auch in welcher Weise durch Reflexion gelernt werden kann. Beide Konzeptualisierungen lassen „Schlussfolgerungen für die Gestaltung von praktischen Ausbildungsprozessen“ (4.3), wie sie am Kolleg für Kindergartenpädagogik stattfinden, zu. Sie sind eingebettet in Überlegungen zu praxisorientierter Bildung beziehungsweise reflektierender Praxis und zur Beratung und Begleitung der beruflichen respektive reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesse der Auszubildenden.

4.2 Bedeutung und Beitrag der Reflexion zur Kompetenzentwicklung

Die Bedeutung der Reflexion für die Kompetenzentwicklung wird häufig im Kontext der Berufsbildungsforschung thematisiert. In diesem Forschungsfeld, zu dem die Qualifikations- und Expertisenforschung zählt, wird berufliches Wissen und Können erforscht und das in der nach fachlichen Domänen organisierten Berufsarbeit inkorporierte Wissen und Können entschlüsselt (Rauner 2004, 86f). Wie in der Einleitung angeführt, machen Albisser und Baer (2009, 98) in diesem Kontext deutlich, dass „die Reflexion der beruflichen Erfahrungen und darauf gründende Handlungsfähigkeiten, die zu angemessenem Berufshandeln führen“ gegenwärtig als *Vorgang der Kompetenzentwicklung* formuliert wird. Das Erlernen von Professionalität kann als „Kompetenzentwicklung für das Handeln in komplexen Situationen“ (ebd.) verstanden werden.

Auch für Rauner (2004, 85) liegt der Dreh- und Angelpunkt der beruflichen Kompetenzentwicklung in der *reflektierten Arbeitserfahrung*. Für den Erwerb beruflicher Kompetenzen und um berufliche Identität aufzubauen sind aus Sicht des Autors sowohl spezifisches Wissen des Arbeitsgebietes als auch die Aneignung des beruflichen Wissens im Anwendungskontext bedeutsam. Das Lernen in komplexen Arbeitsgebieten, wie die Arbeit in den frühpädagogischen Einrichtungen, verlangt sowohl fallbasiertes Lernen, das heißt Lernen mit und von Fällen als auch die reflexive Verarbeitung der über erlebte Begebenheiten gewonnenen Erfahrungen. Der erste Schritt zur beruflichen Kompetenzentwicklung beziehungsweise zur/zum Expertin/Experten beginnt in der beruflichen Grundausbildung, wobei laut Frey (2002, 157) in der Forschung offen ist, bis auf welches Niveau berufliche Handlungskompetenzen in einer zwei- oder dreijährigen Ausbildung entwickelt werden können.

Als wesentlich gelten in diesem Zusammenhang die Fragen, welches Wissen PädagogInnen brauchen, um professionell zu handeln, und inwiefern es gelingen kann, dieses Wissen im Handeln auch einzusetzen. Die Frage, inwiefern Wissen für das Können der KindergartenpädagogInnen erforderlich ist, ist insofern zu stellen, als sich Menschen in Anlehnung an Polanyi¹⁹ (1966 zit. nach Datler 2003, 243) in ihrer Praxis mehr an *implizitem Wissen*, das heißt erfahrungsgestütztem Wissen, orientieren und weniger an *expli-*

¹⁹ Für Polanyi war die „Könnerschaft“ sehr bedeutsam; die Begriffe „personal knowledge“ und „implizites Wissen“ gehen auf ihn zurück (Messerer/Prokopp 2007, 151)

zitem Wissen, das bewusst repräsentiert ist. Die Überlegungen betreffen das Verhältnis von Wissen und Können, als Teilaspekte von Kompetenz, und den Stellenwert, den die Reflexion in diesem Verhältnis einnimmt. Laut Hackl/Neuweg (2004, vii) sind die angesprochenen Punkte Teil aktueller Problemstellungen der Professionalisierungsdebatte, tangieren damit ebenso das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie Denken und Handeln und sind verbunden mit der Frage, wie professionelle Handlungskompetenz entsteht und wie Entwicklungsprozesse gefördert werden können.

4.2.1 Die Wechselbeziehung von Wissen und Können

Die Thematisierung des Verhältnisses von Wissen und Können ist verbunden mit den Problemstellungen, ob zwischen dem Wissen und dem Können von PädagogInnen eine Differenz besteht und ob das Können über Wissen oder das Wissen über Können erlangt wird (Angermann 2005, 211). Damit wird auf die Differenzierung von Wissensformen und ihre Wechselbeziehung verwiesen. Laut Angermann (2005, 212) geht es um die Frage, ob es zwei unterschiedliche Arten von Wissen gibt, ein theoretisches Wissen und ein praktisches Wissen, das man mit „Knowing That“ und „Knowing How“ bezeichnen kann. Diese Unterscheidung geht auf Gilbert Ryle (1900-1976) zurück, der damit verdeutlichen wollte, dass das Wissen im Handeln einer Person, eine Frage des praktischen Denkens ist und der Fähigkeit bedarf, dieses praktische Denken in Handlungen umzusetzen, wobei hohes abstraktes Denken keine Voraussetzung ist (Markowitsch et al. 2004, 14). Die Beziehung zwischen dem *knowing that* und dem *knowing how*, dem *tacit knowing*, ein Begriff, den Polanyi (1891-1976) prägte, also dem unausgesprochenen, implizitem Wissen einerseits und dem expliziten Wissen andererseits, wird für das berufliche Handeln als besonders bedeutsam erachtet (Angermann 2005, 212). *Implizites Wissen* (auch als Erfahrungswissen, Know-How oder Können bezeichnet) oder Polanyi's *tacit knowledge* wird als personengebundenen Wissen (*personal knowledge*) verstanden, das durch konkrete Erfahrungen und wiederholte Handlungen erworben wird. Entgegen dem *explizites Wissen* ist dieses nur schwer oder gar nicht zu verbalisieren (Markowitsch et al. 2004, 11).

Der Zusammenhang zwischen dem Verhältnis von Wissen, Denken und Können sowie dem Erwerb professioneller Kompetenzen ist gegenwärtig in Studien der Kognitions-

wissenschaft häufig Gegenstand der Untersuchungen und wird gerne in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen (Angermann 2005, 208f). Als hilfreicher theoretischer Hintergrund für die vorliegende Arbeit wird die Verhältnisbestimmung von Wissen, Können und Reflexion nach Georg Hans Neuweg ausgewählt. Damit werden die Komponenten und deren Verbindung charakterisiert sowie deutlich gemacht, inwiefern die Reflexion in der Vielfalt der Konzeptualisierungen von Verhältnisbestimmungen von pädagogischem Wissen und Können sowohl als förderliche als auch hinderliche Komponente für die Entwicklung von Handlungskompetenz bewertet wird. Um zu verdeutlichen, wie kompetentes Handeln erlernt werden kann und was Reflexion in praktischen Lernprozessen bedeutsam macht, wird Neuwegs Modell herangezogen.

4.2.2 Die Reflexion im Verhältnis von Wissen und Können

Georg Hans Neuweg (2000, 1) macht deutlich, dass zwischen *Wissen*, *Können* und *Reflexion* eine enge Verbindung besteht. Wissen bildet zum einen die Grundlage für das Können der Personen und zum anderen wird durch die wahrnehmende und handelnde Auseinandersetzung mit der Welt Sach- und Handlungswissen aufgebaut. Mittels Reflexion können Fehler in der menschlichen Wissensbasis ausgeschaltet, das Handeln effektiver gestaltet und starre Gewohnheiten durchbrochen werden. Durch die reflexive Bezugnahme auf das Gelingen und Scheitern im pädagogischen Handeln kann das Können durch Reflexion zum Wissen werden (ebd.). *Können* wird laut Neuweg (ebd.) jenen Personen zugeschrieben, die im Verlauf ihres Lebens „mehr oder weniger komplexe Prozeduren des Wahrnehmens, Klassifizierens, Beurteilens und Erwartens sowie Denkhandelns“ erlernt haben. Erlangen diese Dispositionen eine hochspezialisierte und ausgereifte Stufe, kann von Expertise gesprochen werden. Außerdem eignen sich Menschen *Wissen* an, auf das sie sich sprachlich beziehen können. Darüber hinaus sind Menschen in der Lage, „sich gleichsam zu verdoppeln“ (ebd.), denn sie können ihr Tun denkend-planerisch vorbereiten und sie können sich durch *Reflexion* auf ihr Können, ihr Wissen und ihr je aktuelles Tun beziehen. Neuweg (ebd.) hält jedoch entgegen, dass Wissen, Können und Reflexion nicht so unmittelbar verknüpft sind und es einige Bruchstellen zwischen Wissen und Können gibt.

Eine Systematisierung Neuwegs (2004, 1) nach Integrations- und Differenzkonzepten macht deutlich, wie unterschiedlich das *Verhältnis zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können* aufgefasst werden kann. In den *Integrationskonzepten* sieht Neuweg (ebd.) den engen Zusammenhang zwischen Ausbildungswissen und berufspraktischem Können, wobei Wissen und Können integriert werden. Diese Konzepte reichen von „Können ist im Kern Anwenden von Wissen“ (ebd., 2), was bedeutet, dass professionelles Handeln höchst bewusstes reguliertes Tun darstellt, bis zu der Vorstellung, dass sich „Können nur an der Erfahrung ausbildet und zu diesem Zwecke nicht notwendig auf seine Theorie warten muss“ (ebd., 7). In den *Differenzkonzepten* wird in Anlehnung an Brezinka (1978, 12 zit. nach Neuweg 2004, 1) unterschieden zwischen „erfolgreichen Erziehern“, die nicht über das Erziehen nachgedacht haben, und den Erziehungstheoretikern, die trotz intensiven Nachdenkens kein erzieherisches Können hervorbringen. Darin offenbart sich das Problem, dass WissensexpertInnen nicht zwangsläufig HandlungsexpertInnen sind und umgekehrt (Neuweg 2000, 1). Die implizite Annahme, dass persönliches, praktisches Wissen und „Buchwissen“ einander bedingen, wird von Neuweg (2004, 1f) problematisiert. In diesen Konzepten stehen zum einen das Wissen und Denken und zum anderen das praktische Können nebeneinander und befinden sich in sehr unklaren Austauschbeziehungen (ebd., 10).

Welchen Stellenwert die Reflexion in diesen Konzeptualisierungen einnimmt, kann speziell durch das *Reflexionskonzept* (Neuweg 2004, 16f) aufgezeigt werden. Hierbei kommt der Praxiserfahrung für die Entwicklung von Handlungskompetenz herausragende Bedeutung zu, bestimmend ist jedoch die Qualität der Erfahrung. Diese darf nicht bei den Wahrnehmungen, Gefühlen und Verhaltenstendenzen, die sich in den Praxissituationen bei den Lernenden spontan einstellen, aufhören. Im Zuge der professionellen Ausbildung muss in Hinblick auf die Berufsausübung ein „auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassung [sic!] auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ (ebd.) grundgelegt werden. Denn als professionell gilt die Fachkraft nicht aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrungen, sondern aufgrund der *ausgebildeten analytischen Haltung*. Das impliziert die Bereitschaft zur regelmäßigen Analyse, Evaluierung und Änderung der eigenen Handlungspraxis, die Übernahme der Verantwortung für das eigene Wachstum und das Selbstverständnis einer nie abgeschlossenen Weiterentwicklung als Bestandteil der Professionalität. Reflexionskonzepte sind prozessorientiert und sind als unabgeschlossenes Wechselspiel zwi-

schen Erfahrung und Reflexion konzipiert. Objektive Theorien dienen in diesen Modellen dazu, subjektive Ansichten zu irritieren und als Anregung, eigenständig zu reflektieren. Das unter 4.2.3 dargelegte Konzept des „reflective practitioner“ von Schön kann darunter eingereiht werden.

Die Reichweite menschlicher Reflexion muss laut Neuweg (2000, 2) auch infrage gestellt werden. Wissen und Reflexion wirken sich nicht immer positiv auf die Entwicklung von Handlungskompetenz aus, wenn sie zum Beispiel die Fähigkeit einer Person beeinträchtigen, ganz bei der Sache zu sein (Neuweg 2004, 18). Die Scheu vor dem Einlassen auf Unsicherheiten, in denen sich Können entwickeln könnte, kann Personen verleiten, in die Welt des Wissens und Denkens zu flüchten. Insofern verhindert Reflexion den Fluss und macht Menschen zu Zauderern und Zweiflern, zu Zaungästen des Lebens (ebd.). Damit sich Können entfalten kann, braucht es auch „vom Anspruch auf Dauerreflexion entlastete Schonräume“ (ebd., 20), um sicheres Handeln zu ermöglichen und um über die so gewonnene Handlungspraxis distanziert reflektieren zu können.

Die unterschiedlichen Konzeptualisierungen der Verhältnisbestimmung von pädagogischem Wissen und Können sowie der Reflexion, stellen gedankliche Konstrukte dar, die für die Implementierung in pädagogische Ausbildungskonzepte in Betracht gezogen werden können (Neuweg 2000, 2). Neuweg (ebd., 78f) legt unter Bezugnahme didaktischer Implikationen seine Positionierung vor, in der er seine Darstellung gegenüber einer intellektualistischen Theorie des Könnens entwickelt. Derzufolge muss einem Handeln ein Planen vorausgehen und Können wird als Wissensanwendung angesehen. Aus Neuwegs (ebd.) Konzept können *Schlussfolgerungen für das Erlernen kompetenten Handelns* gezogen werden sowie der *Stellwert der Reflexion beziehungsweise des Reflektierens in praktischen Lernprozessen* aufgezeigt werden:

Der *Fokus* der handelnden Person ist auf die Situation und die praktische Aufgabe gerichtet. „*Prozedurales Wissen* ist ‚know-how‘, praktisches Können. Es ist implizit enthalten im Kennerblick des Praktikers und in der Art und Weise, in der er Dinge tut, und kann sprachlich teilweise rekonstruiert werden“ (ebd., 79). *Theorie folgt ihrer Praxis (manchmal) nach*, indem der Mensch Instrumente einsetzt, wie das bewusste Denken und das Erinnern expliziten Wissens, wenn der Handlungsfluss durch Widerstände gestört wurde oder Probleme zu lösen sind. Als Normalfall des Lernens ist das *implizite*

Lernen zu betrachten, indem sich der Mensch mit den praktischen Anforderungen konfrontiert. Dieses Lernen vollzieht sich tendenziell beiläufig. Um effektiv zu lernen und ExpertInnenschaft zu erlangen gilt *die Sozialisation in einer ExpertInnenkultur*, als bedeutsamer institutioneller Rahmen, in dem sich die Personen mit den FachexpertInnen und den praktischen Anforderungen auseinandersetzen. Dementsprechend müssen *Lehr- und Lernbedingungen* geschaffen werden, in denen die Lernenden beziehungsweise Auszubildenden primär selbständig agieren, sekundär durch Nachahmen lernen sowie durch Hilfestellung bei der Analyse der praktischen Lernerfahrungen. In den *angeleiteten Lernprozessen* erfolgt die *Entwicklung von Kompetenz* durch die Erfahrung der Personen und durch deren Reflexion und die Rückübersetzung in neue Erfahrungen. In enger Verschränkung verlaufen die Theorie- und Praxisphasen, wobei die Lernprozesse als unabgeschlossen betrachtet werden. Das praktische Können der Lernenden kann zur *Überprüfung des Lernerfolgs* herangezogen werden. Die Auszubildenden können in variierenden Situationen etwas Praktisches zeigen (Neuweg 2000, 79).

4.2.3 Learning by reflected doing

Das Modell des „Reflective Practitioner“ von Donald Alan Schön (1983) fokussiert das praktische Handeln und in welcher Weise durch Reflexion gelernt werden kann und soll. Im Zentrum von Schön's Ideen steht das reflexive Subjekt und die „reflexive Praxis“ wird als Verbindung von Theorie- und Praxiswissen mit dem Handeln angesehen. Durch das Nachdenken über das eigene Tun werden Handeln und Wissen miteinander verbunden. Die Verarbeitung des Wissens durch Reflexion war für Schön der Anlass für die Frage, wie Wissen und Handlung zusammenspielen müssen, damit PraktikerInnen ihre beruflichen Aufgaben wahrnehmen können (Schüpach 2007, 63f). Er geht von *drei Handlungstypen* aus, in denen das jeweilige Verhältnis von Wissen und Handlung definiert wird (ebd., 65). Sie sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

Mit „*Wissen-IN-der-Handlung/tacit knowing-in-action*“ bezeichnet Schön das stillschweigende Wissen in der Handlung, als den Normalzustand des professionellen Wissens. Das Wissen wird spontan eingebracht, ohne dass die Person bewusst überlegen muss, und führt zum beabsichtigten Ergebnis im Rahmen vertrauter Handlungssituationen. Dieser Handlungstyp wird durch Sozialisierung in spezifischen Situationen und

beständigen Strukturen durch ständiges Wiederholen automatisiert. Lediglich durch eine „Reflexion-ÜBER-die Handlung“ (Schüpach 2007, 65), das heißt durch den Bewusstwerdungsprozess wird es möglich, dieses veränderungsresistente „Wissen-IN-der Handlung“ (ebd.) zu modifizieren.

Mit der „*Reflexion-IN-der-Handlung/reflection-IN-action*“ wird von Schön das Nachdenken im und durch das Tun verstanden (Schüpach 2007, 64f). Es ist ein Heraustreten aus den Situationen, die nach dem Modus des „Wissen-IN-der Handlung“ verlaufen. Das ist in Anlehnung an Schön (1983, 62) dann erforderlich, wenn im Handeln Probleme auftauchen, wenn sich Unzufriedenheit einstellt oder das Handeln zu scheitern droht. Dann versucht die/der erfahrene PraktikerIn auf ihr/sein Erfahrungsrepertoire zurückzugreifen, um das Problem in Analogie zu bereits absolvierten Problembearbeitungen zu definieren und praktische Konsequenzen daraus abzuleiten, das so genannte „naming and framing“. Die/der PraktikerIn muss infolge offen und aufmerksam das Geschehen und die Reaktionen des Umfeldes verfolgen. Die Handlungskonsequenzen werden evaluiert, jedoch nicht nach zielgerichteten und definierten Kriterien, sondern mehr im Sinne einer ganzheitlichen Ergebnisbewertung. „Reflexion-IN-der-Handlung“ passiert innerhalb einer spezifischen Handlungssequenz, ohne dass es zu einer Unterbrechung des primären Handlungsablaufes kommt, das heißt sie ist „unmittelbar handlungsbezogen und -bedeutsam“ (ebd., 65f) und muss laut Altrichter (2000, 208) nicht verbalisiert werden.

Mit „*Reflexion-ÜBER-die-Handlung/reflection-ON-action*“ ist nach Schön das Denken außerhalb des Tuns gemeint (Schüpach 2007, 64). Damit wird der Handlungsfluss unterbrochen, die/der PraktikerIn tritt aus der Arbeitssituation heraus und distanziert sich von dieser. Laut Altrichter (2000, 208) schafft sie/er damit eine andere Form „der Analyse, Darstellung, Mitteilung, Reorganisation und Optimierung der Handlung“. Diese Reflexion ist vor allem bei gravierenden Problemen erforderlich, wo es Sinn macht, „das Wissen, das sich durch die eigene Handlung ausdrückt, explizit zu formulieren“ (ebd.) oder wo Lernende neugierig sind und den Wunsch nach Infragestellen und Klarstellen verspüren (ebd., 217). Die Bewusstwerdung verunsichert im Gewohnten und unterstützt, diese zu verändern. Die Verbalisierung macht den KollegInnen das praktizierte Wissen transparent, womit es besprechbar und kritisierbar wird. Das trägt zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Professionswissens bei. Die Fähigkeit, eigenes

Handlungswissen zu explizieren, gegenüber der eigenen Handlung Distanz einzunehmen und diese zu reflektieren, gilt als Merkmal professioneller Kompetenz (ebd.). Das macht Reflexion im alltags- und wissenschaftssprachlichen Sinne aus, so wie es auch unter 3.2.2 als professionelle Reflexion beschrieben wurde.

Die drei Handlungstypen können als ein Kontinuum betrachtet werden, das aus dem „tacit knowing-in-action“ als stillschweigendes, implizites Wissen-im-Handeln besteht und aus dem kommunizierbaren, expliziten Reflektieren, mit dem der Handlungsfluss unterbrochen wird, um das Handeln zu thematisieren (Schüpach 2007, 67). Professionelles Handeln ist dadurch charakterisiert, dass die kompetenten PraktikerInnen alle drei Handlungstypen beherrschen (Altrichter 2000, 210). Die Schlüsselkompetenz der „Reflexion-IN-der-Handlung“ ist für die Bearbeitung komplexer professioneller Situationen notwendig, muss allerdings immer wieder durch die „Reflexion-ÜBER-die-Handlung“, indem bewusst über das eigene Tun beim Erwerb von Wissen nachgedacht wird, ergänzt und modifiziert werden (Schüpach 2007, 68).

4.3 Schlussfolgerungen für die Gestaltung von praktischen Ausbildungsprozessen

Praxisorientierte und arbeitsbasierte Lehr- und Lernmethoden sollen Studierenden beziehungsweise Auszubildenden ermöglichen, sich praktisches Wissen wie auch professionelle Fähigkeiten anzueignen (Luomi-Messerer/Prokopp 2007, 151). Diese Methoden beziehen sich auf das Konzept des „impliziten Wissens“, ein Begriff, der mit der Annahme einhergeht, dass praktisches Wissen mittels *Lernen durch Handlung* erworben wird. Dieses Wissen kann nicht gelehrt werden und muss von den Auszubildenden durch *praktische Erfahrungen* gesammelt werden. Demnach müssen von den Lehrenden Lernbedingungen hergestellt werden, unter denen die Studierenden eigenständig Erfahrungen machen können. Die Lehrenden erfüllen hierbei die Funktion von *Coaches, ModeratorInnen, BeraterInnen oder PraxisbegleiterInnen* (ebd.). Die Reflexion ist in den Konzepten von praxisorientierter Bildung von enormer Bedeutung, deshalb ist die *Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion in praxisorientierten Ausbildungsprozessen ein zentrales Element* (ebd., 152).

Zur Gestaltung von organisierten *Lehr- und Lernprozessen in Ausbildungen* durch professionelle PraktikerInnen hat Schön (1987) Modelle entwickelt, die er aus den drei Handlungstypen ableitet (Schüpach 2007, 68f; Altrichter 2000 210ff). Das „*reflexive Praktikum*“ macht für Schön das Herzstück der beruflichen Ausbildung aus (Schüpach 2007, 68). Die *Handlungserfahrungen* der Auszubildenden werden *als ein experimentelles Erproben* des eigenen Wissens begriffen, die lediglich durch die Reflexion der Erfahrungen erweitert werden können (Markowitsch et al. 2004, 106). Durch das Experimentieren können die zukünftigen PädagogInnen gefahrlos üben und lernen sowie die anfänglichen Unsicherheiten, Verwirrungen und Abwehrhaltungen bewältigen (ebd., 107). Die Aufgabe der Lehrenden besteht laut Schüpach (2007, 68) im Wesentlichen darin, die Handlungen und das Reflektieren bei den Studierenden zu fördern, wie zum Beispiel durch *Gespräche, die sich auf die Lernhandlungen beziehen*. Da Reflexion oft im Zusammenhang mit Problemen steht, wird ihr häufig ablehnend begegnet. Die Auszubildenden müssen jedoch lernen, „mit Nicht-Wissen, Unsicherheiten, Ängsten und Verletzlichkeiten umzugehen“ (Schön, 1988, 23 zit. nach Schüpach 2007, 68). Insofern muss es gelingen, dass *die Lernenden gegenüber dem Reflektieren, Forschen und Lernen eine förderliche Haltung aufbauen*.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen muss laut Kroath (2004, 179) ein *praxisorientiertes Ausbildungskonzept* folgende Prinzipien enthalten:

- die *Förderung von Routinen* (skills) für das Handeln in Standardsituationen;
- die *Entwicklung der Fähigkeit zum distanzierten Nachdenken* in sprachlicher Form, wodurch das Erfahrungswissen verarbeitet und mitgeteilt werden kann;
- die *Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion während des Handelns* im Sinne von Sensitivität, um bedeutsame Elemente einer Situation zu erkennen.

Um in praxisorientierten Ausbildungsprozessen die *Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenz* zu fördern, muss nicht nur „*reflektierende Praxis*“ sondern auch „*forschendes Lernen*“ ermöglicht werden (Altrichter/Lobenwein 1999 zit. nach Kroath 2004, 179). Forschendes Lernen gründet wie die reflektierende Praxis auf Lernprozessen, die auf Erfahrung basieren, wobei im Besonderen beabsichtigt wird, Wissen in theoriegeleiteter Reflexion zu erschließen und zu generieren (Markowitsch et al. 2004, 31). Die Auszubildenden sollten dadurch in der Lage sein, offene Fragen und Probleme in selbständiger Weise zu erkennen, zu beantworten und sich mit diesen auseinanderzusetzen.

zen. Um „forschend-reflektierendes Lernen“ bei den Auszubildenden zu fördern, sind die *Lehr- und Lernsituationen* durch die Lehrenden unter Berücksichtigung folgender Aspekte zu gestalten (Kroath 2004, 180):

- Bewusst machen der Bedeutung von Reflexion für den Aufbau professioneller Kompetenz;
- Förderung der kritischen Reflexion, indem Andere zum Handeln der Auszubildenden Feedback geben;
- Aufbau einer förderlichen Haltung gegenüber schriftlichen Reflexionen und dem Führen von Lernjournalen;
- Entwicklung einer Kultur für Reflexionsgespräche;
- Ermöglichung von Projekterfahrungen zur Förderung des theoriegestützten Reflektierens und zur Übung des Perspektivenwechsels;
- Förderung der Umsetzung von Wissen in Handeln durch theorieorientierte Fallanalysen;
- Videoanalyse über das praktische Tun.

Die *Entwicklung von Reflexionsfähigkeit* stellt einen hoch komplexen Prozess dar (Luomi-Messerer/Prokopp 2007, 153). Die *Fähigkeit zur Reflexion* kann nur im Tun selbst ausgebildet werden beziehungsweise wird die *Fähigkeit zur Reflexion durch Reflexion* entwickelt und durch die Reflexion erfolgt auch eine Beurteilung der Kompetenzentwicklung. Ob Fähigkeiten ausgebildet werden ist von der *Gestaltung der Bedingungen* abhängig, die für die Reflexionsprozesse förderlich sind. Sowohl die *Funktion und Aufgabe der Lehrenden* als auch die *Beurteilungsinstrumente* spielen in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle (ebd., 150).

Um Kompetenzentwicklung bei den Studierenden anzuregen beziehungsweise gelingende reflexive Praxis zu ermöglichen, haben die *Lehrenden* eine spezifische Funktion und Aufgabe zu erfüllen. Das bedeutet im Wesentlichen, dass die erfahrenen PraxisbegleiterInnen und MentorInnen²⁰ *selbst reflektierende PraktikerInnen* sein müssen (Luomi-Messerer/Prokopp 2007, 167). Sie müssen in der Lage sein, den Studierenden

²⁰ Mentoring ist eine mit dem Coaching verwandte Beratungsform, in der eine spezifische Rollenbeziehung gegeben ist (Greif 2008, 65). Diese besteht aus einem kompetenten und erfahrenen Mentor und einem weniger kompetenten und unerfahrenen Mentee. Der Mentor gibt im Wesentlichen seine Erfahrungen weiter, wirkt als Modell, berät den Unerfahrenen und fördert seine Entwicklung. Auch wenn keine spezielle Ausbildung für die Funktion erforderlich ist, so werden dahingehend professionelle (Coaching-)Kompetenzen als Vorteil gesehen.

zu vermitteln, dass Reflexion notwendig ist sowie die Auszubildenden bei der Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit zu unterstützen. Das umfasst, die Reflexionsprozesse beim Einzelnen und in der Gruppe zu initiieren und am Laufen zu halten, konstruktives Feedback zu geben und eine Atmosphäre des Vertrauens herzustellen. Auch ist es deren Aufgabe, die Reflexionsprozesse und den Grad der Reflexion beurteilen zu können. PraxisbegleiterInnen und MentorInnen verfügen aufgrund ihres beruflichen Hintergrunds über praktische Erfahrungen und fachspezifische Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, die Leistungen, das Wissen und die Fähigkeiten der Auszubildenden zu beurteilen (ebd., 168).

Als *Instrumente zur Beurteilung der Kompetenzen* der Studierenden können von den Lehrenden Bewertungsbögen mit Leistungskriterien eingesetzt werden, mittels deren Evaluierung über die reflexiven Prozesse und die reflexiven Fähigkeiten der Studierenden Aufschluss erlangt werden kann. In Orientierung an diesen Kriterien sollen die Studierenden selbst ihr Lernen und ihre Kompetenzentwicklung verpflichtend aufzeichnen und darüber Nachweise erbringen. Als Werkzeug eignen sich dafür *Lerntagebücher*, *Reflexionstagebücher* oder *Portfolioarbeit*. Weiters eignen sich *Berichte*, in denen die Studierenden ihre *praktischen Erfahrungen in Zusammenhang mit theoretischem Wissen* reflektieren oder dokumentieren, wie sie die *Fähigkeit zur Reflexion praktischer Erfahrungen erworben haben*. Die PraxisbegleiterInnen und MentorInnen müssen sich hinsichtlich der Beurteilung der Kompetenzentwicklung der Auszubildenden ihrer Doppelfunktion als Coach oder UnterstützerIn einerseits und BeurteilerIn andererseits bewusst sein und abwägen können, wie die eigenen Rollen das Lernen und die Entwicklung von Kompetenz bei den Studierenden beeinflussen (ebd., 168).

Zur Beurteilung der *praktischen Erfahrungen* sollen die Studierenden ihre Beobachtungen, ihre praktischen Erfahrungen und ihre beruflichen Leistungen in Form von „reflektierenden Diskussionen“ präsentieren und analysieren, wozu sie *Feedback* erhalten (Lumi-Messerer/Prokopp 2007, 153). Die Beurteilung versteht sich als dynamischer Prozess, ist Teil des Lernprozesses und baut auf die ständige und kontinuierliche Interaktion zwischen den Beteiligten auf. Der Gewinn dieser Vorgehensweise liegt sowohl in einer verbesserten Selbstkenntnis und einem verbesserten Verständnis für die berufliche Situation als auch in der Förderung der *Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistun-*

gen. Auf diese Art und Weise können die Auszubildenden zu „reflektierenden Praktikern und Praktikerinnen“ im Verständnis von Donald Alan Schön werden (ebd., 153).

In Hinblick auf die Förderung von Kompetenzen ist laut Bührmann (2009, 139) jedenfalls die Notwendigkeit von *Beratungs- und Unterstützungsprozessen* gegeben. Bührmann ist der Ansicht, dass Menschen mit vollkommen selbstgesteuerter Reflexion, mit der Weiterentwicklung und Neuformulierung der eigenen Kompetenzen vielfach überfordert sind. Das macht *professionelle pädagogische Begleitung und Beratung* notwendig, in denen Verfahren auf Basis dialogischer und reflexiver Methoden Hilfsmittel in diesem Prozess sind. Für das Erreichen einer *nachhaltigen Entwicklung* sind die entscheidenden Faktoren der *persönliche Austausch*, der *Dialog über die Ergebnisse* und *mögliche Konsequenzen*, nicht die Ergebnisse an sich. Das *Gespräch*, indem die Auszubildenden mit der Selbst- und Fremdeinschätzung, als Teil dieser Verfahren, konfrontiert werden beziehungsweise sich damit auseinandersetzen, wird als das *eigentliche Potential zur Kompetenzentwicklung* angesehen. Auf diese Weise werden die Fähigkeiten der Auszubildenden und deren Bereitschaft und Durchhaltevermögen nachhaltig gestärkt, um eigenverantwortlich das persönliche Wachstum zu gestalten (ebd., 144f).

Die Auseinandersetzung macht deutlich, dass *Reflexion* für die PraktikerInnen zur *Einschätzung der eigenen Professionalität* und für die *Fähigkeit, pädagogische Situationen zu verstehen* und diese *optimieren* zu können, notwendig ist. Die Reflexion ist auch für das lebenslange Lernen von Bedeutung, weil durch diese Fähigkeit analysiert werden kann, welche Kompetenzen für die Bewältigung von Situationen und Anforderungen erforderlich und zu erwerben sind (Luomi-Messerer/Prokopp 2007, 152). Folglich muss in praxisorientierten Ausbildungen die *Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion ein zentrales Ausbildungsziel* darstellen.

5 Der kindergartenpädagogische Ausbildungskontext

Die Problemstellung und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit sind auf den Beitrag der Reflexion zur beruflichen insbesondere reflexiven Kompetenzentwicklung von Auszubildenden gerichtet. Aus diesem Grund wird die empirische Untersuchung mit Personen einer tertiären Ausbildungseinrichtung für Kindergartenpädagogik durchgeführt. Es handelt sich zum einen um Studierende des Kollegs für Berufstätige, die während ihrer fachpraktischen Ausbildung an unterschiedlichen Lernorten am Arbeitsfeld vielfältige Erfahrungen sammeln, um die Kompetenzen zu entwickeln, die sie zur professionellen Ausübung ihres Berufes befähigen. Zum anderen gilt der Fokus denjenigen LehrerInnen, die diese Studierenden dabei betreuen und begleiten sowie den fachpraktischen Unterricht gestalten. Um ein Verständnis vom Untersuchungsfeld zu ermöglichen, wird im fünften Kapitel der kindergartenpädagogische Ausbildungskontext umrissen, indem Einblick in das Arbeitsfeld von KindergartenpädagogInnen und in die Ausbildungseinrichtung, in der sie auf ihr berufliches Aufgabengebiet vorbereitet werden, gegeben wird.

Das Kapitel fünf ist so aufgebaut, dass an die in der Einleitung angeführten Problematiken innerhalb des Arbeitsfeldes, wie veränderte Anforderungen an die PädagogInnen, angeschlossen und versucht wird, ein Verständnis von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (5.1) darzulegen, das in Österreich den Einrichtungen als Orientierung dient. Die Bildungseinrichtungen, an denen KindergartenpädagogInnen wirken, werden angeführt und deren Auftrag definiert. Um einen Einblick in die fachliche Qualifizierung von KindergartenpädagogInnen (5.2) zu geben, wird der Fokus auf das Kolleg für Kindergartenpädagogik, in dem in Österreich Erwachsene derzeit die Qualifikation zum/zur Kindergartenpädagogen/in erlangen, und dessen Ausbildungsziele gerichtet. Die Organisation der Unterrichtsarbeit und die standortspezifische Organisation der Ausbildungsarbeit an einem Wiener Kolleg werden skizziert. Für den Einblick in die fachpraktische Ausbildungspraxis wird versucht, den Gegenstand Kindergartenpraxis beziehungsweise den Unterricht, die Betreuung und Begleitung der Studierenden zu charakterisieren. Abschließend wird das Untersuchungsinteresse aus der fachpraktischen Ausbildungssituation heraus dargelegt.

5.1 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Österreich

Laut dem nationalen Bildungsbericht²¹ von 2009 wird in Österreich einem Verständnis von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) im Sinne der OECD²² Definition für „early childhood education and care“ gefolgt, mit der „all arrangements providing care and education for children under compulsory school age, regardless of setting, funding, opening hours, or program content“ (OECD 2001, 7) umschrieben werden. Hier werden Bildung, Betreuung und Erziehung als zusammenhängende Komponenten verstanden, die in wechselwirksamer Weise beim Kind Lernprozesse auslösen sollen, die auf die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen abzielen. Die Kinder sollen jene Kompetenzen ausbilden, mit denen „eine erfolgreiche, eigenständige und eigenverantwortliche Lebensführung“ (Stanzel-Tischler/Breit 2009, 15) ermöglicht wird. Lernen beginnt mit der Geburt des Kindes und aufgrund von zahlreichen Erfahrungen werden Verhaltensänderungen herbeigeführt. Die Lernprozesse der frühen Kindheit werden hauptsächlich als informelle eingeschätzt, die nicht zielgerichtet sondern wie beiläufig im Lebensalltag der Kinder innerhalb der Familie und dem Freundeskreis erfolgen. Non-formale Lernprozesse, die durch Zielgerichtetheit und Systematik gekennzeichnet sind, vollziehen sich in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in freiwilliger Weise, ohne Zertifizierung und ohne Sanktion bei Nichterreichung der Lernziele (ebd.).

Die Familie wird als erste Sozialisationsinstanz und als erster Bildungsort anerkannt (Stanzel-Tischler/Breit 2009, 15f). Aufgrund der familiären Einflüsse, wie elterliche Sensibilität, Qualität des familiären Umfeldes und sozioökonomische und soziokulturelle Komponenten werden die Bildungschancen der Kinder sowohl erweitert als auch eingeschränkt. Stanzel-Tischler und Breit (ebd.) gehen davon aus, dass sich diese stärker auf die Entwicklung und Bildung der Kinder auswirken als die außerhäusliche Betreuung, unabhängig von der Qualität der Einrichtungen. Die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gelten jedoch als eine früh anzusetzende

²¹ Der erste „Nationale Bildungsbericht Österreich 2009“, der vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Bildungswesens (BIFIE) erstellt wurde, dient der Erarbeitung und Aufbereitung einer breiten Datenbasis zur Situation Schule im Land. Der Bericht enthält sachliche Analysen und kritische Sichtweisen auf Teile des österreichischen Schulsystems und stellt eine Grundlage für weitere Forschungsarbeiten dar (www.bmukk.gv.at).

²² OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) vereinigt 34 Länder, die sich zur Demokratie und Marktwirtschaft bekennen. Die OECD ist Herausgeber zahlreicher Studien, wie zum Beispiel Bildung auf einen Blick (Daten zu den Bildungssystemen der OECD) (www.oecd-org).

kompensatorische Lernmöglichkeit neben den familiären Gegebenheiten. Damit kann unter anderem der Kreislauf unterbrochen werden, der durch die benachteiligten sozioökonomischen Bedingungen und der daraus resultierenden Bildungsarmut und dem individuellen Mangel an Kompetenzen verursacht wird (Stanzel-Tischler/Breit 2009, 16f). Die Motive der Eltern, sich für den Besuch des Kindes in einer dieser Einrichtungen zu entscheiden, liegen gegenwärtig in dem Wunsch, ihr Kind durch professionelle Anregungen und durch die Gruppe von Gleichaltrigen zu fördern, und in der Notwendigkeit beziehungsweise dem Anliegen, Berufstätigkeit und Elternschaft verbinden zu können. Der Zusammenarbeit zwischen den Familien und den Einrichtungen wird hohe Priorität eingeräumt, besonders wenn es darum geht, die Kinder beim Eintritt in die Einrichtungen und damit in einen neuen Lebensbereich zu begleiten und zu unterstützen (ebd., 19).

In Österreich zählen zu den Bildungsorten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, neben dem Angebot von Tageseltern, vor allem *Kinderkrippen* (Kinder bis zum vollendeten 3. Lebensjahr), *Kindergärten* (Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt) und *altersgemischte Einrichtungen* (Kinder aller Alterstufen) (ebd., 21). Die Aufgaben, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen in diesen Einrichtungen sind in Österreich durch die Landesgesetzgebung der Bundesländer geregelt. Der Auftrag zur „Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege von Kindern“ besteht in familienergänzender beziehungsweise -unterstützender Weise und zielt unter Berücksichtigung gesicherter Kenntnisse und Methoden der Pädagogik darauf ab, die „soziale, emotionale, motorische, sprachliche und kognitive Entwicklung“ jedes Kindes individuell zu fördern und zur Schulfähigkeit hinzuführen (ebd.). Der Besuch der Einrichtungen ist freiwillig beziehungsweise gilt seit der Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art.15a B-VG „über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ (BGB/B-VG 2009, 1) der Besuch des letzten Jahres vor Schuleintritt beziehungsweise für alle Fünfjährigen als verpflichtend. Um jedem Kind, unabhängig von seiner sozioökonomischer Herkunft, beste Bildungsmöglichkeiten und Zukunftschancen zu ermöglichen, muss es geeignete Einrichtungen (wie oben genannte) öffentlicher oder privater Träger im Ausmaß von 16 bis 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche besuchen (ebd.).

Zwecks Hervorhebung des umfassenden Bildungscharakters der Institutionen und Erreichung einer höheren Verbindlichkeit bei der Erfüllung des Bildungsauftrages wurden Curricula für den elementarpädagogischen Bereich in Form von Bildungsplänen entwickelt (Stanzel-Tischler/Breit 2009, 19). Seit 2009 existiert ein „Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für die elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich“ (Charlotte Bühler-Institut 2009). Dieser soll zum einen den PädagogInnen für deren Gestaltung der Bildungsarbeit Orientierung bieten und erfüllt zum anderen die Funktion, eine Verständigungsbasis zwischen den Familien und den Einrichtungen herzustellen (Stanzel-Tischler/Breit 2009, 19). Mit dem Bildungsrahmenplan wurden sowohl Maßstäbe zur Sicherung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen als auch Grundlagen für die elementaren Bildungsprozesse festgelegt, in deren Zentrum die Entwicklung von Kompetenzen (Selbst-, Sach-, Sozialkompetenzen und Lernmethodische Kompetenzen) steht. Dem Spiel, als wesentlicher Form des selbstbestimmten lustvollen Lernens, wird in dieser Lebensspanne besondere Bedeutung zugemessen. Allerdings liegen keine wissenschaftlichen Nachweise vor, ob die neue Bildungsprogrammatik tatsächlich zur erwarteten Qualitätssicherung und -verbesserung in der pädagogischen Praxis beiträgt (ebd., 25). Die verantwortungsvolle Umsetzung des Bildungsauftrages obliegt dem fachlich qualifizierten Personal unter Berücksichtigung der jeweiligen pädagogischen Konzeption und unter freier Wahl der Methoden (Charlotte Bühler-Institut 2009, 1).

Um zur Qualität von Bildungsanregungen beitragen zu können, müssen KindergartenpädagogInnen *vielfältige professionelle Kompetenzen* erwerben (Charlotte Bühler-Institut 2009, 2). Es wird als deren Aufgabe betrachtet, eine anregungsreiche Lernumgebung zu gestalten, in der in ausgewogener Weise sowohl die selbstgesteuerten Lernprozesse der Kinder als auch die vielfältigen Impulse der PädagogInnen Zeit und Raum finden. Es obliegt ihnen weiters, eine wertschätzende und vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu achten und die kindlichen Umwelterkundungen zu begleiten. Um eine optimale individuelle Entwicklungsbegleitung der Kinder zu gewährleisten, werden Beziehungsfähigkeit und Sensibilität für kindliche Ausdrucksformen als besonders wichtig angesehen. Als Voraussetzung einer entwicklungsangemessenen und fachlich fundiert gestalteten Praxis gilt die Kenntnis aktueller wissenschaftlicher Ergebnisse aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie und Grundlagenwissen zu jenen Bildungsbereichen, die im „BildungsRahmenPlan“ ange-

führt sind: Emotionen und Soziale Bildung, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik. Die Reflexion des eigenen Handelns wird als Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Professionalität der PädagogInnen angesehen (ebd.). Dem Reflektieren wird jener bedeutsame Stellenwert eingeräumt, der bereits im dritten Kapitel dargestellt wurde, in dem auch die Reflexion als Schlüsselkategorie für erfolgreiches professionelles Handeln herausgearbeitet wurde. Die dargestellten Anforderungen sollen vor allem deutlich machen, worauf unter anderem zukünftige KindergartenpädagogInnen in den Ausbildungseinrichtungen vorbereitet werden müssen.

5.2 Die fachliche Qualifikation der KindergartenpädagogInnen

Die *Kompetenz der Fachkräfte* stellt laut Europäischer Kommission (2011, 9f) „den Schlüssel zu einer hochwertigen frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung“ dar. Sowohl die vielfältigen Fragestellungen, mit denen sich die MitarbeiterInnen auseinandersetzen müssen als auch die Unterschiedlichkeit der Kinder verlangt von den qualifizierten Fachkräften in den Einrichtungen ein ständiges Nachdenken. Es gilt als große Herausforderung, angemessen qualifiziertes Personal zu bekommen, auszubilden und zu binden (ebd.).

Die *fachliche Qualifikation der KindergartenpädagogInnen* muss im Rahmen einer Ausbildung erworben werden und gilt als bestimmender Faktor für die Qualitätssicherung der frühpädagogischen Einrichtungen (Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, 37). Wie Studien zeigen, besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Qualifikation der PädagogInnen und der Entwicklung der Kinder und deren Kompetenzen (Clarke-Stewart/Gruber/Fitzgerald 1994; Whitebook/Howes/Phillips 1989; Berk 1995 zit. nach Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, 38). Nach dem Ergebnisbericht der OECD-Studie „Starting Strong“ von 2001 herrscht unter den Mitgliedsländern Einigkeit darüber, hochqualifizierte Fachkräfte im Kindergarten einzusetzen und dahingehend länderspezifische Verbesserungen der Ausbildungsqualität vornehmen zu wollen (Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, 39). Dazu zählen unter anderem der Trend zur Akademisierung, Flexibilisierung und Modularisierung der Qualifikationsformen.

Die Ausbildung am Kolleg für Kindergartenpädagogik

In Österreich erfolgt derzeit die fachliche Qualifikation beziehungsweise die Ausbildung zur/zum Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagoge an den *Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik* (BAKIP). Diese berufsbildenden höheren Schulen auf der Sekundarstufe II schließen seit 1990 mit einer Reife- und Diplomprüfung ab (Stanzel-Tischler/Breit 2009, 23). *Kollegs* werden an den *Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik* seit dem Schuljahr 1994/95 angeboten. An (Berufstätigen-)Kollegs können Erwachsene ab 18 Jahren in vier- bis sechssemestrigen Bildungsgängen die berufliche Ausbildung auf außerhochschulischer tertiärer Ebene nachholen und erhalten mit der bestandenen Diplomprüfung die Berufsberechtigung (bmukk 2009, 3). Um an einem Kolleg für Kindergartenpädagogik aufgenommen zu werden, müssen die AnwärterInnen über eine Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung verfügen und eine Eignungsprüfung ablegen (ebd.).

Mit dem *Lehrplan des Kollegs für Kindergartenpädagogik (einschließlich des Kollegs für Berufstätige)* wird der Rahmen der eigenständigen und verantwortlichen Unterrichtsarbeit der LehrerInnen festgelegt und Ziele, Inhalte und Verfahren für die Planung und Umsetzung von Lernprozessen angegeben (BGBl. II 2007, Nr. 173, 1). Bestandteil des Lehrplans ist unter anderem das *allgemeine Bildungsziel*, aus dem die zentrale *Aufgabe* dieser Einrichtung hervorgeht. Wie in der Einleitung bereits hingewiesen wurde, besteht die Aufgabe des Kollegs darin, den Studierenden „jene Haltungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die für die professionelle pädagogische Arbeit im Berufsfeld Kindergarten erforderlich sind“ (ebd.).

Die Studierenden sollen im Zuge der Ausbildung *Persönlichkeitsmerkmale* entwickeln, wie unter anderem Verantwortungsbewusstsein, Bereitschaft zur Eigenverantwortung und Kritikfähigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft zum Reflektieren des eigenen Handelns unter vielfältigen Bedingungen. Sie sollen *allgemeine* und *spezielle berufsrelevante Kompetenzen* erwerben, wie unter anderem die Kenntnis pädagogischer, psychologischer und soziologischer Erklärungsangebote für die frühkindliche Entwicklung und deren Rahmenbedingungen sowie die Fähigkeit, diese in der Bildungsarbeit situationsgerecht anwenden zu können. Sie sollen darüber hinaus die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation der Bildungsarbeit, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Kompetenzen für die Betriebs-

organisation und das Management institutioneller Kinderbetreuungseinrichtungen erlernen (ebd.). Unter dem Einsatz erwachsenengerechter Unterrichtsmethoden sind die LehrerInnen dafür zuständig, für die Studierenden die Erreichung des allgemeinen Bildungsziels zu ermöglichen (BGBl. II 2007, Nr. 173, 2f). Der Unterricht erfolgt im Wesentlichen in den Pflichtgegenständen und verbindlichen Übungen, die in der Stundentafel²³ angeführt sind (ebd., 6f).

An demjenigen Kolleg, an dem die empirische Untersuchung durchgeführt wurde, liegt laut Website²⁴ der Ausbildungsschwerpunkt in der Berufsausbildung. Mit der Ausbildungsarbeit wird auf die Ausbildung von Professionalität im pädagogischen Arbeitsfeld abgezielt. Als leitende Prinzipien werden zum einen die disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Denkrichtungen angeführt und zum anderen die Reflexionskompetenz im pädagogischen Tun betont, als wichtige Anforderung an die PädagogInnen zur Erschließung alternativer Betrachtungsweisen und neuer Handlungsmöglichkeiten. Der Unterricht erfolgt nach einem vorgegebenen Stundenplan, der in kontinuierlicher Weise in den Input-Wochen in mehreren Einheiten und in den Seminarwochen an mehreren Tagen in geblockter Weise abgehalten wird. Die Studierenden des Kollegs für Berufstätige müssen an drei Abenden sowie an einem Nachmittag in der Woche den Unterricht besuchen, gelegentlich auch an Samstagen. In den Sozialphasen besteht Anwesenheitspflicht, die Individualphase wird als Fernunterricht geführt, was bedeutet, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten in Form von Selbststudium erworben werden müssen. In zusätzlichen Projektzeiten wird die Auseinandersetzung mit speziellen Inhalten auf Basis von Selbsterfahrung, mehrtägig und in fächerübergreifender Weise, ermöglicht (www.bakip8.schule.at).

²³ Aus der Stundentafel sind die Gesamtstundenzahl und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu entnehmen. Zu den Pflichtgegenständen gehören: Religion, Pädagogik, Heil- und Sonderpädagogik, Didaktik, Kindergartenpraxis, Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Seminar Organisation, Management und Recht, Seminar Gesundheits- und Ernährungslehre, Musikerziehung, Instrumentalunterricht (Gitarre und Flöte), Rhythmisch-musikalische Erziehung, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Textiles Gestalten, Bewegungserziehung, Medienpädagogik. Als verbindliche Übung gelten die Gegenstände: Seminar Kommunikationspraxis und Gruppendynamik, Seminar Stimmbildung und Sprechtechnik und fachspezifisches Seminar (BGBl. II 2007, Nr. 173, 6f - Online unter www.ris.bka.gv.at vom 04.07.2011)

²⁴ www.bakip8.schule.at/ - Informationen über die fünfjährige Form mit Matura, das Kolleg nach der Matura (vier Semester), das Kolleg für Berufstätige (sechs Semester), den Lehrgang für Sonderkindergartenpädagogik (berufsbeleitend) für KindergärtnerInnen (sechs Semester) und über den Übungskindergarten können auf der Homepage abgerufen werden.

Die fachpraktische Ausbildung

Der Großteil der fachpraktischen Ausbildungszeit wird von den Studierenden in Form von Praktika in unterschiedlichen Besuchskindergärten hospitierend und praktizierend absolviert (BGBl. II 2007, Nr. 173, 14ff). Den Studierenden wird damit ermöglicht, im Arbeitsfeld vielfältige Erfahrungen zu sammeln, sich mit den Prozessen der Kindergartenarbeit vertraut zu machen, ihre praktischen Handlungsfähigkeiten zu erproben und ein berufliches Rollenbewusstsein zu entwickeln. Mit dem Gegenstand *Kindergartenpraxis* wird darauf abgezielt, dass Studierende als ErzieherInnenpersönlichkeit unter anderem Rollen- und Handlungskompetenz erwerben, Achtung vor dem Eigenwert der Persönlichkeit des Kindes entwickeln sowie lernen, die Erziehungs- und Bildungsarbeit gemäß dem aktuellen Stand der Didaktik zu gestalten und in systematischer Weise zu beobachten, zu analysieren und zu reflektieren²⁵.

Der Gegenstand erfordert eine intensive und beständige Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen und mit dem Fachpersonal an den Praxisausbildungsplätzen (BGBl. II 2007, Nr. 173, 15). Die *PraxislehrerInnen* unterrichten, betreuen und begleiten die Studierenden sowohl im Klassenverband als auch an den Praxisstätten. In ihrer Funktion als VertreterInnen der Ausbildungsstätte versuchen sie mit den *BesuchskindergartenpädagogInnen*, den verantwortlichen pädagogischen Fachkräften Vorort, in Hinblick auf die Gestaltung der Praktika und Erreichung der jeweiligen Praktikumsziele zu kooperieren. Bei der Sozialisation innerhalb des Berufsfelds bedarf es einer kontinuierlichen Begleitung der Studierenden, ebenso wenn es darum geht, die praktischen Aufgabenstellungen beziehungsweise die Bildungs- und Erziehungsarbeit zu planen, vorzubereiten, umzusetzen, zu reflektieren und zu evaluieren (ebd.).

In der Ausbildung am genannten Kolleg hospitieren und praktizieren die Studierenden insgesamt 17 Wochen in verschiedenen Kindergärten und sozialpädagogischen Einrichtungen (www.bakip8.schule.at). In geblockter Weise werden die Praxiswochen über die Ausbildungsdauer verteilt. Beispielsweise praktizieren die Studierenden am Kolleg für Berufstätige im ersten und zweiten Semester je zwei Wochen, im dritten und vierten

²⁵ Hier wurden beispielhaft einige ausgewählte Bildungs- und Lehraufgaben angeführt. Die vollständige Beschreibung des Unterrichtsgegenstandes Kindergartenpraxis (Bildungs- und Lehraufgabe, Didaktische Grundsätze, Lehrstoff) kann im Lehrplan des Kollegs für Kindergartenpädagogik nachgelesen werden (BGBl. II 2007, Nr. 173, 14ff - Online unter www.ris.bka.gv.at vom 04.07.2011).

Semester je drei Wochen und im fünften Semester vier Wochen in mindestens drei unterschiedlichen Einrichtungen verschiedener Trägerorganisationen. Die restliche Zeit steht für eigenständige Hospitationen in sozialpädagogischen Einrichtungen zur Verfügung. Pro Woche sind 30 bis 35 Ausbildungsstunden in den Besuchskindergärten zu leisten. Personen, die die berufsbegleitenden Lehrgänge absolvieren, können während der gesamten Ausbildung entweder als KindergartenhelferIn oder -assistentIn arbeiten oder ihrer bisherigen beruflichen Tätigkeit nachgehen. Für die Praktika müssen sich die Studierenden gegebenenfalls Urlaub nehmen. Die Ausbildungsgruppen bestehen aus 10 bis 15 Personen, die im Fach Kindergartenpraxis in der Regel von einer/einem PraxislehrerIn über die gesamte Ausbildungszeit betreut und begleitet werden. Diese PraxislehrerInnen unterrichten auch den Gegenstand Didaktik, um eine optimale Theorie-Praxis-Verschränkung zu ermöglichen.

Die Schwerpunktsetzung beziehungsweise das Aufgaben- und Anforderungsspektrum in den einzelnen Praktika ist am Lehrstoff des jeweiligen Ausbildungssemesters orientiert und wird im Verlauf der Ausbildung erweitert (BGBI. II 2007, Nr. 173, 16). Damit verbunden sind Beobachtungs- und Erhebungsaufgaben sowie mündliche und schriftliche Berichte und Reflexionen. Im Rahmen von regelmäßigen Nachbereitungen während der Praktika ist den Studierenden die Gelegenheit zu geben, die Erlebnisse gemeinsam in reflexiver Weise aufzuarbeiten. Im letzten Praktikum sollen die Studierenden in der Praxiseinrichtung eigenständig praktizieren als verantwortliches Mitglied des pädagogischen Teams und auf Basis eigenständiger Planungen, die aufgrund von gewonnen Erkenntnissen aus den Beobachtungen und Reflexionen erstellt wurden. Dies erfordert die Kenntnis von Methoden und Formen für die Reflexion und für die zweckmäßige Aufzeichnung von Beobachtungen kindlicher Verhaltensweisen und von Gruppenprozessen (ebd.).

Zur *Gestaltung der Reflexionspraxis* im Rahmen kindergartenpädagogischer Ausbildungsprozesse mangelt es allerdings an Beschreibungen und Einschätzungen. Dies gilt auch für die *Kompetenzentwicklung* in der Ausbildung und für Einschätzungen von Auszubildenden und Lehrkräften, welche Kompetenzen welchen Wert für die Praxis haben, wofür laut Frey (2002, 140) kaum Evaluationsstudien vorliegen. Aufgrund dessen wurde im Rahmen der folgenden empirischen Untersuchung erhoben, ob und in welcher Weise mit den Auszubildenden reflektiert wird und welche Methoden und Mo-

delle von Reflexion verwendet werden. Hiermit soll ermittelt werden, inwiefern durch diese Form von Reflexion zur beruflichen respektive reflexiven Kompetenzentwicklung der Auszubildenden beigetragen wird. Das Interesse in der Untersuchung konzentriert sich in weiterer Folge darauf, in welcher Weise die Studierenden über Praxis nachdenken, wie sie die eigene berufliche, insbesondere reflexive Kompetenzentwicklung einschätzen und inwiefern die Kompetenzentwicklung der Studierenden durch Reflexion angeregt werden kann.

6 Die empirische Untersuchung

Im sechsten Kapitel der Arbeit werden die Planung und die Durchführung der empirischen Untersuchung zur Reflexion in der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen, die an der Kernfrage der vorliegenden Arbeit orientiert ist, nämlich inwiefern Reflexion zur beruflichen Kompetenzentwicklung und insbesondere zur Entwicklung reflexiver Kompetenz beitragen kann, beschrieben. Im Zentrum steht die Beschreibung der Methode und der methodischen Vorgehensweise. Im anschließenden siebten Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt und vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens interpretiert und diskutiert. Die Arbeit wird mit den gewonnenen Erkenntnissen und einer Schlussbetrachtung beendet.

Das Kapitel ist so aufgebaut, dass zunächst methodische Überlegungen zur Ermittlung und Erhebung von Reflexion und Kompetenzentwicklung im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung angestellt werden (6.1). In Anlehnung an Kaufhold (2006, 21) erfolgt die Skizzierung des Untersuchungsvorhabens mittels grundlegenden Aspekten des Konstruktes Kompetenz. Ziel und Interesse der Untersuchung werden damit präzisiert, um auf Basis dieser Überlegungen die Auswahl des Erhebungsverfahrens zu begründen. Im Rahmen der Darlegung der Methode und des methodischen Vorgehens (6.2) wird der Forschungszugang mit qualitativen Grundgedanken begründet (6.2.1) und anschließend werden „die Datengewinnung“ (6.2.2), „die Auswertung und Analyse der Interviews“ (6.2.3) sowie die eingesetzten Verfahren beschrieben. Als Datenerhebungsverfahren wird das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 1985) herangezogen, da es eine Form der offenen, halbstrukturierten Befragung darstellt, die den Befragten trotz Fokussierung auf eine Problemstellung viel Freiraum zum Reden lässt (Mayring 2002, 67). Um die Reflexionsprozesse der Befragten und deren Sinngehalt zu erschließen, wird das Datenmaterial sowohl einzelnanalytisch als auch durch eine generalisierende Analyse ausgewertet und strukturiert. Die Auswertung ist orientiert an den Merkmalen qualitativer Inhaltsanalyse und wird mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring vollzogen. Darüber hinaus werden die manifesten Kommunikationsinhalte in hermeneutischer Weise betrachtet, um den latenten Sinngehalt aufzudecken.

6.1 Methodische Überlegungen zur Ermittlung und Erhebung

In Hinblick auf die Ermittlung und Erhebung hinsichtlich des Beitrags der Reflexion zur Kompetenzentwicklung sollen vorerst methodische Überlegungen zum Untersuchungsvorhaben angestellt werden, um die Auswahl des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens nachvollziehbar zu machen. Die *Grundmerkmale von Kompetenz* nach Kaufhold (2006, 21) geben die Orientierung vor und legen *Ziel und Interesse* fest, um danach die Methode auszuwählen, die im Unterkapitel 6.2 erörtert wird.

Nachdem Kompetenz lediglich im *Handeln* sichtbar wird (ebd., 22f), werden bei der empirischen Untersuchung die kommunikativen und reflexiven Handlungen der Studierenden fokussiert, mit denen sie ihre Erfahrungen mit dem beruflichen Handeln und ihre Entwicklung und Veränderung in den praktischen Ausbildungsprozessen darstellen, einschätzen und bewerten. Dies gilt ebenso für die PraxislehrerInnen, die dazu und zur Gestaltung ihres Unterrichts Auskunft geben sollen. Die befragten Studierenden werden jedoch nicht von diesen PraxislehrerInnen unterrichtet, da der unmittelbare Zusammenhang zwischen deren Unterricht und dem Unterrichtserfolg dieser Studierenden nicht Thema dieser Untersuchung sein soll. Vor dem Hintergrund, dass Kompetenz nur in *Situationen* bestimmt werden kann, wo sie auch gefordert ist und zur Anwendung kommen kann (ebd.), soll für die Untersuchung in der Erhebungssituation ein Setting hergestellt werden, das einem Reflexionsgespräch in der realen Ausbildungspraxis nahe kommt. In diesem Rahmen sollen einzelne Studierende eines berufsbegleitenden Lehrgangs des Kollegs für Kindergartenpädagogik am Ende des vierten Semesters eingeladen und aufgefordert werden, über ihre anfänglichen Praxiserfahrungen und über deren Bewältigung aus heutiger Sicht nachzudenken und zu kommunizieren. Mit der Untersuchung wird das Nachdenken über Praxis beziehungsweise über die eigene Person und das eigene Handeln innerhalb des Arbeitsfelds fokussiert.

Aufgrund der *Subjektbezogenheit* von Kompetenz wird von individuellen Sinnzuschreibungen ausgegangen (ebd., 97) und aus diesem Grund soll eine Erhebungsmethode gewählt werden, die viel Platz für individuelle Besonderheiten zulässt. Hinsichtlich der *Entwickel- und Veränderbarkeit* von Kompetenz wird den Selbst- und Fremdeinschätzungen der befragten Studierenden selbst sowie der PraxislehrerInnen über deren Studierende nachgegangen. Beide Gruppen sollen aufgefordert werden, berufliche respek-

tive reflexive Kompetenzentwicklung einzuschätzen und zu beschreiben, wie die praktischen Anforderungen beziehungsweise die Arbeitstätigkeiten am Beginn der Ausbildungspraxis im Vergleich zum gegenwärtigen Zeitpunkt bewältigt wurden. Die Arbeitstätigkeiten sollen deshalb fokussiert werden, weil sie durch Gestaltung verändert und optimiert werden können und aufgrund dessen eine wichtige Möglichkeit zur Entwicklung von Kompetenzen bilden (Kaufhold 2006, 98). Durch die Art und Weise, wie Studierende über einen Fall nachdenken, sollen die subjektiven Verstehens- und Deutungsprozesse erkannt werden. Hierfür wird den Studierenden eine Arbeitsprobe in Form einer schriftlichen Fallvignette vorgelegt. Die Studierenden werden aufgefordert, über eine spezielle Arbeitssituation, die ein Interaktionsgeschehen zwischen Kindern und PädagogInnen abbildet, laut nachzudenken. Durch diese spezielle Art der Erhebung werden Ergebnisse erwartet, die es ermöglichen die reflexiven Wissens- und Könnensformationen anhand der Reflexionsprozesse einzuschätzen. Bei der Einschätzung von Kompetenz handelt es sich um eine Zustandsbeschreibung, ob und in welchem Ausmaß die Auszubildenden reflexive Kompetenz entwickelt haben und weniger um ein Abbild von Entwicklung.

Diese Überlegungen betreffen gleichfalls die Ermittlung, inwiefern Reflexion zur beruflichen respektive reflexiven Kompetenzentwicklung beiträgt. In der empirischen Untersuchung sollen daher die Studierenden und die PraxislehrerInnen auch danach gefragt werden, welche konkreten Veränderungen sie wahrnehmen und wodurch die Veränderungen in der Ausbildung angeregt wurden. Um suggerierte Antworten zu vermeiden, wird zunächst nicht explizit nach dem Beitrag der Reflexion zur beruflichen respektive reflexiven Kompetenzentwicklung gefragt, sondern erst im späteren Verlauf der Erhebung beziehungsweise wenn die ProbandInnen selbst darauf zu sprechen kommen. Um Modelle und Methoden der Reflexion in der fachpraktischen Ausbildung zu erheben, soll im Untersuchungsverfahren schließlich explizit danach gefragt werden. Dabei sollen auch die förderlichen/hinderlichen Aspekte von Reflexion beziehungsweise des Reflektierens untersucht werden, wie das Reflektieren im fachpraktischen Ausbildungskontext an der Praxisstätte und an der Ausbildungsstätte abgewickelt wird und wie die PraxislehrerInnen reflexiv kompetente Studierende wahrnehmen.

Ausgehend von diesen Überlegungen zur Ermittlung und Erhebung werden *Ziele* festgelegt beziehungsweise *das Interesse* an der beabsichtigten Untersuchung hervorgehoben.

Die Ziele muss sich laut Kaufhold (2006, 25) die ForscherIn wiederholt reflektierend bewusst machen. Anhand der Beschreibungen und Einschätzungen der Studierenden und der PraxislehrerInnen soll Folgendes beabsichtigt werden:

- Erhebung der Reflexionsprozesse, die Art und Weise des Reflektierens, auch als Ausdruck reflexiver Kompetenz,
- Erhebung der beruflichen respektive reflexiven Kompetenzentwicklung bei angehenden KindergartenpädagogInnen,
- Ermittlung, inwiefern Reflexion zur Kompetenzentwicklung beiträgt und
- Erhebung von Reflexionsmethoden und -modellen in der fachpraktischen Ausbildung am Kolleg.

Das methodische Vorgehen wird tendenziell nach einem *verstehenden Verständnis von Kompetenz* ausgerichtet (Kaufhold 2006, 99). Bei einer *funktionalen Betrachtungsweise von Kompetenz* würden für die ausgewählte spezifische Handlungssituation Kategorien und Indikatoren bestimmt werden, die über das „erwünschte Handeln“ Auskunft geben. Das Ausmaß der Kriterien, die durch das Handeln der Person erfüllt werden, geben Auskunft über die Kompetenz und deren Ausprägungsgrad. Individuelle Besonderheiten werden hierbei ausgeschlossen. In der *verstehenden Betrachtungsweise von Kompetenz*, was einem hermeneutischen²⁶ Zugang entspricht, treten die individuellen Besonderheiten in den Vordergrund und müssen bei der Auswahl des Verfahrens berücksichtigt werden. Das bedeutet, dass individuelle Handlungs- und Gestaltungsvarianten bei der Bewältigung der Handlungsanforderungen eingeschlossen und bei den Erhebungsverfahren Möglichkeiten vorgesehen werden müssen, die die ProbandInnen miterzeugen. Kompetenz wird in dieser Zugangsweise über Verstehens- und Deutungsprozesse ermittelt, das heißt, dass für die Einschätzung und Bewertung der Handlungen Typisierungen und Deutungsmuster heranzuziehen sind (ebd., 100f). Kompetenz wird in dieser Sichtweise als sinngebundene Dimension verstanden, die sich im Handeln entwickelt und im Sinne der Grundmerkmale von Kompetenz stark subjektbezogen ist.

²⁶ Hermeneutik: griech. *hermeneutike techne* – darunter wird die Kunst der Textauslegung verstanden; auch Theorie des sinngemäßen Auslegens von sprachlichen und nichtsprachlichen Sinnstrukturen, wie Texte, Bilder und so weiter (Schaub/Zenke 2007, 283).

Analyse zum beabsichtigten Untersuchungsverfahren in Anlehnung an Kaufhold (2006, 149f)	
Verfahren	• Situative Fragen (Interview) zur Erhebung der Reflexionsprozesse und beruflicher insbesondere reflexiver Kompetenzentwicklung • im Rahmen eines problemzentrierten Interviews • Einsatz von Arbeitsproben
Ziel und Interesse	• Erhebung der Reflexionsprozesse, die Art und Weise des Reflektierens, auch als Ausdruck reflexiver Kompetenz • Erhebung der Beschreibungen und Einschätzungen bezüglich beruflicher und reflexiver Kompetenzentwicklung bei angehenden KindergartenpädagogInnen • Ermittlung, inwiefern Reflexion zur Kompetenzentwicklung beiträgt • Erhebung von Reflexionsmethoden und -modellen in der fachpraktischen Ausbildung am Kolleg
Kompetenzverständnis	• Wissen, Fähigkeiten/ Fertigkeiten, Motive, emotionale Dispositionen; • sinnbezogenes Kompetenzverständnis
Situations- und Erhebungskontext	• Retrospektive subjektive Beschreibung und Einschätzung der Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Kindergarten am Beginn der fachpraktischen Ausbildung im Vergleich zur jetzigen Situation • Reflexion über das Handeln und reflexive Handlungen • Dauer: 45 - 60 Minuten pro Person • Einzelinterview / Tonbandaufzeichnung
Methodologie	• Selbst- und Fremdbeschreibung und -einschätzung

Tabelle 1: aufgegliederte Darstellung des Verfahrens zur Ermittlung und Erhebung

Im Mittelpunkt der Verfahrensweise werden die Selbstpräsentationen einer Person stehen, was diese vordergründig wahrnimmt, wie sie sich selbst darstellt und deren Veränderungen unter speziellen Bedingungen (Grob/Maag Merki 2001 zit. nach Kaufhold 2006, 35f). Durch den Ermittlungs- beziehungsweise Erhebungsprozess werden deren Fähigkeiten und Unfähigkeiten sowie deren Selbstbewusstheit darüber zutage gebracht, weiters deren Einschätzung, was die eigene individuelle Kompetenzentwicklung fördert. Es handelt sich hierbei um Selbst- und Fremdbeschreibungen sowie -einschätzungen, weil die Sichtweisen beider Gruppen, die der Studierenden und die der PraxislehrerInnen, untersucht werden. Das Vorgehen kann in Hinblick auf die Auswertung grob in zwei Stufen eingeteilt werden. Zum Ersten geht es um das Erfassen der subjektiven Beschreibungen der Prozessverläufe, wenn es um Reflexion von Praxis geht und zum

Zweiten erfolgt eine Gegenüberstellung der Besonderheiten der Beschreibungen der Studierenden mit jenen der PraxislehrerInnen.

6.2 Methode und methodische Vorgehensweise

Als geeignete Methode der Datenerhebung, die den methodischen Überlegungen zur Erhebung und Ermittlung von Reflexion und Kompetenzentwicklung in der kindergartenpädagogischen Ausbildung entgegenkommt, wird aus dem Bereich der qualitativen Forschung das „Problemzentrierte Interview“ gewählt. Bei diesem Erhebungsverfahren steht der verbale Zugang beziehungsweise das Gespräch im Vordergrund, da sich damit die subjektiven Bedeutungen optimal ableiten lassen und die Befragten, trotz Fokussierung auf eine bestimmte Problemstellung, frei zu Wort kommen (Mayring 2002, 66f). Diese Interviewform ermöglicht in weiterer Folge, mit einem theoretischen Konzept an die Untersuchung heranzugehen und diese durch die Interviews zu prüfen und zu modifizieren (Lamnek 2005, 368). Die durch die Interviews gewonnenen Daten werden im Rahmen der Auswertung und Analyse gedeutet und interpretiert. Dabei wird sich am Verfahren der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) orientiert, die an den Untersuchungsgegenstand und das Datenmaterial angepasst wird. Durch die exakte Darstellung der Verfahren und der Vorgehensweise, die an qualitativen Maßstäben ausgerichtet ist, soll das Zustandekommen der Ergebnisse, die im Kapitel sieben dargestellt werden, nachvollziehbar gemacht werden.

6.2.1 Grundgedanken qualitativer Forschung

Die Grundgedanken qualitativer Forschung können laut Mayring (2002, 19) in Form von fünf Postulaten beschrieben werden, welche die Auswahl des Forschungszugangs, der Methoden und der methodischen Vorgehensweise begründen. Diese Grundsätze beinhalten den Anspruch nach *vermehrter Subjektbezogenheit* in der Forschung, die Bedeutung *der Deskription* und *der Interpretation* der Forschungssubjekte, das Anliegen, die Subjekte in ihrer *natürlichen Umgebung* zu beforschen und das Verständnis, dass die Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess* verstanden wird. Näherer betrachtet hat Forschung somit verstärkt bei den Subjekten anzusetzen, um wie auch im vorliegenden Fall zu vermeiden, dass theoretische Konstrukte auf Be-

reiche übertragen werden, ohne deren Angemessenheit zu überprüfen (Mayring 2002, 20). Unter Deskription wird die umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches verstanden, die einer Analyse vorangestellt werden muss und in der Arbeit in den vorangegangenen Kapiteln vorgenommen wurde (ebd., 21). Erst mit der Interpretation wird der Untersuchungsgegenstand erschlossen.

In der vorliegenden Untersuchung wird versucht, zu den persönlichen Bedeutungen der Untersuchungspersonen Zugang zu finden. Aus diesem Grund eignen sich qualitative Verfahren, da dabei die Subjekte und ihre Bedeutungen im Mittelpunkt stehen und bei den unterschiedlichen AkteurInnen die unterschiedlichen Vorstellungen beziehungsweise Bedeutungen interpretierend erschlossen werden können. Das gilt besonders für verbales Material, das durch Interviews erfasst und anschließend analysiert wird (Mayring 2002, 22f). Durch den gewählten Zugang zur Alltagsrealität der Untersuchungspersonen, wie im vorliegenden Fall der schulische Kontext, soll es gelingen, Verzerrungen, die zwangsläufig durch den forschenden Zugang entstehen, zu minimieren. Um Mayrings Forderungen gerecht zu werden, wurde es in Hinblick auf die Forschungsfrage als ausreichend angesehen mit kleinen Fallzahlen zu arbeiten, da durch die Ergebnisse die Verallgemeinerbarkeit vorgenommen werden kann (ebd., 23f).

In diesen Grundsätzen spiegeln sich auch die zentralen Prinzipien qualitativer Forschung (Lamnek 2005, 20f), wie Offenheit, Forschung als Kommunikationsprozess, Reflexivität, Explikation und Flexibilität wieder, die im Untersuchungsvorhaben bezüglich Datengewinnung, Auswertung und Analyse der Interviews berücksichtigt werden. Als wesentlichster Orientierungspunkt wird für das Untersuchungsvorhaben das *Prinzip der Offenheit* gewählt. Es besagt, dass sowohl theoretische Strukturierungen und methodische Verfahren gegebenenfalls modifiziert werden können und die/der ForscherIn im Untersuchungsverlauf Unerwartetes zulässt und mitberücksichtigt (Mayring 2002, 27ff). Der Forschungsprozess wird somit gegenüber dem Gegenstand offen gehalten und es werden erforderlichenfalls Veränderungen vorgenommen. Trotz Offenheit muss der Forschungsprozess „durch ein methodisch kontrolliertes Verfahren abgesichert“ (ebd.) werden, da die Ergebnisse lediglich über einen genau dokumentierten Weg nachvollzogen werden können. Die Absicherung von offenen Verfahren erfolgt durch den systematischen Ablauf nach begründeten Regeln, welches auch die Grundlage bildet, um die Ergebnisse verallgemeinern zu können (ebd.). Auf dieser Basis werden im fol-

genden Abschnitt die eingesetzten qualitativen Verfahren zur Datengewinnung, Auswertung und Analyse sowie die Vorgehensweise beschrieben, welche die konkrete Durchführung mitberücksichtigt.

6.2.2 Die Datengewinnung

Die *Datengewinnung* umfasst zum einen die *Erhebung der Daten* und zum anderen deren *Erfassung*, um die Kontrolle der gewonnen Daten zu gewährleisten (Lamnek 2005, 392). Um Material zum Untersuchungsgegenstand und über die fokussierten Subjekte zu gewinnen beziehungsweise zu sammeln, wird aus dem Pool qualitativer Verfahren das *problemzentrierte Interview* als Erhebungstechnik ausgewählt. Es werden fünf Interviews mit Studierenden und Lehrenden eines berufsbegleitenden Lehrgangs durchgeführt, wofür Interviewleitfäden entwickelt wurden. Um den Ablauf der Interviews und die Interpretationen des Gesagten belegen zu können, werden die Daten mit einem Aufzeichnungsgerät erfasst und anschließend wörtlich transkribiert. Mit dem Einsatz dieser wissenschaftlich-empirischen Methoden wird bei der Datengewinnung ermöglicht, „die Ungewissheit, die über den zu untersuchenden Objektbereich besteht, in eine tendenzielle Gewissheit zu verwandeln“ (Lamnek 2005, 386).

Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview stellt eine Methode dar, mit der auf sprachlicher Basis gearbeitet wird und über das Gespräch Zugang zu den subjektiven Bedeutungen der ProbandInnen gefunden wird (Mayring 2002, 66). Der Begriff das „problemzentrierte Interview“ geht laut Mayring (ebd., 67) auf Andreas Witzel (1982, 1985) zurück. Diese Interviewform ermöglicht der/dem ForscherIn ein vorweg vorhandenes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen des/der Befragten zu modifizieren, auch wenn die Konzeptgenerierung durch die Befragung vordergründig ist (Lamnek 2005, 364). Die theoretischen Konzepte werden laut Lamnek (ebd., 368) durch das Interview laufend geprüft und modifiziert, womit Deduktion (theoretisch) und Induktion (empirisch) verbunden werden. Um den Befragten nicht suggestiv zu beeinflussen, legt die/der ForscherIn ihr/sein theoretisches Konzept gegenüber der/dem Befragten nicht offen (ebd.).

Mit der Wahl des problemzentrierten Interviews, das eine offene, halbstrukturierte Form der Befragung darstellt, sollen der/dem Befragten viel Zeit und Raum gegeben werden, frei zu reden, was einem offenen Gespräch sehr ähnlich ist (Mayring 2002, 67). Aus der Problemstellung der vorliegenden Arbeit werden einzelne Aspekte herausgearbeitet, die im Interviewleitfaden Berücksichtigung finden und im Verlauf des Interviews thematisiert werden. Die Befragten haben die Möglichkeit auf bestimmte Fragestellungen offen zu reagieren, weil sie nicht durch Antwortvorgaben eingeschränkt werden (ebd., 68). Es wird der/den Befragte/n die Gelegenheit gegeben, ihre subjektiven Sichtweisen und Deutungen darzulegen und eigene Zusammenhänge zu entwickeln. Indem eine Vertrauensbeziehung zwischen Befragten und Interviewerin hergestellt wird, kann sich die/der Befragte ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen (ebd., 68f).

Der Interviewleitfaden

Für die Datenerfassung wurde ein *Leitfaden* entwickelt, bei den Interviews ein Aufzeichnungsgerät eingesetzt und anschließend ein kurzes Postskript verfasst. Der Leitfaden wird aus den Überlegungen zum Problembereich entwickelt, womit alle wichtigen Themenbereiche abgedeckt werden sollten (Lamnek 2005, 368). Es wurden zwei Leitfäden (siehe Anhang) konzipiert, da die Befragten aus einer Gruppe von Studierenden und einer Gruppe von PraxislehrerInnen bestehen und die Fragestellungen zu den Erhebungs- und Ermittlungsabsichten zielgruppenspezifisch abgestimmt werden mussten. Der *Aufbau des Leitfadens* erfolgt in Anlehnung an Mayring (2002, 69f) in drei Teilen. Es werden von der Autorin am Beginn des Interviews *Sondierungsfragen* gestellt, um in die Thematik einzusteigen und um zu erkennen, ob die Thematik für die Befragten wichtig ist. Mit den *Leitfadenfragen* werden die wesentlichsten Themenaspekte durch spezielle Fragestellungen angesprochen. Die Leitfadenfragen sind in vier Fragenkomplexe unterteilt, in denen die Absichten differenzierter formuliert werden. Die Fragestellungen, die mit Klammern versehen sind, stellen bei Bedarf alternative Formulierungen dar. Sollten darüber hinaus Aspekte im Interviewverlauf auftauchen, die im Leitfaden nicht berücksichtigt wurden, wird darauf mit *Ad-hoc-Fragen* reagiert. Am Beginn des Interviews werden die Befragten um ihre Zustimmung gebeten, dass das Material mit dem Aufzeichnungsgerät erfasst wird und im Rahmen der Diplomarbeit in anonymisier-

ter Weise verarbeitet wird. Das Interview wird in der Pilotphase probiert und der Leitfaden gegebenenfalls modifiziert (Mayring 2002, 68).

In Anlehnung an Lamnek (2005, 386) hat sich die Autorin in Hinblick auf ihre Forschungsfrage einzelne Fälle für das Interview ausgesucht. Die Interviewdurchführung erfolgt mit drei Studentinnen des Kollegs für Berufstätige, die eben das vierte von sechs Semestern abgeschlossen haben und vier von fünf Praktika hinter sich haben. Sie haben somit zwei Drittel ihrer Ausbildung absolviert. Von den PraxislehrerInnen stehen zwei Lehrerinnen, die in den berufsbegleitenden Lehrgängen tätig sind, für die Interviewdurchführung zur Verfügung, jedoch die befragten Studentinnen nicht unterrichten. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit geht selbst einer Unterrichtstätigkeit am Kolleg für Kindergartenpädagogik nach. Um die Datenerfassung nicht durch ein bestehendes LehrerInnen-Studierenden-Verhältnis zu beeinflussen, wurden Studierende für die Befragung ausgewählt, die von der Verfasserin im Praktikum nicht betreut und begleitet werden. Da das Abhalten der Interviews in der gewohnten Umgebung der Befragten als Vorteil gesehen wird (Lamnek 2005, 392), fanden diese in einem Besprechungsraum des Schulgebäudes statt. Es wurde darauf geachtet, zu einer vertraulichen Atmosphäre beizutragen, in der sich die Befragten als Expertinnen fühlen konnten, in der ihre persönlichen Ansichten wertgeschätzt wurden (ebd.).

Die Transkription

In der qualitativen Forschung wird besonders auf die genaue und angemessene Beschreibung, also auf die Deskription des Gegenstandes, großen Wert gelegt. In Anlehnung an Mayring (2002, 85) wurde für die Aufbereitung des Materials zwischen Erhebung und Auswertung ein Zwischenschritt eingelegt, um die in der sozialen Realität gewonnenen Informationen festzuhalten, aufzubereiten und zu ordnen. Die verbalen Äußerungen der Probandinnen wurden verschriftlicht (ebd., 89). Die vollständige Textfassung des erhobenen Materials erfolgte durch eine *wörtliche Transkription*, welche Grundlage für die weitere Auswertung insbesondere der Interpretation darstellt. Bei der wörtlichen Transkription der Interviews wurde möglichst exakt die Sprache wiedergegeben und es wurden folgende Regeln in Anlehnung an Froschauer und Lueger (2003, 223) berücksichtigt: durchgehende Zeilennummerierung, Kodierung der Interviewerin

(I), der Studentinnen (S1, S2, S3) und der Praxislehrerinnen (P1, P2), Pausen (pro Sekunde ein Punkt), nichtverbale Äußerungen wie Lachen in runder Klammer, Hörsignale oder gesprächsgenerierende Beiträge wie „mhm“ werden als normaler Text angeführt. Diese Form der Datenerfassung stellt im Sinne der intersubjektiven Nachprüfbarkeit einen unverzichtbaren Bestandteil des Forschungsprozesses dar (Lamnek 2005, 387).

6.2.3 Die Auswertung und Analyse der Interviews

Aufgrund der Befragung liegen die Ergebnisse in Form von protokollierten kommunikativen Akten vor, die nach Lamnek (2005, 387) idealtypisch inhaltsanalytisch in interpretativ-explikativer Weise ausgewertet und analysiert werden. Im Rahmen des Auswertungsprozesses wurden in Anlehnung an Lamnek (2005, 402) vier Phasen durchlaufen, innerhalb derer eine Systematisierung der Ergebnisse erfolgte: Den Anfang bildete das korrigierte *Transkript*, aus dem in der *ersten Phase* Nebensächlichkeiten entfernt und nur die zentralen Textpassagen hervorgehoben wurden (ebd., 403). Das Datenmaterial wurde in der *zweiten Phase* einer *Einzelanalyse* unterzogen, wobei die ausgewählten Textstellen einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen wurden. Der konzentrierte Text wird vor dem Hintergrund der gesamten Informationen, die zum Interview vorliegen, kommentiert und bewertet. Damit wird eine erste Charakterisierung des jeweiligen Interviews ermöglicht, Besonderheiten herausgearbeitet und das Ergebnis der Einzelfallanalyse erstellt. In der *dritten Phase* geht es darum, über das einzelne Interview hinauszublicken und in einer *generalisierenden Analyse* allgemeinere Erkenntnisse zu erlangen, indem nach Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Differenzen in allen Interviews gesucht und geprüft wird, ob daran Grundtendenzen festgemacht werden können. In der *vierten Phase*, der *Kontrollphase*, müssen die Befunde und Interpretationen nochmals überprüft werden, um Fehlinterpretationen zu vermeiden (ebd., 404). In der Auswertung erfolgt im Wesentlichen die Deutung und Interpretation der zur Verfügung stehenden Texte, wobei der Interpretationsprozess durch die persönliche Deutungskompetenz der Autorin und den Eindrücken, die sie in den Interviews gewonnen hat, beeinflusst wird (ebd., 406).

Merkmale qualitativer Inhaltsanalyse

Mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse kann das erhobene Material nach qualitativen Gesichtspunkten ausgewertet werden, sie „dient der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs“ (Lamnek 2005, 480). Die Auswertung und Analyse ist damit auf Kommunikationsinhalte bezogen und erfolgt in systematischer und objektiver Weise. Das Verständnis, mit dem an die inhaltsanalytische Auswertung herangegangen wird, soll anhand von drei wichtigen Merkmalen qualitativer Forschung expliziert werden.

Mit dem zentralen *Merkmal der Offenheit* wird verdeutlicht, dass zwar aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung Vorannahmen bei der Forscherin bestehen, aber in Hinblick auf die Analyse keine Hypothesen im Sinne von definierten Variablen gebildet wurden (Lamnek 2005, 511). Im Vordergrund stehen die theoretischen Kategorien, die als Interpretationen aus dem Material entwickelt werden, und in Hinblick auf die Forschungsfrage kommentiert, bewertet und diskutiert werden. Mit dem *Merkmal der Kommunikativität* wird betont, dass das manifeste und latente Wissen, das der menschlichen kommunikativen Verständigung zugrunde liegt, im Zentrum wissenschaftlichen Interesses steht (ebd., 508f). Die vorliegenden Protokolle bilden das Ausgangsmaterial für das qualitativ inhaltsanalytische Verfahren, aus denen die Bedeutungszuschreibungen der Befragten herausgefiltert werden (ebd., 509). Das *Merkmal der Interpretativität* ermöglicht mit der Inhaltsanalyse die Kommunikationsinhalte der Befragten deutend zu verstehen und begründbare Strukturen sowie Handlungsmuster aus Handlungssituationen herauszuarbeiten (ebd., 510).

Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring

Die für die Deutung und Interpretation des Datenmaterials ausgewählte Technik ist die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* nach Mayring (2003, 2010). Mit dieser Verfahrensweise wird im Wesentlichen ermöglicht, das umfangreiche Datenmaterial auf die zentralen Inhalte zu reduzieren und durch Abstraktion einen Corpus zu schaffen, der wiederum das Grundmaterial abbildet beziehungsweise charakterisiert. Das Verfahren ist offen für empirisch begründete Kategorien, die sich aus dem Datenmaterial herauskristallisieren. Durch die Aufgliederung in einzelne festgelegte Schritte wird die Vorge-

hensweise für andere nachvollziehbar und somit intersubjektiv überprüfbar (ebd., 59). Folgende fünf Schritte werden in Anlehnung Mayring (2010, 68) ausgeführt:

- Bei den ausgewählten Analyseeinheiten erfolgt im *ersten Schritt* die *Paraphrasierung* nach Regeln. Es werden die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene übersetzt und in eine grammatikalische Kurzform gebracht (ebd., 70).
- Im *zweiten Schritt* wird das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion auf Basis des vorliegenden Materials festgelegt und eine *Generalisierung* der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau vollzogen. Das Niveau wird orientiert an allgemeinen, aber fallspezifischen Äußerungen der jeweiligen Befragten zur Thematik. Auch theoretische Vorannahmen können dabei zu Hilfe genommen werden (ebd., 69).
- Im *dritten Schritt* erfolgt die *erste Reduktion durch Selektion*. Durch die Generalisierung entstandene inhaltsgleiche sowie unwichtige und nichts sagende Paraphrasen können jetzt gestrichen werden.
- Im *vierten Schritt* erfolgt die *zweite Reduktion*. An dieser Stelle werden mehrere Paraphrasen, die aufeinander bezogen sind, jedoch über das Datenmaterial verstreut sind, durch *Bündelung, Konstruktion und Integration* zusammengefasst.
- Im *fünften Schritt* werden die neu gewonnen *Aussagen als Kategoriensystem* zusammengestellt und überprüft, ob diese das Ausgangsmaterial repräsentieren. Für die Bezeichnung der Kategorien werden Überbegriffe gewählt, die als Verallgemeinerungen aus den empirischen Tatbeständen hervorgegangen sind (Mayring 2002, 100).
- Während des Analyseprozesses können auch mehrere Schritte (eins bis vier) zusammengelegt werden (Mayring 2010, 69).

Das Datenmaterial wurde nach bestimmten empirischen, theoretischen und thematischen Gesichtspunkten geordnet und klassifiziert sowie strukturiert beschrieben, was als zentrale Aufgabe qualitativer Analyse gilt (Mayring 2010, 22). Bezeichnet wird dieser Vorgang als *Konstruktion deskriptiver Systeme*. In der Ergebnisdarstellung wird mit den Klammern (K1, K2,...) auf jene Konstruktionen verwiesen, die durch die Reduktion und Bündelung hervorgebracht wurde. Unter dieser Bezeichnung kann sie im Analyse-

material der jeweiligen Befragten aufgefunden und deren Erschließung nachvollzogen werden. Bei wortwörtlichen Zitaten wird mit Z auf die Zeilennummer im Transkript hingewiesen und bei Übernahme von Paraphrasen deren Nummer im Auswertungspapier angeführt.

Abduktion, Deduktion und Induktion des Datenmaterials

Um die unüberschaubare Mannigfaltigkeit der Daten mit den vorhandenen oder zu findenden Theorien in Verbindung zu bringen (Reichertz 2010, 279), bedient sich die Autorin der gedanklichen Operation der *Deduktion*, indem eine bekannte Ordnung auf einen neuen Fall angewendet wird. Damit können Aussagen in Bezug auf die voran gestellten Theorien gemacht werden. In der induktiven Bearbeitung werden bestimmte qualitative Merkmale der erhobenen Daten so zusammengestellt, dass sie einer vorhandenen Merkmalskombination gleichen. Durch die Operation der *Induktion* wird der Fall zu einem Exemplar bekannter Ordnung (Reichertz 2010, 280).

Darüber hinaus können bei der Ausdeutung des Materials Merkmalskombinationen zusammengestellt und entdeckt werden, zu der es keine entsprechende Erklärung gibt. Überraschungen lassen nach Erklärungen suchen, weil keine Analogien zu bisherigen Theorien vorzufinden sind. Diese logische Form der *Abduktion* stellt einen kreativen Schluss beziehungsweise eine neue Idee dar, indem der bewährten Sicht der Dinge nicht mehr gefolgt wird, sondern aus den unerwarteten Fakten neue Erklärungen gebildet werden (ebd., 281). Die Autorin nimmt damit eine Haltung gegenüber den Daten und gegenüber dem eigenen Wissen ein, die als „*Abduktives Schlussfolgern*“ bezeichnet wird (ebd., 283). Dies führt zu einer neuen Ordnung, die zu den überraschenden Tatsachen passt und deren Nutzen sich am zukünftigen Handeln orientiert sowie als unabgeschlossen gilt (ebd., 284). Denn über die Validität abduktiver Schlüsse kann keine absolute Gewissheit erreicht werden, sie stellen eine intersubjektiv aufgebaute und geteilte „Wahrheit“ dar (ebd., 285). Die vorliegende empirische Untersuchung stellt kein Testen von Hypothesen dar, sondern eine Praxis des experimentellen Theoretisierens, in der Erklärungsmodelle generiert werden. Im Zentrum stehen die „Entdeckung unvorhergesehener, unnormaler und unspezifischer Daten, die neue Sichtweisen zwischenmensch-

lichen Handelns verlangen und andere Vorstellungen des sozialen Universums mit sich bringen“ (Bude 2010, 569).

Die Ergebnisse des qualitativen Forschungsprozesses, die im siebten Kapitel dargestellt, interpretiert und diskutiert werden, sind als kontextualistische Erklärungen zu verstehen, von befristeter Gültigkeit, lokaler Anwendbarkeit und perspektivischer Bedeutung (Bude 2010, 576). Die Forscherin versteht sich als Teil des Prozesses, der sie berührt und bewegt. Demnach sind Erklärungen immer auch als Selbsterklärungen zu verstehen. Bei der Interpretation der Daten wird bewusst eine offene Haltung gegenüber Auffälligkeiten, Widersprüchlichkeiten und Gegensätzlichen sowie Lücken eingenommen, um zu einer erweiterten Einsicht und neuen alternativen Sichtweisen zu gelangen. Um die Perspektive der Befragten zum Thema und deren Bedeutungszuschreibungen plausibel darzustellen und um im Sinne von Mayring (2010, 38) keine „Verdoppelung“ des eigenen Vorverständnisses zu erzielen, wird bei der Interpretation versucht, sich als Forscherin in die Perspektive der Befragten hineinzusetzen. Die empirischen Daten werden in einer Mischung aus sachlich, dokumentarischem Stil und selbst-bekennender Beschreibung dargestellt, in der persönliche Erfahrungen über den Zugang zum Forschungsfeld und den Erlebnissen einfließen (Matt 2010, 583). Die Zusammenstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung konzentriert sich auf die Beantwortung der leitenden Fragestellungen. Darüber hinaus soll durch die Ergebnisdarstellung die Reflexionspraxis in der kindergartenpädagogischen Ausbildung als Fall freigelegt werden, der in Anlehnung an Bude (2010, 577) sowohl Einsicht in die Komplexität und Fülle dieser Einzigartigkeit ermöglicht als auch das Allgemeine und Besondere verdeutlicht.

7 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem im sechsten Kapitel ausgehend von konzeptuellen Überlegungen zur empirischen Untersuchung die Verfahrensweisen der Datengewinnung, die Aufbereitung des Materials und die Datenauswertung im Zusammenhang mit dem konkreten Forschungsvorhaben dargelegt wurden, geht es im siebten Kapitel darum, die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung und die Interpretationen argumentativ nachvollziehbar darzustellen. Das Datenmaterial entstammt einer Befragung, die an einem Wiener Kolleg für Kindergartenpädagogik mit drei Studentinnen eines berufsbegleitenden Lehrgangs und zwei Lehrerinnen, die das Fach Kindergartenpraxis unterrichten, durchgeführt wurde. In systematischer Weise wurde das inhaltstragende Material der einzelnen Interviews auf das Wesentliche reduziert, nach bestimmten Gesichtspunkten, die sich in induktiver Weise aus dem Material erschlossen haben und die in deduktiver Weise aus dem theoretischen Hintergrund an das Material herangetragen wurden, strukturiert. Die Auswertung des Datenmaterials der Interviews wurde durch Einzelanalysen vollzogen und daraufhin in Form einer generalisierenden Analyse einer vergleichenden Betrachtung unterzogen. Durch die Untersuchung nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden wurde beabsichtigt, zu allgemeineren Erkenntnissen zu gelangen beziehungsweise Grundtendenzen festzustellen.

Ziel der Analyse des sprachlichen Materials war es, in Hinblick auf die Forschungsfrage Aussagen zu erlangen über:

- o *die beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse der Studierenden,*
- o *Faktoren in der Ausbildung, die zu deren Förderung beitragen,*
- o *die Bedeutung der Reflexion bei der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz,*
- o *die Gestaltung der Reflexionspraxis in der fachpraktischen Ausbildung,*
- o *die Bedeutung der Reflexion für den Aufbau reflexiver Kompetenz,*
- o *Besonderheiten der Reflexionsprozesse der Studierenden beim Nachdenken über Praxis.*

In diesem Kapitel erfolgt die Strukturierung und Darstellung der Ergebnisse im Groben in Orientierung an den oben genannten Gesichtspunkten, wobei die Ergebnisse der Interviews mit den Studierenden den Ergebnissen der Interviews mit den Praxislehrerinnen

nen gegenübergestellt werden. Zur Verdeutlichung einzelner Aspekte werden Beispiele aus den Transkripten herangezogen. Es sollen in (selbst-)reflektierender Weise Erkenntnisse aus dem Datenmaterial gewonnen sowie durch abduktives Schlussfolgern neue Einsichten ermöglicht und Erklärungsmodelle gebildet werden. Darüber hinaus werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse und in Hinblick auf die zentrale Fragestellung diskutiert.

Die Ergebnisdarstellung im ersten Teil des Kapitels gibt zunächst Einblick in die Charakteristik der Studierenden (7.1) beziehungsweise der Ausbildungsgruppen, die berufsbegleitende Lehrgänge am Kolleg besuchen. Es wird gezeigt, dass das Erleben in der Praxis und die beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse von den einzelnen Personen und ihren Vorerfahrungen gefärbt sind und den Studierenden durch die Praxislehrerinnen mit einem bestimmten Verständnis von Begleitung und Beratung begegnet wird. Um sich der Beantwortung der Forschungsfrage anzunähern, werden folglich jene Ergebnisse fokussiert und dargelegt, die veranschaulichen, was in der kindergartenpädagogischen Ausbildung zur beruflichen Kompetenzentwicklung der Studierenden beiträgt. Daher wird ein Bild über die beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse (7.2) der Studierenden gegeben und herausgefiltert, welche Aspekte der Lehr- und Lernbedingungen im Besonderen dazu beitragen. Auch wenn die beruflichen Kompetenzentwicklungsprozesse der Studierenden durch das Zusammenspiel vieler Faktoren angeregt werden, wurden aus dem Ergebnismaterial die bedeutsamsten Einflussfaktoren interpretiert und transparent gemacht. Besonderes Augenmerk wurde auf den Aspekt gelegt, inwiefern die Reflexion beziehungsweise das Reflektieren als Einflussfaktor auf die berufliche Kompetenzentwicklung bedeutsam ist.

Dahingehende Erkenntnisse bilden den Ausgangspunkt im dritten Teil der Ergebnisdarstellung, indem die Bedeutung der Reflexion für die Entwicklung reflexiver Kompetenz (7.3) im Rahmen der fachpraktischen Ausbildungsprozesse näher beleuchtet wird. Ein Überblick über die gängige Reflexionspraxis in der fachpraktischen Ausbildung macht zunächst sichtbar, ob und in welcher Weise mit den Studierenden reflektiert wird, so dass zur Ausbildung reflexiver Kompetenz beigetragen wird. Auf welchem Grundverständnis von Reflexion die Reflexionspraxis der Praxislehrerinnen basiert, soll zeigen, was sie unter Reflexionsfähigkeit verstehen und wie sie diese erarbeiten und vermitteln. Im vierten und letzten Teil wird der Fokus ausschließlich auf die Reflexionsprozesse

der Studierenden (7.4) gerichtet, einerseits werden spezifische Merkmale herausgehoben und andererseits wird verdeutlicht, in welcher unterschiedlicher Weise die befragten Studentinnen über Praxis nachdenken. Es wird aufgezeigt, wie sie selbst ihre Reflexionsfähigkeit einschätzen und in welcher Weise sie über ein vorgelegtes Fallbeispiel reflektieren. Dargelegt werden Erkenntnisse und Schlussfolgerungen, die aus der vergleichenden Betrachtung der Herangehensweisen der Studierenden an den Fall und aus der Diskrepanz beziehungsweise Übereinstimmung der Selbstbeschreibung und der reflexiven Handlung gewonnen wurden. Die zentralen Erkenntnisse der empirischen Untersuchung werden im achten Kapitel vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens und unter Rückbezug auf die zentrale Fragestellung dargelegt.

7.1 Charakteristik der Studierenden und der Praxisbegleitung

Die *Studierenden*, die befragt wurden, haben vier Semester der Ausbildung in einem berufsbegleitenden Lehrgang des Kollegs für Kindergartenpädagogik und daher vier Praktika, das heißt insgesamt zehn Wochen, innerhalb der fachpraktischen Ausbildung absolviert. Als Hinweis auf deren beruflichen Hintergrund wird hier lediglich angeführt, dass alle Studierenden berufliche Vorerfahrungen in anderen Arbeitsbereichen als im Kindergarten haben und teilweise in ihrem Beruf oder im Kindergartenbereich tätig sind. Die befragten *Praxislehrerinnen* sind langjährig Lehrende am Kolleg. Sie betreuen und begleiten Studierende am Tageskolleg und am Kolleg für Berufstätige in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen, wie auch im Fach Kindergartenpraxis. Die interviewten Studierenden und Praxislehrerinnen stehen in keinem direkten Betreuungsverhältnis, daher können die dargestellten Ergebnisse nicht direkt assoziiert werden. Das bedeutet, dass keine direkten Schlüsse zwischen dem Lernerfolg beziehungsweise der Kompetenzentwicklung dieser Studierenden und der Unterrichtsgestaltung beziehungsweise den Vermittlungsmethoden dieser Lehrenden gezogen werden. Zur Wahrung der Anonymität werden die Studierenden mit S1, S2 und S3 zitiert und die Praxislehrerinnen mit P1 und P2. Die inhaltlichen Konstruktionen, die sich aus den Ergebnissen der Befragung ergeben haben, werden mit K1, K2, ...Kn, die Zeilenangaben mit Z bezeichnet (siehe auch Kapitel 6.2.3). Da in den Ergebnissen hauptsächlich von Frauen die Rede ist, wird im Ergebniskapitel bei der Formulierung die weibliche Form bevorzugt.

Als erster Schritt wird es von der Autorin als sinnvoll erachtet, die Studierenden und Praxislehrerinnen über die persönliche Ebene hinaus auf einer allgemeineren Ebene zu charakterisieren. Dies ist insofern möglich, als aus dem Ergebnismaterial der Praxislehrerinnen *spezifische Merkmale der Zusammensetzung der Ausbildungsgruppen* und eine ausgeprägte *Gruppierung der Studierenden* in den berufsbegleitenden Lehrgängen herausgearbeitet werden konnte. Die Beschreibungen der Praxislehrerinnen zeigen, in welcher Weise *die beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden* auf das momentane Erleben bei der Bewältigung des ersten Praktikums einwirken und wie die Praxislehrerinnen die Studierenden begleiten und betreuen.

7.1.1 Die Heterogenität der Ausbildungsgruppen und die Bewältigung des ersten Praktikums aus Sicht der Praxislehrerinnen

Die Ausbildungsgruppen²⁷ im Unterrichtsgegenstand Kindergartenpraxis, das auch fachpraktische Ausbildung genannt wird, sind gekennzeichnet durch *Heterogenität*. Als Spezifikum der berufsbegleitenden Lehrgänge wurde besonders hervorgehoben, dass sich in den Gruppen zehn bis fünfzehn Studierende im Alter von 19 bis 40 Jahren befinden. Es besteht jedoch nicht nur eine große Altersstreuung, sondern auch ein breites Spektrum an Vorbildung und beruflicher Vorerfahrungen. So haben einige Personen die Studienberechtigungsprüfung gemacht, andere haben ein abgeschlossenes Universitätsstudium. Einige Frauen sind Mütter. Das bedeutet, dass die Praxisgruppen aus Individuen bestehen, deren Wahrnehmungen und Einschätzungen der beruflichen Situationen durch ihre unterschiedlichsten Vorerfahrungen (Lebens-, Bildungs- und Berufserfahrungen) geprägt werden. Neben den genannten großen Unterschieden bei den Studierenden können zwei markante *Gruppenausprägungen* hervorgehoben werden: die Gruppe der Frauen, die bereits im Kindergarten arbeiten, und die Gruppe der Frauen, die noch in anderen Berufsfeldern tätig sind.

In das *erste Praktikum* gehen die Studierenden mit großer Begeisterung, erleben es aber sehr anstrengend. Obwohl die Aufgabenstellungen für die Praxis eher gering gehalten werden, ist den Studierenden am Ende des Praktikums die psychische und physische Erschöpfung anzumerken (P2/K2). Im Vordergrund des ersten Praktikums stehen das

²⁷ In den Ausbildungsgruppen sind größtenteils Frauen (Homogenität). Der Männeranteil am Kolleg liegt derzeit bei 9 % (Anmerkung U.L.).

Beobachten und das Kennenlernen der Situation vor Ort im Kindergarten, jedoch soll von den Studierenden bereits erfasst werden, welche Abläufe im Kindergartenbetrieb vonstatten gehen, die Handlungen der PädagogInnen, die entweder als positiv oder negativ wahrgenommen werden, und die Reaktionen der Kinder. Die Studierenden erleben dabei eine enorme Vielfalt und Vielzahl an Eindrücken, wobei sie über die Klugheit und die Beobachtungsgabe der Kinder anfänglich besonders erstaunt sind (P1/K3). Abgesehen von den Anstrengungen und dem Erstaunen der Studierenden wurde deutlich, dass je nach Vorerfahrungen der Studierenden das Erleben im ersten Praktikum mit unterschiedlichen Überraschungen verbunden ist.

Die Studierenden, *die schon im Kindergarten arbeiten*, sind tendenziell überrascht, dass es alternative und interessante Bildungsangebote für Kinder und Arbeitsweisen von KindergartenpädagogInnen gibt. Sie lernen durch die Praktika in fremden Kindergärten unter anderem alternative, attraktive Möglichkeiten der Tagesgestaltung kennen (P1/K2). Wenn Studierende im Kindergarten, in dem sie angestellt sind (also an ihrem eigenen Arbeitsplatz), ihr Praktikum machen, sind sie gefordert, die Rollen (Assistentin und Praktikantin) zu trennen beziehungsweise diese zu verknüpfen (P2/K3). Wahrgenommen wird bei dieser Personengruppe, dass spezifische Fragestellungen in der Regel erst im späteren Verlauf der Ausbildung, das heißt im zweiten und dritten Praktikum, gestellt werden. Aufgrund ihrer Kenntnis des Kindergartenbetriebes haben sie eine gewisse Betriebsblindheit entwickelt, die es ihnen erschwert, naive und neugierige Fragen zu stellen (P2/K1).

Die Studierenden *aus kindergartenfernen Arbeitsbereichen* sind oft überrascht über die Starre des Systems Kindergarten, wie sich Pädagoginnen verhalten und wie mit Kindern umgegangen wird, nämlich in einer Art und Weise, die sie als pädagogisch unangemessen empfinden (P1/K2). Trotzdem stellt für viele andere Studierende die erste Praxis meist ein „wunderschönes“ Erlebnis dar. Einige sind vor allem von der Kleinheit aller Dinge und der Kinder entzückt (P2/K1). Allerdings wird oft eine verklärte Sicht auf die Institution Kindergarten entwickelt, weil die Studierenden einerseits mit den sehr routinierten, professionellen Verhaltensweisen der Kindergartenpädagoginnen konfrontiert werden und andererseits selbst „lediglich“ Praxisanforderungen, wie mithelfen und mitspielen, zu erfüllen haben. Diese Umstände führen dazu, dass die Arbeitstätigkeit einer Kindergartenpädagogin als leicht empfunden wird und die Professionalität ihrer Hand-

lungsweisen, insbesondere die Probleme und Schwierigkeiten des Berufes, nicht wahrgenommen werden. Darin steckt eine gewisse Widersprüchlichkeit, da einerseits bei der Bewältigung der Anforderungen von den Studierenden Anstrengung und Erschöpfung verspürt wird und andererseits die spezifischen Tätigkeiten von Kindergartenpädagoginnen als wenig anspruchsvoll wahrgenommen werden, was als noch nicht entwickeltes berufliches Realbild gedeutet wird. Denn vermutlich haben die Studierenden zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung noch wenig Wissen über das professionelle Begleiten und Betreuen von Kindern erlangt. Einige Studierende steigen auch aus der Ausbildung aus, weil sie gewisse Grundstrukturen, die zur Berufstätigkeit dazugehören, nicht bewältigen können (P2/K3).

7.1.2 Die Begleitung und Betreuung der Studierenden durch die Praxislehrerinnen

Die *Begleitung und Betreuung* der Studierenden durch die Praxislehrerinnen kann unter den dargelegten Umständen als Herausforderung betrachtet werden, da es gilt, mit der Heterogenität in den frauendominierten Ausbildungsgruppen umzugehen. Eine Praxislehrerin beschreibt es als Reiz, dieser Unterschiedlichkeit gerecht zu werden. Sie sieht ihre Aufgabe darin, die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Studierenden füreinander nutzbar zu machen und lebendiges und dynamisches Arbeiten und Lernen in der Gruppe zu ermöglichen (P1/K5). Im Zentrum des Unterrichts beziehungsweise im Rahmen der Begleitung und Betreuung der Studierenden stehen die *Orientierung an ihren Fragen und Interessen*. Es wird davon ausgegangen, dass dies die Lernmotivation steigert und dadurch wirksamer zur beruflichen Kompetenzentwicklung beiträgt. Zudem wird durch *bedarfsorientiertes Arbeiten* die Freude am Lernen und Forschen erhalten, was nachhaltig bewirkt, dass die Studierenden auch zukünftig für Weiterbildung offen bleiben. Als bedeutsam wird von den Praxislehrerinnen die Aufgabe gesehen, die Praxiserfahrungen als Ausgang für die Gestaltung des Didaktikunterrichts zu nehmen und umgekehrt die Inhalte aus dem Unterricht in Kindertagendidaktik mit den Praxisaufgabenstellungen zu verknüpfen (P2/K14). Die aktive *Theorie-Praxis-Verschrankung* wird besonders dadurch unterstützt als an diesem Kolleg die Lehrenden in Kindergartenpraxis auch den Gegenstand Kindertagendidaktik unterrichten.

Die *Begleitung und Betreuung in der Praxis* ist für viele Studierende mit einem „Aha-Effekt“ verbunden, da sie kaum Vorstellungen darüber haben. Im Wesentlichen besucht die Praxislehrerin die Studierenden während des Praktikums und führt mit ihnen *Gespräche*, in deren Zentrum die *Reflexion der Erfahrung* steht. Eine Bewertung des Erlebens der Studierenden durch die Praxislehrerin wird zu vermeiden versucht. Dadurch wird erwartet, zur Stärkung der Persönlichkeit beizutragen und eine Vertrauensbasis für das nächste Praktikum herzustellen. Ist es möglich, *das Vertrauen in der Beziehung zwischen Studierenden und Praxisbegleiterin* aufrechtzuerhalten, so wird über die Dauer ein tieferes Eintauchen und Einlassen auf die reflexiven Auseinandersetzungen erreichbar (P1/K6). Auch wenn die Studierenden anfänglich von den Eindrücken der ersten Praxis vereinnahmt werden, beginnen sie im Verlauf der Praktika vermehrt die Kinder wahrzunehmen. Nicht nur die Wahrnehmung in Bezug auf das einzelne Kind sondern auch auf sich selbst und die Pädagogin und ihre Arbeitsweisen wird zunehmend klarer. Sie führt zu gesteigerter Erkenntnis, insbesondere darüber, was in der Beziehung zum Kind wichtig ist (P1/K7).

In den *Praxisgesprächen* mit der Studierenden wird darauf abgezielt, die Entwicklung der Wahrnehmung und das Verstehen zu fördern, was das einzelne Kind für seine Entwicklung benötigt. Insofern werden diese *Einzelgespräche* als eine große Chance für die berufliche Veränderung und Entwicklung gesehen. Das verlangt allerdings von der Praxislehrerin ebenso, die Studierenden sehr genau wahrzunehmen und durch „Empathie²⁸ und Denken“ herauszufinden, welche Unterstützung diese brauchen (P1/K13). Durch das Angebot von *Praxisnachbesprechungen in Teilgruppen* an der Ausbildungsstätte am Kolleg wird den Studierenden ermöglicht, die Erfahrungen in Distanz vom Praxisgeschehen aufzuarbeiten. Gruppen, die eine Vertrauensbasis entwickelt haben, sprechen über Dinge, die sie beschäftigen und bewegen, die ihnen gelingen oder Schwierigkeiten und Zweifel bereiten (P1/K8). In diesen Gruppen wird der Mut gefördert, wichtige Themen einzubringen und die Erfahrungen auf gewinnbringende Weise aufzuarbeiten, was bedeutet, daraus einen Nutzen für die weitere Arbeit ziehen zu können (P1/K14).

²⁸ In Anlehnung an Baron-Cohen (2003, 2005) beschreiben Allen et al. (2011, 86) „Empathie als Vermögen, die Gefühle und Gedanken eines anderen Menschen zu erkennen und darauf mit angemessenen eigenen Gefühlen zu reagieren“. Es geht darum, dass im eigenen Inneren eine emotionale Reaktion verspürt wird, die durch die Emotion einer anderen Person ausgelöst wurde. Durch das Einfühlen in den Anderen wird beabsichtigt, diesen zu verstehen, „sein Verhalten vorherzusagen und eine emotionale Verbindung zu ihm herstellen“ (ebd.).

Die dargelegten Ergebnisse zur *Begleitung und Betreuung der Studierenden durch die Praxislehrerin* führen zu dem Schluss, dass es sich hierbei um ein Arbeitsmodell handelt, das in Hinblick auf die fachliche Qualifizierung respektive professionelle Arbeit mit dem Kind und der Kindergruppe die Lernenden in den Mittelpunkt des professionellen Arbeitens stellt. Neben den zu erreichenden Ausbildungszielen wird sich auch an den individuellen Bildungserwartungen der erwachsenen Studierenden orientiert und wird daher als *personen- und bedarfsorientiertes Arbeiten* bezeichnet. Denn es hat sich durch das Ergebnismaterial gezeigt, dass die Praxislehrerinnen die *Begleitung und Betreuung* in *empathischer und individueller Weise* anlegen, indem die Studierenden „dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen“. Sie entwickeln ein situatives Gespür, welche Unterstützung die einzelnen Studierenden bei ihren Lern- und Entwicklungsprozessen brauchen, um die kurzen Praxiszeiten möglichst effektiv nutzen zu können (P2/K15).

Es wurde deutlich, dass die Praxislehrerinnen den Zielsetzungen im Fach Kindergartenpraxis folgend und unter Berücksichtigung der angeführten spezifischen Merkmale der Ausbildungsgruppen die Studierenden in förderlicher Art und Weise begleiten und betreuen. Angesichts der dargelegten Aspekte in der Arbeit mit den Studierenden steht für die Autorin fest, dass die *Praxislehrerinnen* in der fachpraktischen Ausbildung einem bestimmten Verständnis folgen und dabei eine spezifische Funktion einnehmen. Ihre Aufgabe im Rahmen der Begleitung und Betreuung gleicht einer *Moderation beziehungsweise einem Coaching der Lern- und Entwicklungsprozesse*. Als Moderatorinnen lenken und unterstützen sie die beruflichen Entwicklungsprozesse, im Verständnis von Coaching wird auf eine „intensive und systematische *Förderung ergebnisorientierter Problem- und Selbstreflexionen* sowie *Beratung* von Personen und Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung“ (Greif 2008, 59) abgezielt. Insofern kommt bei deren Aufgabe, die Erfahrungen mit den einzelnen Studierenden oder Gruppen durch Reflexion gewinnbringend aufzuarbeiten, auch die *Funktion von Beratung* zum Tragen als in gemeinsamer Weise an den Problemlösungsprozessen gearbeitet wird und dabei die Eigenbemühungen der Studierenden durch die Praxislehrerinnen unterstützt und optimiert werden (Häcker/Stapf 2004, 122 zit. nach Greif 2008, 54f). Auch in der Darlegung der weiteren Ergebnisse wird sich zeigen, dass die Praxislehrerinnen bei der Be-

gleitung und Betreuung der beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse in ihrer spezifischen Funktion eine Schlüsselrolle einnehmen.

7.2 Die beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse

Im Laufe der Ausbildung eignen sich die Studierenden unter entsprechenden Lehr- und Lernbedingungen, die wie in diesem Fall ausschließlich auf die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen ausgerichtet sind, allgemeine berufsrelevante Kompetenzen und spezielle Kompetenzen für die beruflichen Erfordernisse (BGBl. II 2007, Nr. 173, 1) am Arbeitsfeld Kindergarten an. Der Lehrplan für Kollegs, in dem die Ausbildungsziele für die einzelnen Unterrichtsgegenstände wie im Fach Kindergartenpraxis formuliert sind, gilt als Orientierungshilfe, was Studierende im Verlauf ihrer Ausbildung beziehungsweise am Ende wissen und können sollten. Das Ergebnismaterial verdeutlicht, in welcher Weise die Praxislehrerinnen die beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung bei den Studierenden wahrnehmen. Daher wird zunächst auf die individuellen Entwicklungsverläufe im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung eingegangen, die mit der Ausbildung pädagogischer Kompetenz in Zusammenhang stehen. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist zwar von Interesse, was die beruflichen Kompetenzentwicklungsprozesse im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung ausmachen, jedoch gewichtiger sind jene Aspekte der Lehr- und Lernbedingungen am Kolleg, die im Besonderen zu deren Förderung beitragen. Bei der darauf folgenden Darlegung beider Komponenten werden einige zentrale Faktoren aufgezeigt und auf ihr Zusammenspiel hingewiesen. Der Stellenwert des Reflektierens für die berufliche Kompetenzentwicklung wird dabei im Blick behalten und auf Basis der Einschätzungen der Lehrenden und der Studierenden wird herausgearbeitet, inwiefern Reflexion dazu beitragen kann.

7.2.1 Individuelle Entwicklungsverläufe und Kompetenzzuwachs aus Sicht der Praxislehrerinnen

In der Frage, was sich bei den Studierenden im Verlauf der Ausbildung verändert beziehungsweise was am Ende anders ist als am Beginn, wird von den Praxislehrerinnen eine ganz deutliche *Entwicklung ihrer Persönlichkeit* angeführt. Im Detail wird im Besonde-

ren die Ausbildung der *Fähigkeit zur Selbstkritik* und der *Fähigkeit Kinder differenziert und individuell wahrzunehmen* hervorgehoben (P1/K12). Der Verlauf der Veränderung und Entwicklung vom ersten bis zum sechsten Semester wird allerdings von den Praxislehrerinnen als mannigfach wahrgenommen. Die *unterschiedlichen individuellen Veränderungs- und Entwicklungsverläufe* von Studierenden wurden von einer Lehrenden beispielhaft im Sinne der angeführten Persönlichkeitsentfaltung aufgezeigt und werden anhand von drei Vignetten demonstriert:

Eine Studierende arbeitet als Kindergartenassistentin. Sie macht die Studienberechtigungsprüfung und beginnt mit der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin. Das erste Praktikum absolviert sie in einem fremden Kindergarten und wird überrascht von dem anders laufenden System und von den Arbeitsweisen der Pädagogin, die ihr bisher fremd waren. Die Praxislehrerin bearbeitet mit ihr in den Einzelgesprächen und in den Nachbesprechungen ihre Erfahrungen. Die Person ist zwar wenig kommunikativ, jedoch sehr aufmerksam in ihren Beobachtungen. Im zweiten Praktikum beginnt die Studierende zu vergleichen zwischen dem Praxisplatz und ihrer Arbeitsstelle und entdeckt Missstände. Aufgrund dessen entwickelt sie einen Leidensdruck, weil sie so (wie sie das System gern haben möchte) nicht mehr weiterarbeiten kann und will. Auch in der Praxisgruppe beginnt sie sich mit den Anderen zu vergleichen und entdeckt Unfähigkeiten an ihr. Die Praxislehrerin arbeitet mit ihr ihre Qualitäten, wie gute Einfühlbarkeit und Beobachtungsgabe, heraus. In der dritten Praxis kommen aufgrund ihrer persönlichen Weiterentwicklung private Schwierigkeiten (häufig der Fall) dazu. Sie arbeitet dieses Mal in einer Kindergruppe und explodiert förmlich aufgrund der großen Unterschiede zu den Arbeitsweisen in herkömmlichen Institutionen. Durch die Kindergartenpädagogin vor Ort wird sie intensiv und einfühlsam begleitet. Als Konsequenz ihrer Erfahrung und Entwicklung kündigt sie bei ihrer Arbeitsstelle (P1/K9).

Eine Studierende war vor der Ausbildung als Juristin tätig. Eine Person, die sehr gezielt ihre Praxisplätze auswählt in der Absicht, verschiedene pädagogische Richtungen kennen zu lernen. Auf Basis einer kritischen Betrachtung auf der intellektuellen Ebene, was PädagogInnen gut oder nicht gut machen, entwickelt sie sich fachlich und persönlich weiter (P1/K10).

Eine Studierende arbeitet während der Ausbildung als Büroangestellte. Sie ist verheiratet und Mutter eines Kindes. Die Arbeit im Büro führt sie eher freudlos aus und begeistert sich für die Arbeit im Kindergarten. In ihrer Veränderung und Entwicklung zeigt sich, wie sich ihre Berufswahl festigt. Im ersten Semester schaut sie sich den Kindergartenbetrieb an, im zweiten Semester trifft sie eine klare Entscheidung für den Beruf als Kindergartenpädagogin. Im dritten Semester beziehungsweise durch das dritte Praktikum wird ihre Entscheidung gefestigt. Ihre Entwicklung führt „vom Anschauen“ bis zu einer klaren Entscheidung für den Beruf (P1/K11).

Veränderungen und Entwicklungen unter persönlichen individuellen Gesichtspunkten betreffen, wie die Beispiele zeigen, die *Klärung und Herausbildung der eigenen pädagogischen Ausrichtung* und die damit verbundenen *Arbeitsstrukturen und Arbeitsweisen* sowie die *Klärung der Berufswahlentscheidung* und *Ausbildung und Stärkung des beruflichen Selbst beziehungsweise der beruflichen Identität*. Hiermit werden Themen angesprochen, die fixer Bestandteil von Ausbildungsprozessen sind, mit denen sich Studierende im Rahmen des gewählten Berufes und dem Arbeitsfeld auseinandersetzen. Es kommt jedoch der Stellenwert der Reflexion zum Tragen, da es laut Nieke (2002,

21) der Auseinandersetzung mit den genannten Aspekten in *selbstreflexiver Weise* bedarf. Nur dadurch erhalten angehende Kindergartenpädagoginnen Antworten, die ins berufliche Selbstkonzept integriert werden können. Das bedeutet auch, dass durch die (Selbst-)Reflexion zur *Entfaltung pädagogischer Kompetenz* beigetragen wird.

Die Sichtweisen der Praxislehrerinnen haben gezeigt, dass berufliche Veränderung und Entwicklung der Auszubildenden im Wesentlichen als *Persönlichkeitsentwicklung* wahrgenommen und auf diese explizit abgezielt wird. Insofern ist davon auszugehen, dass die Ausbildungsprozesse sowohl die *Persönlichkeit* als auch die *berufsspezifischen Fähigkeiten* betreffen. Das macht in der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung erforderlich, dass Studierende Erkenntnisse im *Schnittfeld* von *Person* und *Fachlichkeit* (Bimschas/Schröder 2003, 160) gewinnen müssen, da beide Aspekte die pädagogischen Beziehungen prägen. Die Beschreibungen führen zu dem Schluss, dass *berufliche Kompetenzentwicklung* als Zusammensetzung *individueller, persönlicher und fachlicher Aspekte* betrachtet und vor allem als *Persönlichkeitsentwicklung* verstanden wird. Abbildung 2 verdeutlicht die Aspekte der beruflichen Veränderung und Entwicklung. Demgemäß werden in weiterer Folge die Begriffe in diesem Verständnis verwendet.

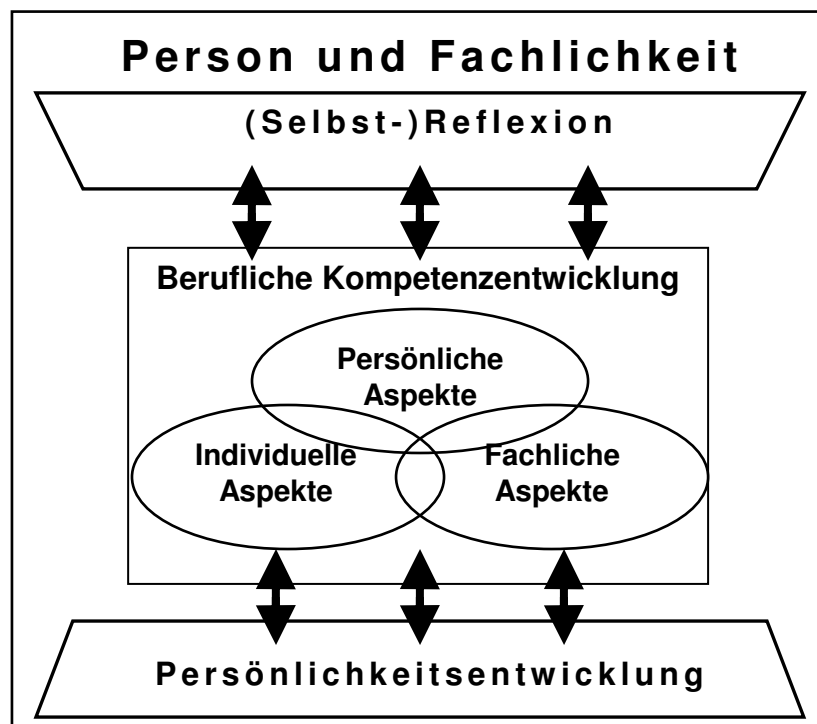


Abbildung 2: Erkenntnisse durch Reflexion im Schnittfeld von Person und Fachlichkeit

Aus der Sicht der Praxislehrerinnen erlangen die Studierenden innerhalb der Ausbildungsdauer von sechs Semestern großen *Kompetenzzuwachs*, sowohl im *persönlichen* als auch im *fachlichen Bereich*. Die Kompetenzentwicklung verläuft jedoch bei den Studierenden sehr unterschiedlich, was mit den vorhin genannten individuellen Einflüssen und der Belastbarkeit der Studierenden in Zusammenhang gebracht wird. Darüber hinaus wird der Kompetenzzuwachs in Abhängigkeit vom Lehrerinnenteam gesehen, das diese Klasse beziehungsweise Gruppe unterrichtet. Folglich werden die Studierenden als Gruppe wahrgenommen, denen mehr oder weniger die Theorie-Praxis-Verknüpfung insbesondere der Wissenstransfer in die Praxis gelingt und die mehr oder weniger die Anforderungen an eine Kindergartenpädagogin erfüllt (P2/K5).

Tendenziell gelingt den Studierenden im Verlauf der praktischen Ausbildung vermehrt, ihr Handeln mit dem in der Ausbildung erworbenen Wissenshintergrund zu verknüpfen. Als Indikatoren für die *Veränderung im praktischen Handeln* (P2/K6) werden folgende Punkte aufgezeigt, die von den einzelnen Personen, unterschiedlich in Ausmaß und Qualität, ausgebildet werden:

- vermehrte Bewusstheit über die Verantwortung als Kindergartenpädagogin
- das Können, Kinder differenzierter zu beobachten
- das Können, spannende, erlebnisreiche und lustige Bildungsangebote zu setzen
- das Können, Themenschwerpunkte in der Bildungsarbeit über einen längeren Zeitraum mit den Kindern zu verfolgen und sich dabei an den Interessen der Kinder zu orientieren
- Entfaltung von Routine in der Gruppenführung und in der Bewältigung der Alltagsroutine
- Entwicklung von Fähigkeiten, um im Beruf eigenständig eine Gruppe leiten zu können
- Entwicklung der Fähigkeit, nach Vorbereitung die eigene pädagogische Arbeit im Kindergarten fachlich begründen zu können
- das Können, die Elternzusammenarbeit zu gestalten
- Kenntnisse über Regeln professioneller Gesprächsführung

Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass die Praxislehrerinnen die Studierenden individuell wahrnehmen und deren *persönliche und fachliche Entwicklungsaspekte* im Blick haben. Es ist der Eindruck entstanden, dass die Lehrenden sehr genau wissen, welche Fähigkeiten im Verlauf der Ausbildung wodurch besonderes ausgebildet werden und mit welchem beruflichen Handlungsrepertoire die Studierenden am Ende die Ausbildung verlassen beziehungsweise verlassen sollten. Im Verlauf der Ausbildung werden

von den Studierenden *berufsspezifische Wissens- und Könnensformationen* für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit ausgebildet, die sich im praktischen Tun zeigen und als *Know How* (Markowitsch et al. 2004, 11) bezeichnet werden kann. Den Praxislehrerinnen ergibt sich dadurch die Möglichkeit zu erkennen, welche der ihr zur Verfügung stehenden Kompetenzen eine Studierende einsetzt und bei dieser in Zukunft verfügbar sein werden. Offen bleibt, welche Operationalisierungen und Beurteilungsverfahren die Praxislehrerinnen nutzen, um die Wissens- und Könnensformationen in differenzierter Weise einschätzen beziehungsweise um deren Qualität bestimmen zu können. Es wurden auch keine Hinweise vorgefunden, wie bei Erfolglosigkeit und Nichteignung von Studierenden verfahren wird, da die Ermöglichung der Ausbildung in den Vordergrund gestellt wird.

7.2.2 Die zentralen Beiträge zur beruflichen Kompetenzentwicklung aus Sicht der Praxislehrerinnen

Die *Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz* vollzieht sich in Anlehnung an Kaufhold (2006, 56f) zum einen in der Bewältigung vertrauter und neuer Arbeitsaufgaben und besonders im Umgang mit offenen, problemhaltigen und komplexen Situationen. Die Berufstätigkeit beziehungsweise das Arbeitsfeld stellt demnach ein geeignetes Lernfeld dar, in dem die Personen ihre Kompetenzen durch die und gemäß den beruflichen Anforderungen entwickeln können. Die Praxis in den frühpädagogischen Einrichtungen bildet diesbezüglich eine Lern- und Entwicklungsmöglichkeit, in der die Studierenden *berufliche Tätigkeiten üben* und *vielfältige Erfahrungen sammeln*. Im Fach Kindergartenpraxis wird mit den *berufsbezogenen Aufgabenstellungen* beziehungsweise der *praktischen Anforderungen* auf die *eigenständige Bewältigung der beruflichen Aufgaben* abgezielt. Als zentraler Beitrag zur Förderung von Veränderung und Entwicklung wird von den Praxislehrerinnen die *Begleitung und Aufarbeitung der Erfahrungen* (P1/K6) angegeben, bei der die *Reflexion* im Mittelpunkt steht.

Neben dem *Lernen durch die berufliche Situation, im realen, konkreten Handeln* und mit der *reflexiven Aufarbeitung* wurden aus den Einschätzungen der Lehrenden weitere Aspekte der *Lehr- und Lernbedingungen* herausgearbeitet. Sie sind als förderlich einzustufen, weil sie den theoretischen Vorüberlegungen zufolge zur *Ausbildung beruflicher*

Handlungskompetenz beitragen (Busian/Pätzold 2002, 228f; Kaufhold 2006, 59). Dazu zählen unter anderem: die Berücksichtigung von Vorerfahrungen der Personen und der Anschluss an vorhandene Kompetenzen; der Austausch mit anderen, um Wissen summieren zu können und neue Sichtweisen zu erfahren; Formen der Zusammenarbeit, die Selbstorganisation beziehungsweise die Eigeninitiative der Personen unterstützen, eine intensive aktive Auseinandersetzung ermöglichen und auf das komplette reale berufliche Handelnkönnen, im Sinne von Planen, Umsetzen und Evaluieren, vorbereiten. Die genannten *förderlichen Lehr- und Lernbedingungen* haben sich als Bestandteile des *Ausbildungskonzeptes* am Kolleg herauskristallisiert. Aus der Perspektive der Praxislehrerinnen bildet diese Konzeptualisierung die Grundlage für das Gelingen der beruflichen Kompetenzentwicklungsprozesse der Studierenden. Insbesondere dem *Zusammenspiel der Fächer* wird dabei eine tragende Rolle zugesprochen. Für die Umsetzung des Konzeptes sowie für das Gelingen des Zusammenspiels ist ein *Lehrerinnenteam* zuständig, das die Klasse beziehungsweise die Ausbildungsgruppe unterrichtet. Das bedeutet, dass jede Lehrende dazu beitragen kann, Verknüpfungen zwischen den Fächern und zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Um die Wirksamkeit zu erhöhen, wird es als sinnvoll erachtet, die *Verknüpfungen* gegenüber den Studierenden *transparent* zu machen.

Es fällt auf, dass sich die Praxislehrerinnen mit dem *Ausbildungskonzept* stark identifizieren und Bereitschaft und Interesse zeigen, an der Optimierung insbesondere des eigenen Unterrichts mitzuwirken. Sie nehmen diesbezüglich eine mitdenkende und mitgestaltende Rolle ein und sind nicht nur auf ihr Fach konzentriert. Durch ihre Erfahrung und ihr Expertinnen_tum, das sich in den bisher dargelegten Ergebnissen spiegelt, wird ihr Überblick über die gesamte Ausbildung deutlich. Es ist ihnen klar und bewusst, welche Elemente wie zusammenspielen und sich besonders auf das praktische Tun der Studierenden in der Praxis auswirken. Die Autorin nimmt aufgrund dessen an, dass die *positive Identifikation mit dem Beruf*, die Möglichkeit zur *Partizipation* und die *Expertinnenschaft* beitragen, eine gelingende *Realisierung des Ausbildungskonzeptes* auf der Lehrerinnenebene, auf der Studierendenebene und in der Verbindung der beiden Ebenen zu ermöglichen, wodurch vermutlich wiederum zu Förderung der beruflichen Kompetenzentwicklungsprozesse der Studierenden beigetragen wird. Bedenkenswert ist jedoch, dass Schwierigkeiten und Kritik nicht offen thematisiert wurden, was vermutlich bei der Selbstpräsentation gerne in den Hintergrund gestellt wird. Der Umstand führt

aber auch zu der Frage, ob und in welcher Weise Evaluierung beziehungsweise Reflexion unter den (Praxis-)Lehrerinnen stattfindet, um zu erfahren, inwieweit die Effektivität der Konzeptualisierung und der eingesetzten Mittel, insbesondere in Hinblick auf die Praxiserfordernisse am Arbeitsfeld, von diesen überprüft und aktualisiert werden.

Um Interventionen oder das Unterlassen von Interventionen fachlich begründen zu können, wird die Notwendigkeit eines fachlichen Hintergrunds betont (P2/K11). *Fachwissen* können sich die Studierenden in allen Fächern, die am Kolleg unterrichtet werden, *aneignen*. Jedoch werden den Fächern Pädagogik, Didaktik, Sonder- und Heilpädagogik, Rhythmik, Bildnerische Erziehung und Werken sowie Kommunikation und Supervision die stärksten *Auswirkungen auf die Praxis* zugesprochen (P2/K8). Zum Beispiel wird in den kreativen Fächern, wie Bildnerische Erziehung und Werken, auf spezifische Weise zur persönlichen und fachlichen Entwicklung der Auszubildenden beigetragen. Sie eröffnen den Studierenden die Möglichkeit, sich gestaltend und handwerklich zu erleben, was sich auch auf das Erleben und die Gestaltung der Praxis auswirkt. Aufgrund der *Selbstaktivität der Studierenden* und des *Erlernens von Techniken* kann einerseits *Selbstkenntnis* erlangt und andererseits *Fachwissen* aufgebaut werden. Beides wird als sehr wichtige Voraussetzung angesehen, um unter anderem Kinder bei kreativen Tätigkeiten angemessen zu begleiten und deren Selbstständigkeit und Selbstaktivität beim Arbeiten zu fördern (P1/K16).

Trotz der förderlichen Gegebenheiten wird zukünftig eine vermehrte Zusammenarbeit beziehungsweise *Kooperation der Fachdidaktikerinnen* angestrebt. Das bedeutet, den Unterricht zunehmend auf Basis von *Teamarbeit* zu gestalten, um vor allem die Vernetzung zwischen den Fächern transparenter zu machen. Es wird angenommen, dass durch die *gesteigerte Kooperation und Transparenz* auch die Kompetenzentwicklung der Studierenden gesteigert werden kann (P1/K18). Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden am Lernort Praxis von den Pädagoginnen vor Ort betreut und darüber hinaus die praktischen Erfahrungen mit den Praxislehrerinnen im schulischen Rahmen vorbereitet, nachbereitet und aufgearbeitet werden, fällt auf, dass keine aktive Kooperation zwischen der Ausbildungsstätte Kolleg und der Praxisstätte Kindergarten angesprochen wurde und eine Zusammenarbeit zukünftig forciert würde. Hier zeigt sich eine Leerstelle, die später bei der Beschreibung der Reflexionsmöglichkeiten nochmals zum Ausdruck kommt und mit der Frage verbunden ist, inwiefern diese Form

der Zusammenarbeit ausreichend ist oder was sie ver- oder behindert und in welcher sinnvollen Weise Zusammenarbeit gestaltet werden kann, um effektiver zur Förderung der beruflichen Kompetenzentwicklungsprozesse der Studierenden beizutragen.

Auch wenn auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen eine Reihe von Faktoren (personeninterne und äußere Umweltfaktoren) Einfluss nehmen (Schachinger 2005, 86), konnten bisher *zentrale Beiträge zur beruflichen Kompetenzentwicklung im Rahmen der kindergartenpädagogischen Ausbildung* expliziert werden. Als bedeutsamste Faktoren haben sich aus den Einschätzungen der Praxislehrerinnen *das Üben in der Praxis, die Aufarbeitung der Erfahrungen im Rahmen der Praxisbegleitung, das Aneignen von Fachwissen und ein förderliches Ausbildungskonzept* herauskristallisiert. Die Studierenden haben in großer Übereinstimmung ähnliche Einflussfaktoren genannt, woraus auf eine gute Transparenz des Ausbildungskonzeptes geschlossen werden kann. Viele der bisher genannten Aspekte spiegeln sich in den Selbstbeschreibungen und -einschätzungen der Studierenden. Hierbei ist es jedoch gelungen, den Zusammenhang zwischen den Einflussfaktoren und den konkreten Beiträgen zu ihren Veränderungs- und Entwicklungsaspekten deutlicher herauszuarbeiten, was durch die tabellarische Darstellung (siehe 7.2.3, Tabelle 2 und Tabelle 3) veranschaulicht wird. Dabei werden die bedeutsamsten Einflussfaktoren zum einen dem *Lernort Praxis* und zum anderen der *schulischen Ausbildungsstätte* zugeordnet. Bei der analytischen Bearbeitung des Materials wurde klar, dass die einzelnen Komponenten in wechselwirksamer Verbindung stehen. Somit stellen „Entwicklungsergebnisse“ gleichzeitig Beiträge und Anlässe für weitere Veränderungs- und Entwicklungsprozesse dar.

7.2.3 Die Einflussfaktoren am Lernort Praxis und an der schulischen Ausbildungsstätte aus Sicht der Studierenden

Die Einschätzungen der Studierenden machen deutlich, dass zu den zentralen Einflussfaktoren *die praktischen Erfahrungen durch das Arbeitshandeln, die Selbsterfahrungen, die Reflexionen und den Erfahrungsaustausch* (siehe Tabelle 1) zählen, die im Rahmen von Praxis dazu beitragen, die beruflichen Kompetenzentwicklungsprozesse der Studierenden zu fördern.

Einflussfaktoren	konkrete Beiträge	Entwicklung und Indikatoren
Wodurch hat sich das Tun verändert?	Wie konnten die Veränderungsqualitäten auf- und ausgebaut werden?	Wohin hat es geführt? Was hat es gebracht?
Berufstätigkeit:	Ständiges Arbeiten in der eigenen Gruppe (S1/K9)	Erhöhte Kenntnis der Situation und der Kinder
Lernort Praxis: Praktische Erfahrungen	Erfahrungen mit dem Arbeitshandeln durch: • Praxis zum Beispiel im 3 Wochen Praktikum (S2/K4) Lernen durch Beobachten • Arbeitsweisen der PädagogInnen • Wesen, Verhalten und Bedürfnisse der Kinder • Kenntnis über die Situation/ der Organisation (S3/K15) Materialsammlung • Beschäftigung mit Themen und Vorbereitungsarbeiten für die Praxis • Ideenaustausch mit KollegInnen • Ideen aus dem Kindergarten • Jahresablauf im Kindergarten erleben bedeutet Materialsammlung für ein Jahr (S1/K9)	Aufbau von Routine und Sicherheit beim Arbeitshandeln Entwicklung von Selbstsicherheit, Selbstvertrauen und Stabilität: • Durchführung von Aktivitäten mit den Kindern • Klarer sprachlicher Ausdruck • Durchsetzungsvermögen (S2/K4) • Ruhe bewahren • Beobachten aus der Ferne, ob Gefahr gegeben ist • Kenntnisse über die Entwicklung von Kindern und über die Organisation Kindergarten (S3/K8) Wissens- und Handlungsrepertoire: • Grundlage für die Vorbereitung • Ausrüstung für Situationen • Methoden Know-how (S1/K9)
Lernort Praxis: Selbsterfahrung	Selbsterfahrung durch: • Auseinandersetzung mit den Praxis-situationen • Rollenverständnis als Lernende (S1/K11)	Erhöhte Selbstkenntnis, Aufbau von Durchsetzungsvermögen und Abgrenzung, Entfaltung von Grundüberzeugungen und Authentizität (S1/K12) • Eigene Grundüberzeugungen (authentisch sein) in die Praxis umzusetzen wird mit der Zeit leichter • Ehrlichkeit gegenüber den Kindern • Orientierung der Arbeit an den Kindern • Einbeziehen der Kinder in Problemlösungs- und Entscheidungsfindungsprozesse (B1/K11)
Lernort Praxis: Reflexion	Praxisnachbetrachtungen (S3/K15): • Schriftliche Reflexionsarbeit • Nachbesprechungen: Reden über Praxis und über spezielle Problematiken im Austausch mit Anderen	Aufbau von Selbstsicherheit und pädagogischer Haltung (S3/K10) • In Fachgesprächen Standpunkt einnehmen und vertreten können

Tabelle 2: Die Einflussfaktoren am Lernort Praxis

Durch die *praktischen Erfahrungen* bauen die Studierenden *Routine, Sicherheit sowie Wissens- und Handlungsrepertoire* für den Arbeitsbereich auf, was wiederum dazu beiträgt, dass erworbene Reaktions- und Handlungsfähigkeiten gestärkt und weiterentwickelt werden sowie neue Herausforderungen in Angriff genommen werden können. Um *persönliche Sicherheit und Stabilität* zu erlangen, spielt für die Studierenden auch das *Lernen durch Beobachtung* eine zentrale Rolle. Denn dadurch werden wichtige Kenntnisse über die Organisation Kindergarten, über die Arbeitsweisen von PädagogInnen und über das Wesen, das Verhalten und die Bedürfnisse von Kindern erlangt (S3/K15). Da die Person als Bestandteil der Auseinandersetzungen mit den Praxissituationen fungiert, bedeutet das Erproben von Aufgabenstellungen der Kindergartenarbeit gleichzeitig *Selbsterfahrung*. Durch die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Praxissituation wird ein *Kompetenzspektrum* für zukünftige Situationen aufgebaut. Das besteht auch darin, *praktische Materialien und Methoden* für die Bildungsarbeit im Kindergarten konkret als Sammlung anzulegen (S1/K9).

Die Studierenden entfalten *persönliche Sicherheit* und *pädagogische Haltung*, die sich in gewissen Verhaltensweisen im Umgang mit den Kindern zeigt, je nach entwickelten Überzeugungen und Standpunkten (S1/K11, K12). Diesbezüglich wird das *Gespräch* beziehungsweise der *Austausch mit den Anderen* als Unterstützung erlebt. Die Reflexionsarbeit, in Form von Verschriftlichungen des Erlebens und Nachbesprechungen in den Praxisgruppen, wird als sinnvolle Tätigkeit gesehen, um sich mit Gedanken und Inhalten des Tages nochmals auseinanderzusetzen, und als Beitrag, um zu einer persönlichen Klärung zu gelangen (S3/K16).

Aufgefallen ist, wie die Tabelle 1 zeigt, dass die Studierenden in ihren kommunizierten Veränderungs- und Entwicklungsprozessen vordergründig nach *Selbstsicherheit, Selbstvertrauen und persönlicher Stabilität* streben und erst in zweiter Linie nach pädagogischem Können im Umgang mit Kindern. Diese Aspekte stellen Persönlichkeitsmerkmale dar, die durch die Praxis im Arbeitsfeld erlangt werden und verändertes Handeln auch im Umgang mit Kindern (zum Beispiel Gefühl der Sicherheit bei der Durchführung von Angeboten; im sprachlichen Ausdruck deutlicher und klarer; S2/K4) unterstützen. Diesem Aspekt wurde nachgegangen, was zur Erkenntnis führte, dass es für angehende Kindergartenpädagoginnen bedeutsam ist, ein Gefühl der Zuversicht zu entwickeln, nicht alles aber vieles erlernen und aus eigener Kraft schaffen zu können. Die Gründe

für die *Bedeutung der eigenen Selbstsicherheit* liegen laut Schachinger (2005, 231) „im Vertrauen auf die starken Grundfesten der eigenen (moralischen beziehungsweise ethischen) Werte und Wissen um die eigene Kompetenz und Lernfähigkeit“. Entscheidend ist, dass sich das Gefühl der eigenen Sicherheit aus dem eigenen Selbst entwickelt. Die Erkenntnis legt nahe, dass *Selbstsicherheit* als ein *gewichtiger Teil von beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen* betrachtet werden muss. Allerdings wird hinterfragt, ob ein Zuviel an Sicherheit die Weiterentwicklung auch hemmen und das Nachdenken über sich und andere verhindern kann. Aus Sicht der Autorin ist dahingehend die *Begleitung und Betreuung der Studierenden* essentiell als damit auch für *angemessene Irritationen* gesorgt und *kritisches Hinterfragen* ermöglicht wird sowie *starke emotionale Belastungen* aufgefangen und bearbeitet werden können.

Neben den zentralen Einflussfaktoren auf die berufliche Kompetenzentwicklung, die für den *Lernort Praxis* herausgefiltert wurden, haben sich aus den Einschätzungen der Studierenden auch zentrale Einflussfaktoren, welche die *schulische Ausbildungsstätte* betreffen, erschlossen. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um die Möglichkeiten zur *Selbsterfahrung* und zum *Erfahrungsaustausch* (siehe Tabelle 2). Die Faktoren tragen aus Sicht der Studierenden wesentlich zur *Entfaltung ihrer Persönlichkeit* bei, was im Speziellen wiederum bedeutet, *Selbstsicherheit, Stabilität und persönliche Haltungen* sowie *fachliche Kompetenz* aufzubauen.

Es hat sich gezeigt, dass die *Selbsterfahrungen* vor allem mit Kursen, Projekten und Unterricht (S2/K6) in Zusammenhang stehen. Diesen (Selbst-)Erfahrungen (Selbsterleben zum Beispiel zur Wirkung einer Methode; Hineinversetzen in andere; Überlegungen zur didaktischen Vermittlung und zum persönlichen Bezug) wird in Hinblick auf die fachliche Qualifizierung hohe Bedeutung beigemessen, sie bilden quasi die Voraussetzungen, um mit Kindern arbeiten zu können.

Der *Erfahrungsaustausch* wird, wie bereits erwähnt, von den Studierenden als sinnvolle Gelegenheit erlebt, um sich in Distanz von der Praxis im Kindergarten mit beruflichen Inhalten auseinanderzusetzen (S1/K13). Der Erfahrungsaustausch in unterschiedlichen Organisationsformen, wie in *Praxisnachbesprechungen* und *Supervisionseinheiten* (S1/K13), wird als Beitrag zur *Förderung persönlicher und fachlicher Kompetenzen* erfahren. Die Studierenden erhalten in diesem Rahmen unter anderem die Möglichkeit,

Bewusstheit über förderliche und hinderliche Arbeitsbedingungen und über die sachlichen und strukturellen Faktoren der Institution Kindergarten zu erlangen sowie das Geschehen aus anderen Blickwinkeln zu betrachten.

Einflussfaktoren	Beiträge	Entwicklung und Indikatoren
Wodurch hat sich das Tun verändert?	Wie konnten die Veränderungsqualitäten auf- und ausgebaut werden?	Wohin hat es geführt? Was hat es gebracht?
Lernort Ausbildungsstätte: <i>Selbsterfahrung</i>	Ausbildung als Stätte der Persönlichkeitsentfaltung durch: • Auseinandersetzung mit sich selbst (S3/K11) • Projekte und Kursangebote zur Selbsterfahrung (S2/K6) • in allen Fächern, je nach Lehrenden • In den Fächern Pädagogik und Didaktik: Selbsterleben; Hineinversetzen in andere am Interaktionsgeschehen Beteiligte; Erfahrungen zur Wirkung von Methoden durch praktisches Erproben; Auseinandersetzung und Präsentation von persönlich interessanten Themen; Überlegungen zur didaktischen Vermittlung und zum persönlichen Bezug (S3/K12-K14)	Persönlichkeitsentfaltung (S2/K6) Aufbau von Sicherheit und persönlicher Reife (S3/K10) • Erhöhte Selbstbewusstheit und Selbstkenntnis • Klarheit mit sich selbst • Sichereres Selbstauftreten und Selbstpräsentationen Aufbau von fachlicher Kompetenz: • Fach- und Methodenwissen • Didaktisches Wissen und Können
Lernort Ausbildungsstätte: <i>Erfahrungsaustausch</i>	Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch (S1/K13) • in der Ausbildung sehr wertvoll, weil im Beruf wenig bis keine Zeit zur Besprechung von Inhalten – mehr Organisatorisches • durch <i>Praxisnachbereitungen</i> und <i>Supervision</i> • durch <i>Ansprechpersonen</i> in der Schule, wie PraxislehrerInnen	Stärkung der Selbstsicherheit, Stabilität und persönlicher Haltung (S1/K16) Aufbau von fachlicher Kompetenz • Wissen durch Information • kooperativ und effizient planen • Belastungen einbringen – Entlastung erleben • Bewusstheit über die Arbeitsbedingungen und Wirkungsmöglichkeiten • Bewusstheit über persönliche, strukturelle und sachliche Ebenen im System Kindergarten • Kennenlernen gemeinsamer Problembewältigungsmöglichkeiten • Perspektivenerweiterung • Veränderung des Blickwinkels durch die Distanz vom Gruppengeschehen

Tabelle 3: Die Einflussfaktoren an der schulischen Ausbildungsstätte

Im abschließenden Vergleich der Selbsteinschätzungen der Studierenden mit den Fremdeinschätzungen der Lehrenden wurde eine hohe Übereinstimmung bei den herausgehobenen *Einflussfaktoren* sichtbar, die zu beruflichen Veränderung und Entwicklung beitragen. Letztlich haben sich für die Autorin das *praktische Erproben* (Üben), die *Reflexion* (Aufarbeiten der Erfahrungen) und der *Erfahrungsaustausch* (Reden über Praxis mit anderen) sowie das *Aneignen von Fachwissen* (Grundlage für Begründungen des pädagogischen Handelns; Bemühen um Theorie-Praxis-Verknüpfung) als die zentralen Beiträge erwiesen. Dazu kommen das wechselseitige *Zusammenwirken der Komponenten*, das *aktive Zusammenspiel der Fächer und der LehrerInnen* sowie ein *Ausbildungskonzept*, dessen Bestandteile als förderliche Lehr- und Lernbedingungen am Kolleg herausgearbeitet wurden (siehe Abbildung 3). Diese Ergebnisse werden seitens der Studentinneninterviews um den Faktor der *Selbsterfahrung* ergänzt, der zwar in das Üben, Aufarbeiten und Aneignen von Fachwissen als Bestandteil integriert ist, jedoch als besonders bedeutsame Voraussetzung für erfolgreiches und kindgerechtes Arbeiten mit den Kindern erlebt wird.

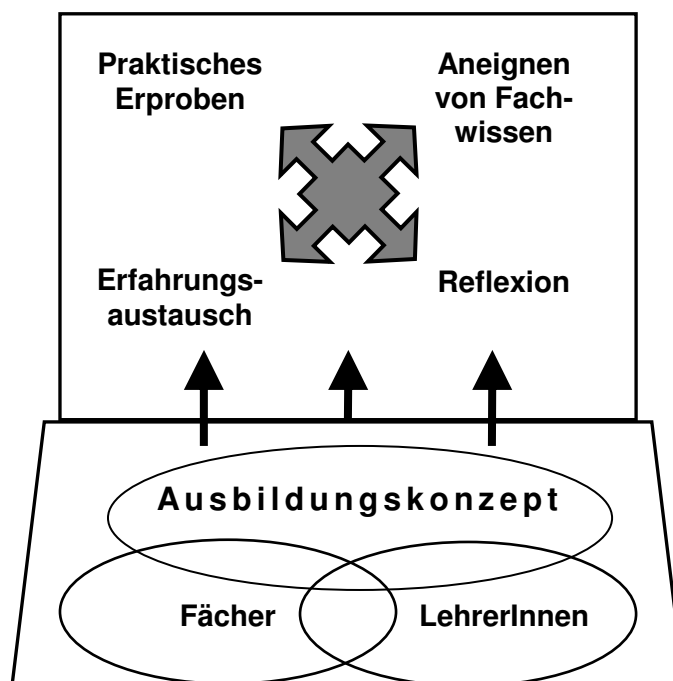


Abbildung 3: Einflussfaktoren auf die berufliche Veränderung und Entwicklung

7.2.4 Die Reflexion als Bestandteil beruflicher Kompetenzentwicklungsprozesse

Bezüglich der Fragen, welchen Stellenwert das Reflektieren in den beruflichen Kompetenzentwicklungsprozessen der Studierenden einnimmt und inwiefern Reflexion dazu beitragen kann, ist die Autorin auf Basis der Beschreibungen und Einschätzungen der Lehrenden und der Studierenden zu folgenden Antworten gekommen:

- 1) Die *Reflexion* wurde als *fixer Bestandteil* sowohl der *fachpraktischen Ausbildungsprozesse* als auch der *Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten an der Ausbildungsstätte* erkannt. In den dargelegten Ergebnissen, mit denen zunächst die beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse der Studierenden und mögliche Einflussfaktoren fokussiert wurden, scheinen die Reflexion, das Reflektieren oder die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung stets auf. Es kann von einem Bemühen um die reflexive Durchdringung der Ausbildungsinhalte seitens der Lehrerinnen gesprochen werden. Die Reflexion erfüllt hierbei aus Sicht der Autorin die Funktion einer Schlüsselkategorie, weil sie Veränderung und Entwicklung „eröffnet“ und ermöglicht, und eines Bindeglieds, weil sie verbindet, verknüpft und vernetzt, was auch mit den folgend angeführten Punkten begründet wird.
- 2) Reflexion steht im Mittelpunkt der *Begleitung und Betreuung* der Studierenden bei ihren praktischen Erfahrungsprozessen. Mit dem Reflektieren über die Erfahrungen soll zur Veränderung und Entwicklung im *beruflichen (pädagogischen) Handeln* beigetragen werden. *Reflexion* wird hier verstanden als Aufarbeitung, die Klärung, Perspektivenerweiterung und Förderung einer differenzierten Wahrnehmung unterstützt. Der reflektierende Zugang ist erforderlich, um zu erkennen, was in der Beziehung zum Kind wichtig ist und um zu verstehen, was das einzelne Kind in seiner Entwicklung benötigt. *Reflexion* hat sich damit als *unumgänglich* für die *Entfaltung pädagogischer Kompetenz* gezeigt. Persönliche und fachliche Inhalte und Themen, wie die Berufswahlentscheidung und pädagogische Arbeitsweisen, erfordern ein Nachdenken über sich, die anderen und die pädagogischen Situationen. Durch die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung wird unter anderem dazu beigetragen, die eigene *pädagogische Orientierung* zu finden und *pädagogische Identität* zu entwickeln, welche im Verlauf der Ausbildung an Deutlichkeit zunehmen. In der fachpraktischen Ausbildung wird in kommunizierender und reflektierender Weise auf

vielfältige Aspekte und spezielle Probleme in der Praxis Bezug genommen. Damit werden die *Ausbildung persönlicher und fachlicher Kompetenzen* gefördert und den Studierenden ermöglicht, in ihrer praktischen pädagogischen Arbeit selbstsicherer und kompetenter aufzutreten. Reflexion wird vor allem als wichtiger *Beitrag zu Persönlichkeitsbildung* gesehen.

- 3) Die Bedeutsamkeit von Reflexion als Nachdenken über Praxis und in Hinblick auf Praxis wurde in Gestalt der *Theorie-Praxis-Verknüpfung* im Ausbildungskonzept vorgefunden. Insofern ist sie positioniert zwischen dem *Üben* (dem praktischen Erproben, Beobachten und Erfahrungen sammeln) und dem *Aneignen von Fachwissen* (Aufarbeiten der praktischen Erfahrungen unter Bezugnahme von Theorien und um relevante Aspekte in die Praxis transferieren zu können; fachliches Hintergrundwissen aneignen, um pädagogische Arbeit begründen zu können). Daher ist das Nachdenken im Sinne von Reflexion nicht nur in der Kindergartenpraxis sondern in allen Fächern erforderlich, sowohl bei der theoretischen Auseinandersetzung im Unterricht als auch bei der Selbsterfahrung. Die Reflexion zeigt sich als Bindeglied, wenn es darum geht, Verknüpfungen herzustellen, sowohl bei der Vernetzung der Ausbildungsinhalte als auch beim Zusammenspiel der Fächer. Das führt zu dem Schluss, dass *Reflexion im Mittelpunkt des pädagogischen Bemühens in der Ausbildungssituation* steht, um speziell reflexive Wissens- und Könnensformationen auszubilden und um darüber hinaus zur Optimierung des pädagogischen Handelns und somit gesamt zur beruflichen (persönlichen und fachlichen) Kompetenzentwicklung beizutragen.

Offen bleibt jedoch, wie die Realisierung in der Praxis tatsächlich gelingt und welche Problematiken die Entwicklung von Kompetenz eher behindern als fördern, da die Beschreibungen und Einschätzungen der Lehrenden ein sehr positives, idealisiertes Licht auf die Ausbildungssituation werfen. Da sich jedoch die Sichtweisen der Studierenden darin widerspiegeln, wird von einer guten und erfolgreichen Grundkonzeptualisierung, im oben genannten Sinne, ausgegangen. Hinsichtlich des Anspruchs möglichst viel und „überall“ zu reflektieren gilt es jedoch zu bedenken, ob hier nicht Quantität vor Qualität gestellt wird und die Frage nach der Güte von Reflexion ausgeklammert wird.

Es war auffallend, dass in den Beschreibungen der Praxislehrerinnen tendenziell ihre wohlwollende Sicht als Expertinnen zum Ausdruck kam und Schwierigkeiten und Misserfolge (eigene und bei den Studierenden) nicht zur Sprache kamen. Lediglich der Hinweis, dass der Ausbildungserfolg der Studierenden vom Lehrerinnenteam abhängig ist, kann auch als negative Erfahrung gedeutet werden, zum Beispiel in dem Sinne, wenn das Zusammenspiel nicht funktioniert. Es könnte sein, dass die Lehrerinnen zwar von einer guten Grundkonzeptualisierung ausgehen, jedoch an Grenzen der Mitgestaltungsmöglichkeiten stoßen und auch in die Gegebenheiten mehr oder weniger aktiv eingreifen können. Auch Hinweise auf Evaluierungen beziehungsweise Optimierungsbestrebungen und Reflexionen im Klassenlehrerteam, unter den Praxislehrerinnen oder zwischen Ausbildungsstätte und Praxisstätte wurden nicht angesprochen. Immerhin stellt dann die gemeinsame Reflexion zwar ein anzustrebendes Ideal dar, deren Realisierung kann jedoch aufgrund vielfältiger zwischenmenschlicher und struktureller Umstände auch scheitern.

Im Vergleich der beiden Sichtweisen wurde für die Autorin deutlich, dass die Lehrenden den Reflexionsaspekt und die Zielsetzungen von Reflexion stärker im Blick haben, was in der folgenden Ergebnisdarstellung zur Reflexion in Hinblick auf die Entwicklung reflexiver Kompetenz bekräftigt wird. Die Studierenden sind in ihrer Rolle als Lernende eher auf die Bewältigung ihrer Aufgaben in der momentanen Situation gerichtet, in der es speziell um den Aufbau von Sicherheit und Stabilität geht. Trotzdem wurde deutlich, dass die Studierenden das Reflektieren als wichtigen und spezifischen Bestandteil der kindergartenpädagogischen Ausbildung wahrnehmen. Jedoch wird Reflexion über das Reden und Austauschen von Erfahrung definiert. Es wird vermutet, dass die Funktion und Bedeutung von Reflexion kaum erkannt und verinnerlicht wurde. Es entstand der Eindruck (bereits während der Interviews), dass bei den Studierenden mit dem Begriff des „Nachdenkens über Praxis“ nicht nur Reflektieren assoziiert wird und Reflektieren mit vielen Vorstellungen verbunden ist, deren tiefere Bedeutung ungewiss ist.

Zudem wurde, die Umsetzung der Reflexion betreffend, deutlich, dass Reflektieren bei den Studierenden ein Ausbildungsluxus ist, der im Berufsalltag nicht erhalten und erfüllt werden kann. Dahingehend wären empirische Befunde über den Erfolg der Nachhaltigkeit von Interesse, das heißt, inwieweit es den angehenden Kindergartenpädago-

ginnen gelingt, die unter dieser Ausbildungsqualität erworbenen Kompetenzen im Beruf einzusetzen, aufrechtzuerhalten und auszubauen. Aus Sicht der Ausbildungsstätten ist bedeutsam zu wissen, inwieweit Reflektieren im Rahmen der Ausbildung ausreichend erlernt werden kann, in welcher Weise der Aufbau von Reflexionskompetenz optimiert und verinnerlicht werden könnte und von welcher Reflexionsqualität, die dem Arbeitsfeld angemessen ist, überhaupt ausgegangen wird.

Einige Aspekte wurden hiermit aufgeworfen, die speziell im dritten Teil der Ergebnisdarstellung Berücksichtigung finden. Es soll aufgezeigt werden, ob und in welcher Weise im Rahmen der fachpraktischen Ausbildungsprozesse Reflektieren gelernt und dadurch zum Aufbau von reflexiven Kompetenzen beigetragen wird, was zunächst mit den Ergebnissen über die Reflexionsmöglichkeiten belegt werden soll.

7.3 Die Reflexion und die Entwicklung reflexiver Kompetenz

Trotz der explizierten Bedeutung von Reflexion und des Bedarfs in den fachpraktischen Ausbildungsprozessen Erfahrungen auszutauschen und aufzuarbeiten, gehen Gespräche, in deren Mittelpunkt die Reflexion steht, nicht nur zufriedenstellend vonstatten, sondern finden gar nicht oder auf inakzeptable Weise statt. Die folgend dargestellten *Reflexionsmöglichkeiten* (Gespräche mit der Kindergartenpädagogin, mit der Praxislehrerin und Supervision) sollen veranschaulichen, inwiefern dadurch zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten beigetragen wird oder auch nicht. Darüber hinaus ist für die Fragestellung von Interesse, ob und welche spezifischen Reflexionsmodelle und -methoden in Anwendung sind. Die Beschreibungen der drei Studierenden, die sich auf Erfahrungen aus vier Semestern beziehungsweise aus vier Praktika beziehen, und der Praxislehrerinnen, mit ihrer langjährigen Erfahrung in der Begleitung und Betreuung der Studierenden, offenbaren, wie die vorherrschende Reflexionspraxis im Rahmen der kindergartenpädagogischen Ausbildung am Kolleg aus der jeweiligen Perspektive einschätzt und bewertet wird.

7.3.1 Gespräche mit der Kindergartenpädagogin aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrerinnen

Der Austausch der Erfahrungen mit den Pädagoginnen vor Ort erfolgt über das *Gespräch*, dass grundsätzlich als sinnvoll eingeschätzt wird, weil die Pädagoginnen im Gegensatz zu den Praxislehrerinnen die Situation und die Kinder gut kennen. Das Nachdenken über Praxis mit der Pädagogin vor Ort kann ein *Vordenken* sein, das heißt ein Planen von Angeboten und Aktivitäten (S1/ K23), aber auch die Möglichkeit, die *persönliche Befindlichkeit* zu thematisieren und die *Sichtweisen der Pädagogin* über die pädagogischen Angebote und Aktivitäten mit den Kindern zu erfahren (S2/K10). Besonders wichtig ist das *Feedback*²⁹ durch die Kindergartenpädagoginnen. Es sollte von der Form her annehmbar sein und die Wahl ermöglichen, etwas ausprobieren zu können, aber nicht zu müssen, womit deutlich wird, dass erwachsene Studierende beraten und nicht bevormundet werden wollen. Je nachdem, wie die Rückmeldung formuliert wird, können Angebote oder Ratschläge angenommen werden. Keinesfalls soll es eine Bewertung und ein Infragestellen der Person beinhalten. Konstruktives Feedback wird von den Studierenden erwünscht. Dieses kann Anregungen aus der Praxis der Kindergartenpädagoginnen enthalten sowie die Ermutigung zum Ausprobieren und zur anschließenden Überprüfung der Tauglichkeit in der praktischen Umsetzung (S1/ K23). Manchmal spielen Diskrepanzen in der Arbeitsauffassung und in der Gestaltung der pädagogischen Arbeit eine Rolle, welche die Studierenden daran hindert, sich auf die Auseinandersetzungen einzulassen beziehungsweise die Abwehr und Widerstand hervorrufen. Da bei der Kritik an der Fachlichkeit auch immer die Person beziehungsweise ihre Persönlichkeit betroffen ist, wird die Entwicklung der Fähigkeit zur (Selbst-)Kritik als sensibler Punkt betrachtet, dem jedoch mit förderlichem (Selbst-)Feedback begegnet werden könnte.

Die Erfahrungen der Studierenden mit *dem Reflektieren* beziehungsweise *Nachdenken über Praxis* und den betreuenden Kindergartenpädagoginnen sind stark durch negatives

²⁹ Feedback kann als eine Form von (verbaler, nonverbaler) Rückmeldung beziehungsweise Mitteilung verstanden werden, in der eine Person die andere darüber informiert, wie deren Verhalten von ihr wahrgenommen, verstanden und erlebt wurde (Lumma 1994, 46). Allerdings sollte „optimales Feedback so genau formuliert werden, dass die Lernenden erfassen können, worauf es ankommt, worauf sie beim Handeln und Lernen achten und woran sie selbstständig erkennen und bewerten können, dass sie sich verbessert haben“ (Semmer/Pfäfflin 1978, 151ff zit. nach Greif 2008, 106). Aus der Sicht dieser Autoren ist immer sowohl positives wie negatives Feedback in einem ausgewogenen Verhältnis erforderlich. Im Vordergrund steht jedoch die Förderung des autonomen Selbstfeedbacks der Lernenden, um langfristig Leistungsverbesserungen zu erzielen (Greif, ebd.).

und positives Erleben geprägt. Die negativen Bewertungen reichen von „nicht hilfreich“ und „keinen persönlichen Nutzen erfahren“, über „unangenehme Rückmeldungsgespräche“ und „kein Interesse an der Diskussion mit Pädagoginnen, die in ihrer Haltung festgefahren sind“, bis zu „nur Abschlusssstatement bekommen“ und „keine Zeit und Ruhe für Reflexion“ (S3/K18 und S2/K9). Als positiv wird von den Studierenden demnach erlebt, wenn ihnen regelmäßig und häufig (täglich, wöchentlich) die Gelegenheit zum Reden beziehungsweise Austauschen und Reflektieren gegeben wird, sie differenzierte Rückmeldung und konkrete Ratschläge von den Kindergartenpädagoginnen erhalten und eine „Situation des gegenseitigen Lernens und Rückmeldens“ (S3/K17) entsteht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die *Reflexion der Praxis* durch die Pädagoginnen mit *unterschiedlichem Engagement und in unterschiedlichen Qualitäten*, was ihre Reflexionsfähigkeiten betrifft, erfolgt. Insofern sind in der Praxis Pädagoginnen anzutreffen, die hoch professionell Reflexionsgespräche führen und pädagogische Erklärungen formulieren und andere, die nicht reflektieren können und auch nicht wissen, was reflektieren ist. Als engagiert werden jene Pädagoginnen wahrgenommen, die regelmäßig Reflexionsgespräche führen, zahlreiche Tipps und Hinweise für die Planung der Vorhaben und ausreichend Erklärungen und Informationen über die Kinder geben, gegenüber jenen Pädagoginnen, die sich nur ein Mal mit den Studierenden zusammensetzen (P2/K31). Es ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass die Pädagoginnen vor Ort keine spezielle Ausbildung für die Betreuung und Begleitung von Studierenden haben und ihnen oftmals die Bewusstheit über die Wichtigkeit der Funktion fehlt (P1/K36).

Wenn die PädagogInnen mit den Studierenden nicht reflektieren und diese zu ihrer Arbeit keine Rückmeldung erhalten, dann führt dieser Umstand aus der Beobachtung einer Praxislehrerin zu großen *Verunsicherungen*, zur *Selbstwertverminderung* und *Freudlosigkeit*. Denn wird eine Person nicht wahrgenommen, wird ihre Funktion infrage gestellt und die Ausbildung des beruflichen Selbst eingeschränkt. „Nicht-Reflektieren“ hat negative Auswirkungen auf die Person, auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden und auf die Freude und das Interesse, am Praxisplatz zu arbeiten (P1/K37). Deshalb werden die Studierenden von den Praxislehrerinnen ermutigt, Reflexions- und Rückmeldungsgespräche bei den PädagogInnen einzufordern. Unabhängig davon, ob Praxisreflexionen stattfinden oder nicht, wird der Austausch vor Ort mit der Praxislehrerin nach- und aufgearbeitet, da in den *Arbeitsbeziehungen*, in denen Personen

eine große Rolle spielen, starke *Irritationen, Verletzungen und Kränkungen* vorkommen können.

Die Autorin kommt zum Schluss, dass trotz negativer Erfahrungen, dem Reflektieren mit der Kindergartenpädagogin ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, allerdings nur, wenn sie sich Zeit nehmen, lehren und vermitteln können und die Betreuung und Begleitung der Studierenden verantwortungsvoll ausführen. Die Ergebnisse legen jedoch nahe, dass ein *Nachdenken über Praxis* vor Ort nicht immer gewährleistet werden kann. Mitunter haben die Studierenden keine Möglichkeit zur Reflexion beziehungsweise professionelles Reflektieren in der Praxis zu beobachten, zu erleben und zu praktizieren, was auch verhindert, Reflexionsfähigkeiten aufzubauen. Damit wird deutlich, wie wichtig es ist, dass die betreuenden und begleitenden Kindergartenpädagoginnen Bewusstheit über den Stellenwert von Reflexion haben und selbst über Reflexionskompetenz verfügen, um sie in praktizierender Weise zu vermitteln. Der Bedarf wird nochmals deutlich als zwar in den Gesprächen über gewisse Aspekte gemeinsam nachgedacht wird, jedoch die Arbeitsbeziehung, das heißt die Beziehungsebene, nicht oder kaum thematisiert wird. Vermutlich wird die direkte Auseinandersetzung und Konfrontation, insbesondere mit dem Thema Rolle und Konkurrenz, vermieden. Das wird durch die Gegebenheit unterstrichen, dass Praxislehrerinnen „nacharbeiten“ müssen, das heißt, starke emotionale Betroffenheit wird ausgelagert und mit den Studierenden in Distanz aufgearbeitet.

7.3.2 Einzelgespräche und Nachbesprechungen in Gruppen mit der Praxislehrerin aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrerinnen

Bei der Darstellung der *Begleitung und Betreuung der Studierenden* (7.1.3) wurde aufgezeigt, mit welchem Grundverständnis die Praxislehrerinnen ihre Arbeit gestalten und die Lern- und Entwicklungsprozesse der Studierenden durch Reflexion unterstützen. Ebenso wurde auf die Formen der Abwicklung der Gespräche (*Einzelgespräche* und *Nachbesprechungen* in Gruppen) hingewiesen und erläutert, in welcher Weise eine Vertrauensbasis für tiefere reflexive Auseinandersetzungen hergestellt wird. An dieser Stelle wird dargelegt, wie zum Aufbau von Reflexionsfähigkeit durch das Nachdenken über

Praxis mit der Praxislehrerin beigetragen wird und die Gestaltung dieser Reflexionspraxis eingeschätzt und bewertet wird.

Die *Einzelgespräche* finden im Praxiskindergarten statt, wo sich die Praxislehrerin einfindet, um mit der Studierenden über ihre Erlebnisse nachzudenken und zu reden. Dabei werden Themen angesprochen, die sowohl die Studierenden beschäftigen als auch im Interesse der Praxislehrerin (Anmerkung U.L.: die Lehrerin ist auch für die Beurteilung im Fach Kindergartenpraxis zuständig) liegen. In diesen Gesprächen steht aus Sicht einer Praxislehrerin die *Frage nach der Befindlichkeit* im Vordergrund. Es geht darum, zu thematisieren, wie es der Studierenden in der momentanen Situation ergeht. Mitunter muss der Stress aus der Besuchssituation genommen werden, weil sowohl die Studierende als auch die Pädagoginnen vor Ort nervös sind, weil die Praxisbetreuerin erscheint. Die Praxislehrerinnen versuchen, geleitet durch Intuition und Empathie, langsam in die Gespräche einzusteigen (P2/K26). Es ist viel Zeit vorhanden, um mit der Studierenden über ihr Erleben zu reflektieren und vor allem *durch Fragen an das Reflektieren heranzuführen* (P2/K24). Aus der Perspektive der Studierenden bestätigt sich, dass sie im Rahmen dieser Gespräche durch Fragen Anregungen zum *nochmaligen Nachdenken* erhalten (S1/K22). Auch werden die *Praxisberichte*, welche die Studierenden erstellen müssen, besprochen. Da sich die Praxislehrerin durch das Lesen der Berichte mit der dargestellten Situation vertraut gemacht hat, kann über die Erlebnisse nochmals reflektiert werden. Die Gespräche sind auch *Rückmeldungsgespräche*, zu den Inhalten der Praxismappe und abschließend zur Bewältigung des Praktikums (S2/K15). Es finden auch Gespräche zu dritt, mit der Pädagogin, statt (P1/K13).

Die *Nachbesprechungen in Gruppen* finden während der Praxiszeit ein Mal in der Woche über die Dauer von drei Stunden an der Schule statt. Diese Form stellt für die Studierenden eine Möglichkeit dar, um sich über Erfahrungen und Meinungen zu Themen und Problemen auszutauschen, welche die Personen aktuell beschäftigen. Daraus können Anregungen für die Gestaltung der Praxis mitgenommen werden (S2/K14). Die Abwicklung ist gleichbleibend und ritualisiert, das heißt, in der Anfangsrunde werden die persönliche Befindlichkeit und Eindrücke über den Praxisplatz und die Praxissituation zum Ausdruck gebracht. Die Nachbesprechungen sind aus Sicht einer Praxislehrerin deshalb auf die *Befindlichkeit der Studierenden* ausgerichtet, weil Praxis mit großen Anstrengungen verbunden ist (P2/K28). Im Vordergrund bei der Gestaltung steht die

Bedarfsorientierung, was bedeutet, das zu thematisieren, was den Studierenden vorrangig und wichtig ist. Je größer die Gruppen, desto schwieriger ist es allerdings, Reflexionsgespräche zu führen. Gegebenenfalls werden bei Nervosität und Leistungsdruck auch Entspannungsmethoden angeboten. Anderenfalls entwickeln sich in der Gruppe interessante und spannende Reflexionsrunden. Die Gestaltung der Nachbesprechungen wird als eine Mischung aus Vermittlung von Methoden und Fachwissen, Reflexion und Supervision gesehen.

Die *Gestaltung der Nachbesprechung* wird von den Studierenden sehr gegensätzlich erlebt. Diese Organisationsform stellt zum einen eine gute Möglichkeit dar, den anderen der Gruppe über das eigene Erleben zu berichten, Gedanken zu formulieren und Zeit zu erhalten, um über Praxissituationen und aktuelle Themen im Kindergarten zu reden (S3/K20). Auch kann bei der Behandlung gewisser Themen Tiefgang erreicht werden, indem die Praxislehrerin unter anderem nach Empfindungen und ähnlich erlebten Situationen nachfragt, wobei es im Wesentlichen um die „Gestaltung eines Bildes im Emotionspuzzle“ (S3/K 20) geht. Zum anderen werden genau diese positiv hervorgehobenen Aspekte in Frage gestellt und abgelehnt. Die genannten Gründe sind, dass die Personen lediglich „plaudern“ und zuviel Zeit beanspruchen, die eingebrachten Probleme nicht zufriedenstellend bearbeitet werden können, dass das Erzählen über die persönliche Befindlichkeit in Gruppen von zehn Personen an zeitliche Grenzen stößt und das emotionale „Rauslassen“ zwar für die Person selbst, aber für andere keinen Nutzen bringt (S1/K20). Zudem verkürzen Praxisnachbesprechungen wertvolle Praxisarbeitszeit im Kindergarten. Aufgrund dessen sollte während des Praktikums nur Supervision angeboten werden und die Nachbesprechungen sollten im Anschluss an das Praktikum abgehalten werden (S1/K18)

Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass im Wesentlichen im Rahmen von Gesprächen mit Fragen (welche gehen nicht hervor) an die reflexive Auseinandersetzung herangeführt wird und dadurch Reflektieren geübt und über die Zeit gelernt wird. Beim Reflektieren wird vor allem auf die Befindlichkeit und Eindrücke Bezug genommen oder darauf, was die einzelne Studierende aktuell beschäftigt. Auch wenn diese Form des Nachdenkens von einzelnen Studierenden als persönlich unterstützend und für die Praxis nützlich bewertet wird, so wird sie insbesondere in der Gruppenorganisation in Hinblick auf Gestaltung und Ergiebigkeit auch kritisch infrage gestellt und abgelehnt. Speziell

der Ausdruck von Befindlichkeiten und das Schildern von Ereignissen werden als nicht ausreichend konstruktive Problemlösungsstrategien kritisiert. Auch bei der Beschreibung des „nochmaligen Nachdenkens“ bei den Studierenden ist der Eindruck entstanden, dass Reflektieren einerseits hilft, Klarheit zu erhalten und Tiefgang zu erreichen, aber andererseits auch lästig ist und mit Beschwerlichkeit verbunden ist, wenn immer wieder darüber nachgedacht werden soll (Überwindung versus Redundanzen - zuviel vom Selben).

Eine Leerstelle ergibt sich im Ergebnismaterial in Hinblick auf die Frage, welche Funktion die Pädagogin vor Ort einnimmt, wenn die Praxislehrerin mit der Studierenden Reflexionsgespräche führt und welche Bedingungen erforderlich sind, um in dieser Konstellation zu einer gelingenden (Ausbildungs-)Reflexionspraxis beizutragen. Bezüglich der Kompetenzen von Praxislehrerinnen wurde deutlich, dass diese aufgrund ihrer bedarfsorientierten Gestaltung der Gespräche und Nachbereitung, in der die Studierenden im Wesentlichen über Themen und Inhalte bestimmen, ein hohes Maß an Flexibilität besitzen und über ein vielfältiges Methodenpool verfügen müssen. Insofern werden die Studierenden auch mit einer Methodenpluralität konfrontiert, in der eindeutig ausgewiesene Modelle der Reflexion nicht vorgefunden wurden.

7.3.3 Supervisionsangebot aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrerinnen

Supervision³⁰ als Einführung³¹ wird im berufsbegleitenden Lehrgang mit dem zweiten Semester angeboten und wird von allen Studierenden als interessantes und wichtiges Angebot, begleitend zum Praktikum, beschrieben und eingeschätzt. In diesem Rahmen werden in Kleingruppen zu fünf bis sechs Personen aktuelle Erfahrungen mit dem Alltagsgeschehen im Kindergarten bearbeitet.

³⁰ Supervision stellt eine Beratungsform dar und dient der Optimierung der erfolgreichen Bewältigung der beruflichen Aufgaben. Unter Anleitung eines Supervisors wird die Selbstreflexion und die Reflexion über die berufliche Tätigkeit ermöglicht (Pühl 1999). Nach Buchinger und Klinkhammer (2007, 28) werden folgende Aspekte in der Supervision berücksichtigt: „die Funktion und Dynamik von Arbeitsbeziehungen, die Situation der beteiligten Personen, die Dynamik der Organisation und die Eigendynamik der beruflichen Aufgabe beziehungsweise des Produktes oder der Dienstleistung der Organisation, in der die berufliche Tätigkeit ausgeübt wird“.

³¹ Laut Homepage des Kollegs haben die Studierenden die Möglichkeit im Rahmen der Ausbildung „Supervision als Mittel zur Kompetenzerweiterung und Erhaltung der Arbeitsfähigkeit im Berufsleben sowie als einen Ort der beruflichen und persönlichen Reflexion“ kennenzulernen und zu erleben. Neben der Information über unterschiedliche supervisorische Richtungen und Methoden, und über Grundsätze, Rahmenbedingungen und Formen von Supervision werden konkrete Anliegen der Studierenden aufgegriffen und behandelt.

Aus Sicht der Studierenden werden im Unterschied zur Praxisnachbesprechung von der Supervisorin „speziellere Fragen“ gestellt und damit die Möglichkeit eröffnet, dass sich die Personen noch konkreter und gezielter mit Gedanken und emotionalen Inhalten auseinandersetzen können. Gegenüber der Praxisnachbesprechung wird die Beschäftigung emotional gehaltvoller erlebt (S3/K23) und die Gespräche werden als interessanter und die Problembearbeitung als konstruktiver erlebt (S1/K21). Allerdings weisen die Ergebnisse auch darauf hin, dass die Studierenden aufgrund der ähnlichen Form der Auseinandersetzung zwischen Praxisnachbereitung und Supervision nicht klar unterscheiden können. Das Angebot von Supervision ist aus der Sicht der Praxislehrerinnen in den berufsbegleitenden Lehrgängen hoch und gibt den Studierenden zusätzlich die Möglichkeit, Praxiserlebnisse zu klären und mit professioneller Hilfe über Schwierigkeiten in der Praxis, auch mit Pädagoginnen und Praxisbetreuerinnen, reden zu können (P1/K39). In der Supervision wird das notwendige Vertrauen und die Sicherheit durch das spezifische Setting (keine Tabus; Schweigepflicht) hergestellt (P1/K41).

Reflektieren wird dort gelernt, wo es auch praktiziert wird, was bedeutet, dass Reflexionsfähigkeiten durch Reflexion ausgebildet und aufgebaut werden (Messerer/Prokopp 2007, 150). Die Ergebnisse zu den *Reflexionsmöglichkeiten* machen deutlich, dass die Gelegenheiten zum Nachdenken über Praxis im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung vielfältig sind, jedoch nicht immer eindeutig. Abgesehen von den Situationen, in denen eindeutig nicht reflektiert wird, sind eine Reihe von unterschiedlichen Gesprächsmöglichkeiten und Chancen zum Erfahrungsaustausch, für Feedback und zur Aufarbeitung vorzufinden, die mehr oder weniger reflexive Elemente beinhalten. Dahingehend legen die Ergebnisse nahe, dass Reflexion als ein Instrument der Ausbildungsstätte anzusehen ist und weniger der Praxisstätte, wo der Reflexion wenig Wert beigemessen wird. Das deutet darauf hin, dass die Praxisstätten ihre Ausbildungsverantwortung nur unzureichend wahrnehmen. Im Vergleich der dargestellten Reflexionsmöglichkeiten kommt die Autorin zu dem Schluss, dass *Supervision* eine Gelegenheit darstellt, in deren Rahmen die Studierenden eindeutiger, in spezifischer und effektiver Weise (Rahmen, Struktur) reflektieren. Supervision wird eindeutiger mit „Tiefenwirkung“ und konstruktiver Problembearbeitung in Zusammenhang gebracht. Trotzdem fällt es aufgrund der Beschreibungen schwer, eine klare Abgrenzung zwischen Supervision und Praxisnachbesprechung vorzunehmen, da gewisse Elemente (zum Beispiel

Befindlichkeit und Tiefenwirkung; Vertrauen und Sicherheit in der Beziehung zwischen Lehrerin und Studierenden) da und dort angesprochen wurden.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass sich in den Einzelgesprächen und Nachbesprechungen mit der Praxislehrerin (auch in der Supervision) dem bewussten Nachdenken und Verarbeiten von aktuellen Ereignissen vor allem durch Fragen angenähert wird, die mit der persönlichen Befindlichkeit und mit Eindrücken des Erlebens der Praxissituation in Verbindung stehen. Dies hat sich als *zentrale Kombination* herauskristallisiert und wird von Ausbildungsbeginn an gezielt eingesetzt, um zur *beständigen (Selbst-)Reflexion anzuregen* und um letztlich *die Fähigkeit zur Reflexion in das Handlungs- und Verhaltensspektrum der angehenden Kindergartenpädagoginnen zu integrieren*.

7.3.4 Die Grundlagen der Reflexionspraxis bezüglich Aufbau und Einschätzung von Reflexionsfähigkeit aus Sicht der Praxislehrerinnen

In kommunizierender Weise (Gespräche, Berichte) wird den einzelnen Studierenden und den Ausbildungsgruppen die Möglichkeit zur Reflexion ihrer Erfahrungen gegeben beziehungsweise sich mit dem Erleben in der Praxis in reflexiver Weise auseinanderzusetzen. Dadurch und speziell durch Fragen tragen die Praxislehrerinnen zum Aufbau von Reflexionsfähigkeiten bei. Durch das Grundverständnis von Reflexion, das aus dem Ergebnismaterial herausgearbeitet wurde, wird das Reflexionskonstrukt deutlicher, auf dem die Praxislehrerinnen jeweils ihre Reflexionspraxis aufbauen und gestalten. Das beinhaltet auch deren Funktion beim Reflektieren, deren Verständnis und Einschätzung, was Reflexionsfähigkeit ausmacht und was getan werden muss, um zum Aufbau dieser Fähigkeit bei den Studierenden beizutragen. Letztlich zeigen die Ergebnisse, was im Verständnis der Lehrenden Studierende auszeichnet, die reflexive Kompetenz entwickelt haben.

Reflektieren wird als *Nachdenken* verstanden, bei dem sich die Person *einzelne Aspekte*, wie das Handeln, das Verhalten und die Beziehung zu den Kindern und den Kolleginnen, genauer anschaut (P1/K19). Dabei wird *Bezug* genommen, zum Beispiel auf die Organisationsstruktur des Kindergartens oder die Gruppe der Kinder, die Strukturierung der von der Studierenden durchgeführten Angebote und Aktivitäten mit den Kindern

sowie auf deren eigene Gefühle und Befindlichkeiten. Die *Funktion* der Praxislehrerinnen *beim Reflektieren* besteht im Wesentlichen in der Aufgabe, den Fokus darauf zu lenken, was die gemachte Erfahrung für die Arbeit mit den Kindern bedeutet, in welcher Weise sie sich auf das Handeln im Kindergarten auswirkt und was die Kinder in ihrer Entwicklung und Situation brauchen (P1/K21).

Dem *Reflektieren* wird ein *hoher Stellenwert* zugesprochen und gegenüber dem Planen als wichtiger angesehen. Es stellt sozusagen das „Herzstück“ dar, da sinnvolle Ergebnisse lediglich durch Reflexion hervorgebracht werden (P1/K20). Aus der Sicht einer Lehrenden ist im Sinne einer zeitgemäßen humanistischen Pädagogik (versus Schwarze Pädagogik) professionelles pädagogisches Handeln ohne Reflexion nicht denkbar (P2/K18). Deshalb werden die Studierenden vom Ausbildungsbeginn an (Unterricht; Aufgabenstellung in der ersten Praxis) zum Reflektieren hingeführt und damit zum *Aufbau von Reflexionsfähigkeit* beigetragen. Diese Fähigkeit setzt sich aus folgenden Aspekten zusammen (P1/K28) beziehungsweise ist gekennzeichnet durch:

- Genauigkeit (im Sinne von Aufmerksamkeit und Konzentration auf etwas),
- differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit (Erkennen von Details),
- Analysefähigkeit – Aspekte trennen und unterscheiden können, zum Beispiel sachliche und emotionale Ebene.

Nachdem *Reflexionsfähigkeit* eine bedeutsame berufliche Anforderung darstellt, wird sich innerhalb der Ausbildung intensiv mit dem Reflektieren befasst. Durch *bestimmte Methoden* der Praxislehrerinnen wird zum *Aufbau von Reflexionsfähigkeit* im Besonderen beigetragen (P1/K30), was umschließt:

- dass in den Gesprächen bestimmte Fragen gestellt werden, die sich aus der Situation ergeben, daher unterschiedlich sind und zum Nachdenken führen;
- dass beim Nachdenken und Verbalisieren auf Details und die Trennung von Ebenen geachtet wird;
- dass Arbeitsaufträge zur Erstellung schriftlicher Reflexionen an die Studierenden erfolgen;

- dass Reflexionsleitfäden (mündlich, schriftlich) für die Reflexion im Praktikum als Hilfestellung und Orientierungsmöglichkeit, mit Reflexionsfragen zur Auswahl, abgestimmt auf das jeweilige Semester, und als Einstiegshilfe zum Reflektieren ausgegeben werden;
- dass im Unterricht vermittelt wird, was Reflexion ist.

In Hinblick auf die eigene *Reflexionskompetenz* betont eine *Praxislehrerin*, dass sie ihre Reflexionsfähigkeit durch unterschiedliche Weiterbildungen (zum Beispiel Coaching- und Supervisionsausbildung) verinnerlicht hat und beim Reflektieren mit den Studierenden nicht „die Methode oder Technik“ verwendet. Die erlernten Frage- und Gesprächstechniken werden situativ und spontan in der jeweiligen Situation angewendet und an die Studierende anpasst (P2/K25).

Aufgrund der Bedeutung der Reflexion in der kindergartenpädagogischen Ausbildungssituation und der intensiven und umfangreichen Beschäftigung mit dem Nachdenken, wird von einer Lehrenden konstatiert, dass alle Studierende reflektieren lernen und können (P2/K21). Allerdings entfalte jede Studierende ihren individuellen Zugang (täglich oder wöchentlich; Ereignisse). Die Lehrerinnen nehmen wahr, dass die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit in unterschiedlichem Ausmaß stattfindet, was bei den Studierenden im Verlauf der Ausbildung merkbar ist (P1/K22). Studierende, die Reflexionsfähigkeit nicht (ausreichend) entwickelt haben, bleiben in oberflächlichen Beschreibungen (Bericht) beispielsweise des eigenen Tuns, der Bildungsangebote und wie viele Kinder an der Aktion teilgenommen haben, stehen. Sie machen wenig differenzierte Aussagen über sich und ihr Handeln (P1/K26). *Studierende, die Reflexionsfähigkeit aufgebaut haben* und im Handeln zum Ausdruck bringen, verfügen im Wesentlichen über folgende Fähigkeiten:

- das Können, die eigene Person und die anderen in den pädagogischen Situationen wahrzunehmen und folglich angemessen zu reagieren und zu handeln,
- das Können, differenzierte Aussagen zu einzelnen Kindern, deren Verhalten und über deren Eingliederung in den Gruppenprozess zu machen,
- das Können, die Auswirkungen des eigenen Tuns auf die Kinder zu erkennen und zum Wohle der Kinder zu steuern und zu lenken (P1/K27),

- das Können, Fragen zu stellen und die eigene Person und das eigene Handeln (Sinnhaftigkeit) betreffend infrage zu stellen,
- das Können, sich gleichzeitig mit der eigenen Person, mit dem jeweiligen Kind und dem theoretischen Hintergrundwissen auseinanderzusetzen,
- das Können, sich intensiv mit der eigenen Persönlichkeit, mit einem Ereignis oder einer auftauchenden Frage auseinanderzusetzen,
- das Können, über bestimmte fachliche Themen zu reflektieren (zum Beispiel bei Kindern Grenzen zu setzen, indem über die eigenen inneren Grenzen nachgedacht wird) (P2/ K22).

Darüber hinaus gilt es als *Anzeichen* für die *Entwicklung von Reflexionsfähigkeit*, wenn Planungen und pädagogische Begründungen als Produkt von Reflexion verstanden werden; wenn pädagogische Handlungen und Verhaltensweisen verändert werden; wenn im Reflexionsgespräch und in den Reflexionsberichten deutlich wird, wie die Studierenden die Kinder und ihr eigenes Tun wahrnehmen, indem die Studierenden die Beobachtungen der Kinder, deren Verhalten und Lern- und Entwicklungsprozesse detailreich beschreiben; wenn in der Praxisnachbesprechung die Studierenden sinnvolle Fragen und den Kolleginnen passende, empathische Fragen stellen. Bezugnehmend auf den letzten Punkt wird von den Praxislehrerinnen im Verlauf der Ausbildungsprozesse beabsichtigt, die Verantwortung für den Inhalt und für die Gestaltung der Praxisnachbesprechungen zunehmend an die Studierenden zu übertragen, um sie *untereinander zu fragenden Beraterinnen zu machen* (P1/K32). Deren fachliche Kompetenzen sollen in den Vordergrund rücken und die Lehrerin überflüssig machen, was als gute Vorbereitung auf die Teamarbeit im Kindergarten gesehen wird.

Der Aufbau von Reflexionsfähigkeit wird von den Praxislehrerinnen im Rahmen speziell hergestellter Bedingungen und nach bestimmten methodisch-didaktischen Kriterien gefördert. Damit vollzieht sich die Ausbildung dieser Fähigkeit nicht nur beiläufig, sondern auch in gezielter Weise, allerdings in Abhängigkeit von der jeweiligen Person (Praxislehrerin), ihrem Verständnis von Reflexion und ihrer Qualifikation. Dies gilt ebenso für die Wissen- und Könnensformationen, die bereits als Indikatoren von Reflexionsfähigkeit genannt wurden, um im Handeln in speziellen Situationen einschätzen zu können, ob die Studierenden reflexive Kompetenz mehr oder weniger entwickelt haben.

7.3.5 Die Reflexion als Bestandteil professioneller Handlungskonzepte

Die Ergebnisse hinsichtlich der Grundlagen der Reflexionspraxis weisen darauf hin, dass die Praxislehrerinnen in ihren Handlungskonzepten einem bestimmten Verständnis von Reflexion folgen. Es wurde sichtbar, dass in diesen Handlungskonzepten die *Reflexion der Erfahrung als wichtiger Bestandteil* im Mittelpunkt steht, womit in praktizierender Weise zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen und insbesondere reflexiver Kompetenz der Studierenden beigetragen wird. Offen bleibt für die Autorin, ob diese Konzepte auf Basis von Theorien und Modellen erfolgen, was aus dem Ergebnismaterial nicht zu erschließen war. Die Ergebnisse bestätigen jedoch, dass mit einem *Spektrum an Methoden* gearbeitet wird und eben, wie aus der Sicht einer Lehrerin, nicht „die“ Methode oder „die“ Technik angewandt wird, aber Frage- und Gesprächstechniken situativ und spontan eingesetzt werden. Insofern ist bei der Autorin ein *Bild über Reflektieren* entstanden, das im Wesentlichen aus *Fragestellungen* besteht, mit denen die Studierenden mittels Nachdenken zum differenzierten Wahrnehmen und zur Analyse hingeführt werden, um zu lernen, eine reflektierende Haltung einzunehmen. Das legt nahe, dass damit die beruflichen Kompetenzentwicklungsprozesse strukturiert und gelenkt werden, um den Studierenden einerseits Orientierung zu bieten und andererseits Übung, selbst Fragen zu stellen und nachzufragen beziehungsweise etwas zu hinterfragen.

Das explizierte Nachdenken, als vorgefundene Begriffsbedeutung von Reflexion, steht mit einem „genaueren Betrachten“ und „intensiver Auseinandersetzung“ in Verbindung, was als Vergegenwärtigen im Sinne von Bewusstwerdung und Fokussierung auf bestimmte Handlungen, Verhaltensweisen und Ereignisse gedeutet wird. Es hat sich gezeigt, dass beim Nachdenken vielfältige Bezüge hergestellt werden und auf Erkenntnisgewinn abgezielt wird, der immer in Hinblick auf das zukünftige Handeln im Umgang mit den Kindern oder auf die Gestaltung der pädagogischen Situationen mit den Kindern gedacht wird. Das deutet darauf hin, dass *Reflektieren in einem professionellen Verständnis* grundgelegt ist und *die (kindergarten-)pädagogischen Situationen* und *die Arbeit mit Kindern als Spezifikum des Berufes* im Mittelpunkt stehen.

Auffallend war in diesem Zusammenhang, dass Hinweise auf eine *Rückmeldungskultur* bezüglich *des Erwerbs reflexiver Kompetenz* nicht vorzufinden waren, obgleich im Rahmen der praktischen Aufgabenstellungen zur Reflexion über das eigene Lernen an-

geregt wird und eine Rückmeldung der Praxislehrerinnen erfolgt. Der Hintergrund dieser Gedanken bezieht sich auf theoretische Vorüberlegungen (4.3), in denen das persönliche Gespräch beziehungsweise die Selbst- und Fremdeinschätzungen von Lern- und Entwicklungsergebnissen und Konsequenzen als eigentliches Potential von Entwicklung und nachhaltiger Entwicklung erörtert wurden (Bühmann 2009, 144f). Da Menschen mitunter überfordert sind, neben der Reflexion der beruflichen Anforderungen die eigene Weiterentwicklung und diesbezügliche Neuformulierung von Kompetenzen selbstgesteuert zu reflektieren, sind die Beratung und Unterstützung dieser Prozesse notwendig.

Weiters war eine *Reflexion über Reflexion* (Metaebene) aus dem vorhandenen Ergebnismaterial nicht zu erschließen. Auch wenn die Lehrenden ihren Unterricht evaluieren und dadurch zur Optimierung beitragen, wurde „*das Nachdenken über das Nachdenken*“ mit den Studierenden nicht thematisiert. Es wird von der Autorin diesbezüglich die Auffassung vertreten, dass durch Metakommunikation oder Evaluation der reflexiven Auseinandersetzungen nicht nur zur Verdeutlichung von professionellen Handlungsmustern (was durch das Interview mit den Lehrenden bewirkt wurde) beigetragen werden kann sondern auch zur Schärfung von Reflexionsinstrumenten. Damit stünde Reflexion als Methode später im Beruf greifbarer zu Verfügung. Die vorherigen Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die Methode der Reflexion trotz der vielfältigen Reflexionsmöglichkeiten und Gelegenheiten zum Reflektieren für die Studierenden nicht eindeutig und klar ersichtlich ist.

Bedenkenswert ist, ob Reflexionsleitfäden mit Fragestellungen, die als (erste) Hilfestellung ihre Berechtigung haben, ausreichend attraktiv (auch aufgrund von Redundanzen) sind, um das Reflektieren selbst- und eigenständig weiterzuführen, zumal sie auch mehr das „einsame“ Nachdenken und weniger die soziale Komponente des Lernens betonen. In der Verschriftlichung des Erlebens wurden zwar Anregungen zur reflexiven schriftlichen Auseinandersetzung und Thematisierungen der Berichte im Rahmen von Einzelgesprächen vorgefunden. Jedoch hat sich gezeigt, dass eine gemeinsame und beständige Reflexion des verschriftlichen Erlebens sowie ein gezieltes Erfassen von bewussten und unbewussten Dynamiken, wie im Reflexionsmodell der „Work Discussion“ (3.3.4), nicht stattfinden. Als Fazit steht für die Autorin jedoch fest, dass aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, die den Studierenden insbesondere im Rahmen der Ausbildungsstätte zum Reflektieren angeboten werden, in denen sie von und mit Expertinnen lernen

können, eine Grundlage gegeben wird, pädagogische Prozesse und das eigene Handeln zu reflektieren und zu kommunizieren. Mit dieser wird in Anlehnung an Neuweg (2004, 16f) „ein auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ eingeübt, was zur beständigen Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz beiträgt.

7.4 Die Charakterisierung der Reflexionsprozesse

Aus den *Studierendeninterviews* wurden Erkenntnisse über die Reflexion in der fachpraktischen Ausbildungssituation, über die berufliche Kompetenzentwicklung und das Reflexionsverhalten der Studierenden gewonnen. Durch die *Selbstbeschreibungen und -einschätzungen*, das heißt aufgrund des gesamten Reflexionsaktes der Studierenden, war es vor allem möglich, eine *Charakterisierung der Reflexionsprozesse* vorzunehmen. Hierbei fließen auch die Eindrücke, die die Autorin zum Umgang der Studierenden mit der Interviewsituation und zu deren Reaktionen erworben hat, ein. Damit werden an dieser Stelle der Arbeit auch die eigenen Erinnerungswerte (der Autorin) und Annahmen in den Vordergrund gerückt sowie darüber reflektiert. Das Interview selbst wird als Reflexionsprozess betrachtet, den die Probandinnen wesentlich (mit-)gestaltet haben.

Drei Studierende wurden für das Interview gezielt angesprochen, denn für die Erhebung und Ermittlung war wichtig, dass diese Studierenden über mehrfache Praxiserfahrung verfügen, die bereits vier Praktika absolviert hatten. Aus Vergleichsgründen stammten sie aus einer gemeinsamen Ausbildungsgruppe. Die Probandinnen hatten zwei Jahre Ausbildungszeit hinter sich und werden in einem Jahr das Kolleg abgeschlossen haben. Die Studierenden konnten sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise auf die Interviewsituation einlassen, der sie mit Neugierde, Interesse und Scheu begegneten, was sie durch ihre Sprache und Körperhaltung (lässig im Stuhl lehnend; angespannt und steif sitzen; aufmerksam nach vorne gelehnt) zum Ausdruck brachten. Es war erkennbar, dass sie auch etwas mitteilen wollten, was vermutlich für sie selbst nicht greifbar war, aber nicht offensichtlich zum Ausdruck gebracht wurde.

Um die reflexive(n) Handlung(en) der Studierenden erkennbar und deutlich zu machen, werden für den letzten Abschnitt der Ergebnisdarstellung Ausschnitte aus den Reflexi-

onsprozessen herangezogen, die sich einerseits auf die *ersten Erfahrungen im Kindergarten* beziehen und andererseits auf eine *Falldarstellung*. Dadurch wird einsehbar, in welcher Weise die einzelne Studierende über Praxis nachdenkt. Darüber hinaus konnte die Autorin *besondere Merkmale dieser Reflexionsprozesse* herausarbeiten. Im Unterschied zu den Reflexionsprozessen über Praxis, machen die dargestellten *Nachdenkprozesse über einen Fall* deutlich, wie die einzelnen Studierenden mit dieser Anforderung (Reflektieren über eine Arbeitsprobe) umgehen und ins Reflektieren kommen. Das jeweilige Verständnis der Studierenden von Reflexion beziehungsweise die Einschätzung ihrer Reflexionsfähigkeit werden der reflexiven Handlung gegenübergestellt und übereinstimmende oder divergente Aspekte dargelegt.

Die Reflexionsakte der einzelnen Studierenden können auch als das Ergebnis didaktischer Bemühungen ausgelegt werden, das heißt, inwiefern es im Rahmen der Ausbildung gelungen ist, reflexive Kompetenz auszubilden, oder als Zustandsbeschreibung, ob und in welchen Facetten die Auszubildende reflexive Kompetenz entwickelt hat. Es steht allerdings nicht das Erfassen von Kompetenz und deren Entwicklung im Sinne von Messen im Vordergrund, sondern die Einschätzung und vergleichende Betrachtung der Reflexionsprozesse beziehungsweise der Herangehensweisen der Studierenden an das Fallbeispiel. Darüber hinaus werden bei der Darstellung und Interpretation die Eindrücke der Autorin, die aus der jeweiligen Interviewsituation gewonnen wurden, einfließen.

7.4.1 Die Selbstbeschreibungen und -einschätzungen der Studierenden

Durch die *Thematisierungen der Studierenden* wird ausgedrückt beziehungsweise kommuniziert, was für sie bedeutsam ist. In allen Nachdenkprozessen ist erkennbar, dass die *Person* der Studierenden als *angehende Kindergartenpädagogin* im Mittelpunkt steht, wenn es um den *Erwerb von berufsspezifischen Fähigkeiten* zur Bewältigung der Anforderungen im Arbeitsfeld geht. Diese werden durch die *nachträglichen Beschreibungen und Einschätzungen der Studierenden* (auch im Sinne von Bewertung) in sehr *unterschiedlicher Akzentuierung* zum Ausdruck gebracht. Sie sind verfasst aus der Perspektive von Lernenden, die sich aufgrund vielfältiger praktischer Erfahrungen vordergründig in ihrer Persönlichkeit als gereift empfinden. Die individuellen Bedeu-

tungszuschreibungen werden durch die unterschiedlichen *Aspekte* sichtbar, welche die Studierenden schwerpunktmäßig in den Blickpunkt ihrer Betrachtungen rücken:

- Betreuung und Begleitung bei praktischen Erfahrungen, insbesondere bei belastenden Ereignissen (S1),
- persönliche Entwicklung entlang angemessener Anforderungen (S2),
- Ausbildung einer fachlichen Rolle und Verständnis über sinnvolles pädagogisches Arbeiten (S3).

Dazu werden *Bezüge* hergestellt, die mehr oder weniger vielfältig verknüpft und ausführlich beschrieben werden. Die folgend dargestellten, jedoch abstrahierten Reflexionsprozesse der drei Studierenden geben vor allem über die Inhalte und den Verlauf Auskunft. Anschließend wurde interpretiert, welchen Vorstellungen von Lernen und Entwicklung die einzelne Studierende folgt.

Der Prozess des Nachdenkens über Praxis der Studierenden S1

Die Studierende beschreibt ihren Beginn in der fachpraktischen Ausbildung als *schwierigen Praxisstart* und begründet das mit fehlenden Kompetenzen ihrerseits und der emotional belastenden Situation am Praxisplatz durch Spannungen im Team. Zudem war die Praxiszeit zu kurz und die Belastungen waren zu dominant, um einen gelingenden Beziehungsaufbau zum Team und zu den Kindern zu erreichen (K1). Gleichzeitig gab es seitens der Ausbildung erste *Praxisanforderungen*, das heißt erste Aufgabenstellungen zu erfüllen, wie das Kennenlernen der Situation im Kindergarten, Beobachten und ein erstes Ausprobieren von Bildungsangeboten (K2). Erst im zweiten Praktikum hat sie im Praxiskindergarten eine wohlwollende Situation vorgefunden und dadurch neue Erfahrungen sammeln können, die es ihr möglich machten, aus auftauchenden Problemen zu lernen, die Kindergartenpädagogin als Vorbild beim beruflichen Lernen anzunehmen und aufgrund der Form der Betreuung die individuellen Lern- und Entwicklungsbereiche zu erkennen (K6). Ein markantes Ereignis in dieser Zeit war auch die Erfahrung, dass ihr die Kinder entgleiten können, etwas das allerdings erfahrenen, routinierten Personen auch passieren kann (K7).

Die Studierende gibt zu erkennen, dass sie in der ersten Praxiszeit ganz besonders mit der eigenen Unfähigkeit konfrontiert wurde, insbesondere mit der emotional belastenden Situation und mit der geringen Akzeptanz sowie dem geringen Interesse an PraktikantInnen umzugehen („ich war da bei einer Pädagogin, die nicht so wirklich was mit mir anzufangen wusste“, Z 122). Die Situation war geprägt durch Gefühle der Unsicherheit und Unwissenheit (K3), dem Gefühl der Abhängigkeit (Nr.33), nämlich auf Unterstützung angewiesen zu sein (Nr.3) und eine Last für Andere zu sein (Nr.40). Sie bekam das Gefühl, vor

allem für Hilfsdienste eingesetzt zu werden („es ist extrem schwierig, weil ich gemerkt habe, dass es Leute gibt, die mir das Gefühl geben, dass ich in der Hackordnung ganz unten bin und ich alles machen muss“ Z 167), anstatt Möglichkeiten des praktischen Erprobens von Bildungsangeboten unter Begleitung zu erhalten.

Als *hinderliche Aspekte* in der Anfangszeit werden von der Studierenden die geringen Möglichkeiten zum *Erfahrung sammeln mit den Kindern in der Rolle als angehende Kindergartenpädagogin* und *mit dem praktischen Erproben von Bildungsangeboten* (K3) formuliert. Die *unterlassene Unterstützung der PädagogInnen* am Praxisplatz (K4) wurde als besonders unangenehm und entwicklungshemmend angesehen. Durch die Beratung der Praxislehrerin konnte die Studierende Handlungskonzepte aufbauen (K5). Die Studierende hat als *förderliche Aspekte* während des zweiten Praktikums die *engagierte Betreuung und Begleitung der Pädagogin vor Ort* expliziert und die *Möglichkeiten des freien Gestaltens und Ausprobierens eigener Ideen und Vorstellungen* am Praxisort. Das Praxislernen konnte sie erstmalig als sinnvoll erleben (K6). Erschwerend bleibt für die Studierende der Umgang mit den Kindern, da sie in den „künstlichen“ Praxissituationen die Kinder nicht ausreichend gut kennen lernen kann (K7). Seit ihrer Berufstätigkeit ist ihr der Unterschied bewusst geworden, ob sie die Kindergruppe gut kennt oder nicht (Nr.74). Die *Praxislehrerin* hat sich für die Studierende in der Zeit als *wichtige Ansprechperson* entwickelt. Deren Vertrauen und der Rückhalt stärken sie als Person (K8).

Trotz der unterlassenen Unterstützung durch die betreuende Pädagogin im ersten Praktikum und der geringen Möglichkeit, aktiv praktische Erfahrungen zu sammeln, konnte die Studierende über die Aufgaben und Tätigkeiten des pädagogischen Personals *Wissen aufbauen*, indem sie verstärkt beobachtete (K4). Durch die Praxislehrerin erlangte sie wertvolle *Erkenntnisse* über das Verhältnis von Planen und Umsetzen, was für sie bedeutet, zu wissen, dass nicht alles Geplante umsetzbar ist. Zudem entwickelte sie für sich ein *Handlungsmodell*, das die Umsetzung eigener Vorstellungen und Überzeugungen in die pädagogische Praxis als „den richtigen Weg“ definiert (K5). Als *zentrale Erkenntnis* der ersten Praxis geht hervor, dass *Sicherheit, Flexibilität und Authentizität* im Wesentlichen durch *praktisches Erfahrungslernen* aufgebaut werden kann (K5). Auch das zweite Praktikum ermöglichte der Studierenden Erfahrungen mit dem Scheitern zu machen, was aufgrund der engagierten Betreuung der PädagogIn gut aufgearbeitet werden konnte. Hierbei konnte sie insbesondere *Erkenntnisse* für das *Arbeiten mit Kindern* gewinnen, etwa dass bestimmte Situationen eine spezifische Gestaltung erfordern, dass die Ursachen des Scheiterns auch bei den Kindern liegen können, da Kinder spezifische Bedürfnisse und Interessen haben, die sie noch besser zu erfassen lernen muss (K7). Klar wurde ihr, dass Flexibilität und Gespür für die Situation notwendig sind und es hilfreich ist, sich von der Situation leiten zu lassen (K7). Diese Erkenntnisse veränderten die Einstellung der Studierenden zur Praxis positiv (K7).

Die zentralen Aspekte der *Selbstbeschreibungen und -einschätzungen der Studierenden S1* beziehen sich im Wesentlichen auf die erlebten *Situationen* und die *betreuenden und begleitenden Personen*, die in ihrer Qualität als schwierig oder erfreulich eingestuft

wurden. Was *sinnvolles praktisches Lernen* ausmacht, wird über die Erfahrung des Unterschieds zwischen dem *ersten belastenden Praxiserleben* („schwieriger Praxisstart“ – Belastungen vor Ort, keine Betreuung durch die Pädagogin, eigene Unsicherheiten, geringe praktische Erprobungsmöglichkeiten) und den *förderlichen Bedingungen am zweiten Praxisplatz* (engagierte Betreuung und Begleitung der Pädagogin vor Ort, Möglichkeiten des freien Gestaltens und praktischen Ausprobierens eigener Ideen und Vorstellungen) entwickelt und demonstriert. Das Entwicklungsmodell, das sie aus den ersten beruflichen Erfahrungen in der Praxis ausbildet, beruht auf *praktischem Erfahrungslernen*, was bedeutet, dass sie sich im praktischen Tun von dem *aus Beobachtung und durch Erfahrung gewonnenen Wissen* und *entfalteten Vorstellungen* leiten lässt. *Sicherheit, Flexibilität und Authentizität* bilden die Säulen, worauf ihr pädagogisches Handeln zukünftig aufgebaut werden soll.

Der Prozess des Nachdenkens über Praxis der Studierenden S2

Als erste Reaktion bei der retrospektiven Betrachtung der Praxis am Beginn der Ausbildung gibt die Studierende gleich zu erkennen, dass sie sich seit dieser Zeit enorm in ihrer *Persönlichkeit entwickeln* konnte (K1). Ihrer Erinnerung nach war ihr erstes Praktikum von starken *Gefühlen der Unsicherheit* und durch ihre *Zurückhaltung* bestimmt. Im Verlauf der Ausbildung ist es ihr gelungen, *Selbstbewusstsein* aufzubauen („Ich habe immer eine Scheu gehabt, ein bisschen vor den Kindern oder im Umgang mit Menschen, weil ich mir zu wenig zugetraut habe. Davon habe ich eben jetzt schon mehr“ Z 76-78). Den *Praktikumsstart* hat sie als *stressig* in Erinnerung (K2). Die Situation, die sie im Kindergarten vorgefunden hat, war gefärbt durch eine aggressive Stimmung und Stress im Team in Verbindung mit Chaos in der Kindergruppe. Als Erleichterung hat sie erlebt, dass es ihr gelungen ist, zu den *Kindern Kontakt herzustellen* und *Durchhaltevermögen* zu entwickeln. Durch die *Praxisanforderungen*, die im ersten Praktikum an sie gestellt wurden, hat sie sich in eine *förderliche Struktur* eingebunden gefühlt (K3). Denn diese waren ihrem *Ausbildungsstand angemessen* und ermöglichten ihr Beobachtungen der Situation anzustellen und erste Angebote, wie zum Beispiel Singen mit den Kindern, auszuprobieren. Durch die ersten praktischen Erfahrungen war der Schritt getan, die Scheu im Umgang mit Menschen, insbesondere mit Kindern, abzulegen und *Selbstvertrauen und Selbstsicherheit* für die gemeinsamen Aktivitäten mit den Kindern aufzubauen (K4). Diese Erfahrungen brachten sie zu der Erkenntnis, dass vor allem *praktische Erfahrungen* ihrer *persönlichen wie fachlichen Weiterentwicklung* dienlich sind.

Der zentrale Aspekt *der Studierenden S2* bezieht sich auf ihre *Persönlichkeitsentwicklung*. Da ihr Umgang mit Menschen und speziell mit Kindern durch Unsicherheit geprägt ist, war es ihr nur bedingt möglich, unbeschwert auf andere Personen zuzugehen.

Durch die Praxissituation, mit der sie anfänglich konfrontiert war, kann sie zum einen *Erfahrungen im Kontaktaufbau mit Kindern* sammeln und zum anderen *Durchhaltevermögen* entwickeln, da sie versuchte, sich von der stressig erlebten Situation im ersten Praxiskindergarten (aggressive und chaotische Atmosphäre im Team und in der Kindergruppe) nicht irritieren zu lassen. Entwicklung passiert bei der Studierenden in einem ausgewogenen *Verhältnis von Anforderungen*, dem Könnensstand der Studierenden entsprechend, die sie fordern und nicht überfordern, und *praktischem Erfahrungslernen*, das sie im Kindergarten erproben kann. *Ziel* der Studierenden S2 ist es, als *Persönlichkeit zu wachsen* und *Stabilität und Sicherheit zu erreichen*.

Der Prozess des Nachdenkens über Praxis der Studierenden S3

Das *erste Praktikum* der Studierenden in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin war verbunden mit dem erstmaligen intensiven *Kontakt zu Kindergartenkindern* (K1). Sie hat sich in ihrem damaligen Verhalten unsicher erlebt, vor allem in der Abgrenzung gegenüber den Kindern und darin, verständlich zu vermitteln, was sie möchte. Zudem waren bestimmte Unternehmungen mit den Kindern, wie zum Beispiel in den Garten zu gehen, mit starken *Gefühlen von Angst vor Gefahren und Verletzungen* verbunden. Als *markantes Ereignis* in ihrer Ausbildungszeit ist ihr in Erinnerung, dass es ihr gelungen ist, die *Scheu und Ängstlichkeit* im Umgang mit den Kindern abzulegen (K7).

Die Studierende ist sich bewusst, dass sie noch Übung in der Kindergartenarbeit braucht, insbesondere deshalb, weil sie über die Praktika hinaus nicht in einem Kindergarten oder in einer Kindergruppe tätig ist (K1). Praktika sind für sie Gelegenheiten, in denen positive wie negative Erfahrungen gesammelt werden. Sie stellen auch Hürden dar, die mit *Ängsten und Unsicherheiten* verbunden sind, obwohl sie nach deren Bewältigung erlebt, wie sich ihr Berufswunsch zumindest kurzfristig festigt.

Als *förderlich* für die Bewältigung der Anforderungen in Hinblick auf die Berufsausbildung nennt die Studierende die Fächer *Didaktik und Praxis*, weil hierbei im Wesentlichen der Erwerb von *Grundlagen* erfolgt. Besonders die *praktischen Erfahrungen* ermöglichen ihr *Sicherheit im Arbeitsfeld* zu gewinnen und in ihren *pädagogischen Zielvorstellungen klarer* zu werden (K2). Unter den vorgefundenen Bedingungen konnte sie erproben, eine beobachtende, reflektierende Rolle einzunehmen, im Umgang mit Kindern Zurückhaltung zu üben und Respekt vor den Grenzen der Kinder zu entwickeln sowie einige Angebote wohldosiert durchzuführen (K2). Sie hat allerdings auch erlebt, dass Tagesstrukturen im Kindergarten, die mit Angeboten überladen sind, in ihrer Befindlichkeit Verwirrungen auslösen und ihre *Möglichkeiten des praktischen Erprobens behindern* (K4). Die umfangreiche Förderung der Kinder, die sie als Überforderung erlebt, lässt in ihr folgendes Bild entstehen: „Ich hab eben in der ersten Reflexion geschrieben, dass mir der Kindergarten so wie ich ihn erlebe, eben vorkommt wie ein Supermarkt. Das Kind als Konsument und diese Darstellung und dieses Angebot haben mir überhaupt nicht gefallen. Empfinde

ich nicht als wertvolle, pädagogische Tätigkeit“ (Z 101). Als besonders *förderlich* hat sich erwiesen, *alternative Erfahrungen* in einer Kindergruppe gemacht zu haben. In dieser Situation konnte sie beobachten und erfahren, wie sich Kinder in und mit der Natur frei beschäftigen und sich sicher bewegen (K5).

Die Studierende kann aufgrund ihrer Erfahrungen ein *fachliches Rollenverständnis* aufbauen und *eigene Vorstellungen von pädagogischer Arbeit* entwickeln. Sie macht deutlich, dass sie sich eher in der Rolle der Beobachterin sieht und weniger als Spielpartnerin der Kinder, eine zurückhaltende Haltung in der Arbeit mit Kindern einnehmen möchte und einen partnerschaftlichen Erziehungsstil bevorzugt. Speziell durch dieses Rollenverhalten ist es ihr gelungen, *Wissen über das Wesen von Kindern*, über *ihr Verhalten* und *ihre Bedürfnisse* zu erwerben. Auch konnte sie *Kenntnisse über die Organisation Kindergarten* erlangen. Wertvolle pädagogische Tätigkeit bedeutet für sie, sich in der Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren und nicht an denen der PädagogInnen und der Institution, Ruhe zu ermöglichen und Stress zu vermeiden sowie den Kindern einen freien und natürlichen Zugang zu Spiel- und Erfahrungsräumen zu ermöglichen. Besonders die praktischen Erfahrungen in der Naturkindergruppe verhalfen ihr, *persönliche Sicherheit und Vertrauen* aufzubauen und den Kindern entgegenzubringen. Dies drückt sich darin aus, dass sie sicher und klar spricht, tendenziell versucht, Ruhe zu bewahren und aus der Ferne zu beobachten, ob Gefahr gegeben ist.

Durch die Beschreibungen der *Studierenden S3* wird deutlich, dass sich die zentralen Aspekte auf ihre *fachliche Rolle* in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und auf ihre *persönliche wie fachliche Entfaltung* beziehen. Die pädagogische Haltung und pädagogischen Vorstellungen werden vor dem Hintergrund *praktischer Erfahrungen* entwickelt, wobei insbesondere die gegensätzlich erlebten Erfahrungen ihre pädagogischen Bilder und Konstrukte prägen und schärfen. Gerade die negativen Erfahrungen (Überforderung der Kinder durch Überangebot, Kinder konsumieren wie in einem Supermarkt) zeigen in dem Nachdenkprozess, dass sie der Studierenden dienlich sind, um zu wissen, was sie in ihrer pädagogischen Arbeit nicht möchte oder eben schon. Die positiv erlebten Erfahrungen in einer alternativen Kindergruppe (freie Beschäftigung der Kinder im Naturraum) scheinen besonders bedeutsam für das *Hervorbringen zentraler fachlicher Erkenntnisse* und für einen *persönlichen Entwicklungssprung*. Das geschilderte markante Ereignis (Ablegen der Scheu und Ängstlichkeit im Umgang mit den Kindern) stellt für die Studierende einen wichtigen persönlichen wie fachlichen Entwicklungsschritt dar. Überraschend war allerdings ihre Ambivalenz gegenüber ihrem Berufswunsch.

Im Vergleich der Nachdenkprozesse wurde bei der Studierenden S3 besonders deutlich, dass berufliche Kompetenzentwicklung auf Basis des Zusammenwirkens der Faktoren – *praktisches Erfahrungslernen, methodisch-didaktische Begleitung, Beobachtung und reflexive Aufarbeitung* – realisiert werden kann. Entwicklung wird auch mit *Übung und Ängsten* verbunden, die als integrierte Bestandteile und Begleiter von Lernprozessen in Praktika angesehen werden. Es zeigt sich, dass die Studierende ihre Persönlichkeit als Teil ihrer Fachlichkeit begreift und bereit ist, sich mit ihrem Verhalten auseinanderzusetzen, um dieses auch gegenüber den Kindern zu verändern und zu optimieren. Die Praktika haben ihr dazu verholfen, das erforderliche Selbstvertrauen und das Zutrauen in die Kinder aufzubauen. In der Betrachtung des Reflexionsprozesses ist der Eindruck entstanden, dass besonders bei dieser Studierenden Bewusstheit über die oben genannten Faktoren des Zusammenwirkens besteht und sie darüber auf einer Metaebene kommunizieren kann.

7.4.2 Die spezifischen Merkmale der Reflexionsprozesse der Studierenden

Als Merkmal aller Reflexionsprozesse der Studierenden hat sich gezeigt, dass die hergestellten Bezüge immer in Zusammenhang mit *markanten Ereignissen, Situationen und Herausforderungen* stehen, die mit *Gefühlen, Motiven und Hintergründen* verbunden sind und *Bedingungen* angesprochen werden, die entweder als *förderlich oder hinderlich* in Bezug auf die *persönlichen und fachlichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse* angesehen werden. Dabei wurden *Vorstellungen über mögliches zukünftiges Handeln oder Verhalten* und *Handlungs- und Reaktionsfähigkeiten*, die aus den Veränderungsprozessen hervorgegangen sind, verbalisiert. Jedenfalls war Veränderung von etwas und Entwicklung zu etwas immer als Thema vorzufinden.

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung des Datenmaterials haben sich die genannten Gemeinsamkeiten der Reflexionsprozesse als *vier Hauptkategorien* herauskristallisiert, deren Bezeichnung in Anlehnung an Mayring (2002, 100) Überbegriffe darstellen, die als Verallgemeinerungen aus den empirischen Tatbeständen hervorgegangen sind:

Verlaufs- und Inhaltsstruktur der Reflexionsprozesse
Spezielle Situation - Herausforderungen und Belastungen, Gedanken und Gefühle zu markanten Ereignissen
Selbstbewusstheit über psychische Konstitution, Fähigkeiten und Unfähigkeiten, Hintergründe des Verhaltens und der Handlungsweisen
Förderliche und hinderliche Einflussfaktoren auf die individuellen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse
Persönlicher und fachlicher Erkenntnisgewinn, Voraufbau von Handlungskonzepten, Erweiterung von Wissen, Verständnis und Können im Lern- und Arbeitsbereich

Tabelle 4: Verlaufs- und Inhaltsstruktur der Reflexionsprozess

Die deskriptive Strukturierung der oben dargestellten Reflexionsprozesse der drei befragten Studierenden (7.4.1) wurde anhand der vier gebildeten Hauptkategorien vollzogen und repräsentiert gleichsam den *Verlauf* beziehungsweise die *Schleifen des kommunikativen Aktes und die Inhalte*. Aufgrund der herausgearbeiteten *Verlaufs- und Inhaltsstruktur* wurde deutlich, dass das Nachdenken über die praktischen Erfahrungen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zu einem Vordenken führt (Schratz et al. 2008, 130). Insofern verweisen die kommunikativen Akte auf die *Fähigkeit* der Studierenden, über pädagogische Prozesse, speziell über das eigene Handeln zu reflektieren und dabei vielfältige Bezüge herzustellen, um Konstrukte zu entwickeln, mit denen Handlungskonzepte voraufgebaut werden können. Das sind jene Aspekte *reflexiver Kompetenz*, wie sie in den theoretischen Vorüberlegungen in Anlehnung an Kron (2001,326), Nieke (2002, 25), Geißler und Hege (1988 zit. nach Ebert 2008, 27) für den professionellen Kontext expliziert wurden.

Die Studierenden wurden durch die Fragestellungen im Interview besonders zum Nachdenken angeregt und hatten Zeit, ihre Gedanken und Gefühle ausgiebig zu verbalisieren, was wiederum zur Weiterentwicklung dieser Fähigkeit anregt. Das heißt, dass durch die Interviewsituation ein förderlicher Rahmen aufgestellt wurde, in dem zur *Bewusstwerdung* über sich und andere, über das eigene Verhalten und Handeln, über die Beziehungen zu den betreuenden Kindergartenpädagoginnen, den Praxislehrerinnen und den Kindern beigetragen wurde. Auch wenn die Studierenden positiv anmerkten, dass sie besonders zum intensiven Nachdenken angeregt wurden, ist bei der Autorin der Ein-

druck entstanden, dass ihnen der Begriff „Nachdenken über Praxis“ ungeläufig ist und keine direkte Verbindung mit dem Reflektieren hergestellt wird, was nahe legt, dass eine Definitionsgrundlage für Reflexion fehlt. Das „intensive Nachdenken“ in dieser speziellen Form war für die Studierenden eine neue Erfahrung, in der sie auch Selbsterkenntnisse über ihr Reflexionsverhalten sowie über ihr Lernen und ihre Entwicklung erlangten.

Die gewonnen Einsichten führen zu dem Schluss, dass Fragestellungen beim Reflektieren hilfreich sind, ebenso die Begleitung und Unterstützung dieser Prozesse und ausreichende Zeit zum reflektierenden Kommunizieren. Die genannten Punkte stellen eine wichtige Voraussetzung dar, dass sich die Studierenden auf das Nachdenken über Praxis einlassen und darauf aufbauend, sich ihrer beruflichen Handlungsfähigkeiten bewusst zu werden und ihre professionellen Handlungsstrukturen zu erkennen.

7.4.3 Das Reflexionsverständnis der Studierenden und ihre Herangehensweise beim Nachdenken über einen Fall

Im Rahmen der Interviewsituation wurden die Studierenden abschließend eingeladen, anhand einer Arbeitsprobe über eine dargestellte Situation nachzudenken und dieses zu kommunizieren. Es handelt sich um die schriftliche Schilderung eines Interaktionsgeschehens zwischen Kindern und PädagogInnen:

K., ein zweijähriger Junge, sitzt beim Mittagstisch. Das Essen wird von den Pädagoginnen serviert. Es gibt Salat und alle Kinder, auch diejenigen, die keinen Salat wollen, müssen ihn kosten. Der Junge will keinen Salat und hat das heftig zum Ausdruck gebracht. Die eine Pädagogin gibt den Kindern, die keinen Salat wollen, ein klein wenig auf den Teller, den Jungen einen ganzen Löffel. Der Junge schiebt den Salat mit seiner Gabel vom Teller auf den Tisch. Die Pädagogin nimmt dem Jungen die Gabel und den Teller weg. Sie ergreift den Jungen und schimpft mit ihm: „So nicht!“ Das Kind beginnt zu weinen. Das Weinen dauert einige Minuten und wird immer heftiger. Die zweite Pädagogin fragt, ob sie auf ihn eingehen soll. Die erste Pädagogin sagt: „So ist er unansprechbar und unzugänglich“. Nach einer Weile beendet der Junge sein Weinen und die Pädagogin fragt ihn, ob er sich jetzt beruhigt habe. Sie sagt zu ihm: „So etwas tut man nicht! Willst Du jetzt den Salat essen?“ Der Junge nickt zustimmend und sagt: „Ja“.

Durch die verbalisierte Betrachtung und Einschätzung der Studierenden der dargestellten Situation wird die Erschließung des vorgelegten Interaktionsgeschehens aus dem

Kindergarten sichtbar. Es hat sich gezeigt, dass sich die Studierenden unterschiedlich auf das Reflektieren über die Alltagssituation eingelassen haben, was in der Länge und Ausführlichkeit der Nachdenkprozesse zum Ausdruck kommt. Konkret sind zwei Reflexionsprozesse ausführlicher und einer kurz gehalten, was in Hinblick auf Bereitschaft und Können gedeutet wird – eine Erkenntnis, die aus der Analyse der Reflexionsprozesse hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit der Studierenden gewonnen wurde und unter 7.4.4 beschrieben wird. Das Einlassen auf das Reflektieren erforderte aber auch Vertrauen und Mut von den Studierenden, was in der künstlichen Interviewsituation schwieriger zu erbringen war. Da die Studierenden von dem dargelegten Fall nicht persönlich betroffen waren, könnte ebenso eine begrenzte Engagiertheit beim Nachdenken vermutet werden. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Herangehensweisen der Studierenden an das Fallbeispiel werden folgend die drei Prozesse des Nachdenkens dargestellt und das jeweilige Verständnis der Studierenden von Reflexion vorangestellt. Die Selbstpräsentation und reflexive Handlung werden verglichen, eingeschätzt und interpretiert.

Das Reflexionsverständnis der Studierenden S1 und ihre Herangehensweise beim Nachdenken über einen Fall

Für die Studierende S1 stellt der Erfahrungsaustausch in der Ausbildung von Beginn an eine wichtige Möglichkeit des Nachdenkens über Praxis dar. Zentraler Gegenstand des Nachdenkens ist die *zeitliche Praxisorganisation*. Das bedeutet, zu überlegen, wie Schule, Arbeit, Praxis und Urlaub koordiniert und organisiert werden können. Über Ängste denkt sie kaum nach, da sie eine *entspannte Haltung gegenüber der Praxis* und *persönliches Zutrauen* entwickelt hat, nach dem Motto „das mache ich, das kann ich und das wird sich ausgehen“. Sie denkt vor allem auch über persönliche Ziele, über den Gewinn und zukünftigen Nutzen der Praxis nach (K17). Aufgrund der erlangten *Routine und Erfahrung* ist ihr eine vermehrte *Selbstbeschäftigung* möglich. Sie fühlt sich heute in der Lage, in bestimmten pädagogischen Situationen auf ihre Erfahrungen zurückzugreifen und kann nachspüren, wie etwas auf sie wirkt. Durch den sich verändernden Umgang mit den Situationen kann sie ihre persönliche Weiterentwicklung betrachten. Es ist ihr gelungen, gegenüber den Kindern einen respektvollen Umgang zu entwickeln,

indem sie ihnen mehr Zeit und Muße lässt. Ihre Sicherheit, nur die eigenen Grundüberzeugungen umzusetzen, konnte auf diesem Weg wachsen (K27).

Bei der Vorlage des Fallbeispiels und der Einladung zum Nachdenken, reagiert die Studierenden S1 mit dem Kommentar „jetzt kommt die Prüfung“. Plötzlich standen das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Raum und das Gefühl, dass die Interaktion vor allem als Überprüfung wahrgenommen wird und die Studierende die „wahren Hintergründe“ des Interviews erkannt hat. Durch das Besprechen der Situation wurde die Situation wieder entspannter. Nachdem die Studierende das Beispiel gelesen hat, reagiert sie mit Lachen und „Moi“. Sie gibt ihren ersten Eindruck zur Situation preis, indem sie sich gleichzeitig davon distanziert: *Es handelt sich um eine Situation, die bei mir in dieser Weise nicht entstehen kann, denn ich bin für entspannte Essenssituationen, was bedeutet, dass die Kinder essen können, was sie wollen und nichts essen müssen, was sie nicht wollen.* Sie filtert markante Punkte heraus und kommentiert sie kritisch: *Die Situation beginnt damit, dass das Essen von den Pädagoginnen serviert wird, das Essen wird auf die Teller gegeben - das ist ein klassisches Beispiel, das in Kindergärten häufig vorkommt. Das ist ein typisches Beispiel für die Gestaltung von Essenssituationen, die für mich nicht in Frage kommen.* Die Studierende stellt fest, dass es ihr schwer fällt, eine Bewertung der Situation aufgrund der geringen Informationen vorzunehmen und kommt zu dem Schluss, dass es sinnvoll ist, zu überlegen, wie sie handeln würde. Es dringt durch, dass sie sich nicht anmaßen kann, aus der entfernten Situation Kritik zu üben, ohne dass sie die genaueren Umstände kennt. Trotzdem steigt sie in die Einschätzung der Situation ein und formuliert Annahmen über die Hintergründe der Situation, wie zum Beispiel, dass die *Eltern wollen, dass das Kind isst und dass die Pädagogin so handelt, der Pädagogin der Mut und die Durchsetzungskraft gegenüber den Eltern fehlt beziehungsweise die Pädagogin Gründe für ihre Handlungsweisen hat.* Sie betont, wie sie selbst Essenssituationen im Kindergarten gestaltet und mit Kindern umgeht: *Ich schimpfe nicht mit einem Kind, wenn es nicht kosten möchte und nicht essen möchte.* Dort wo sie solche Situationen erlebt, fragt sie nach, wieso die Pädagogin so handelt und wieso die Essenssituation so gestaltet wird. Andererseits will sie sich nicht einmischen, weil es die Gruppe der Pädagogin ist und diese für ihr Handeln und die Hintergründe ihres Handelns verantwortlich ist. Sie empfindet die Situation als seltsam: *Es sind zwei Pädagoginnen und die zweite Pädagogin reagiert kaum. Das muss hinterfragt werden, warum beide so handeln und diese Situation so zulassen.* Sie richtet den Fokus nochmals auf die Essenssituation und bringt persönliche Erfahrungen ein: *„Na, eben, mir fällt da nur ein, dass es eben viele solche Essenssituationen gibt, die eben nicht sehr entspannt sind“.* Denn auch die Studierende hat aufgrund eines Konfliktes mit einer Mutter und ihrem Kind die Gestaltung der Essenssituation in der eigenen Gruppe geändert. Abschließend hält die Studierende fest, dass für sie das Hinterfragen eine wichtige Lernstrategie ist: *„Das wäre ein Nachteil, wenn jemand das einfach nur so mitnimmt, ohne es zu hinterfragen“.* Sie argumentiert, dass deshalb am Arbeitsfeld vor allem (ältere) Pädagoginnen mit Erfahrungen erforderlich sind, die über Selbstwahrnehmung und über Vorstellungen zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit verfügen.

Bei der Betrachtung des Nachdenkprozesses fällt auf, dass die Studierende im Wesentlichen auf Basis ihrer Grundüberzeugungen und Erfahrungen agiert beziehungsweise die

Situation kommentiert. Sie richtet ihren Fokus auf sich selbst, wie sie handelt und handeln würde. Diese Aspekte scheinen in ihrem Reflexionsverständnis auf und spiegeln sich in der Fallbetrachtung wieder. Es zeigt sich, dass die Studierende den Fokus der Aufmerksamkeit auf die Essenssituation und deren Gestaltung (Organisation, eigener Umgang damit, eigene Erfahrung, generelle Problematik in Kindergärten) richtet und dann erst auf den Umgang mit dem Kind (eigener Umgang mit Kindern) und auf das Verhalten der Pädagoginnen (Unverständnis, Gründe müssen nachgefragt werden). Es entsteht der Eindruck, dass es die Studierende teilweise meidet, sich in die anderen Personen und deren Erleben hineinzuversetzen und angedeutete Vermutungen weiterzudenken (zum Beispiel welche Gründe die Pädagogin leiten könnten oder warum die zweite Pädagogin unangemessen reagiert). Es könnte allerdings sein, dass das stillschweigend passiert, aber nicht expliziert wird und dass die bestehenden Grundüberzeugungen, die Bereitschaft, andere Sichtweisen nachzuvollziehen, einschränkt.

Es bleibt eher beim Kommentieren und führt weniger zum Hinterfragen, obwohl deren Wichtigkeit von der Studierenden hervorgehoben wurde. Es könnte auch Widerstand sein, sich mit den für sie befremdlichen Verhaltensweisen und Situationen offen auseinanderzusetzen. Dort, wo es um die Bewertung und Kritik der Verhaltensweisen der Pädagoginnen untereinander und im Umgang mit dem Kind geht, begibt sie sich in eine Form der Hilflosigkeit (geringe Information zur Situation, geringe Kenntnis der Umstände, Bewertung als Anmaßung). Sie entwickelt eine persönliche Positionierung zu der Fallgeschichte über das Idealbild einer Pädagogin mit viel Erfahrung und Selbstsicherheit (wie sie sich selbst sieht beziehungsweise wie sie sein möchte). Sie bringt das Verhalten der Pädagoginnen im Fallbeispiel in Verbindung mit geringer Erfahrung (ältere erfahrene Pädagoginnen sind erforderlich). Hier stellt sich die Frage, inwieweit sie unreflektiert mit jüngeren Pädagoginnen in Konkurrenz geht, indem sie deren pädagogisches Handeln aufgrund des Alters auf geringe und unzureichende Erfahrung reduziert.

Das Reflexionsverständnis der Studierenden S2 und ihre Herangehensweise beim Nachdenken über einen Fall

Reflektieren stellt für die Studierende S2 eine wichtige Möglichkeit dar, die Erlebnisse der Praktika alleine oder im Austausch mit der Pädagogin vor Ort zu verarbeiten (K7).

Allerdings konnte sie aus den Reflexionen mit den Pädagoginnen kaum Nutzen ziehen, weil dafür kaum Zeit aufgewendet wurde (K9). Sie ist der Meinung, dass sie Ereignisse, die sie gedanklich sehr stark beschäftigen, im Austausch mit Menschen besser verarbeiten kann. Aufgrund ihrer Erfahrung, dass Unausgesprochenes zu „komischen“ Situationen führen kann, wächst in ihr der Wunsch nach mehr Zeit für Reflexion und nach haltvoller Praxisreflexion. Sie möchte Gefühle und Auffälligkeiten thematisieren können, ist allerdings oftmals gehemmt, bei den betroffenen Personen die Dinge konkret anzusprechen, aus Angst, sie damit bloß zu stellen (K11). Als Veränderung in ihrem Reflexionsverhalten bemerkt sie eine stärkere Konzentration auf sich und ihre Standpunkte, mehr Orientierung an ihren Gefühlen bezüglich des Erlebens der Praxissituationen und weniger Bewertung und Verurteilung des Verhaltens der Anderen (K13).

Die Studierende S2 war bereit, sich auf das Nachdenken über den Fall einzulassen, verhielt sich zwar bisher eher zurückhaltend, jedoch interessiert und neugierig. Demgemäß ist ihre Einschätzung zum Fall eher knapp und kurz ausgefallen. Sie war durch das Interview sichtlich angeregt und äußerte am Schluss die Idee, im Alltag mehr zu reflektieren und ein Tagebuch zu beginnen, da Reflexion hilfreich sein könnte, um weiterzukommen und um sich weiterzuentwickeln. Denn bisher war sie skeptisch, ob Reflektieren wirklich wirksam ist. Die Studierende kommentiert das Fallbeispiel in einer ersten Reaktion als *gewaltvolle Situation, weil das Kind komplett übergangen wird*. Sie ist verunsichert, was sie machen soll und ob ihre Meinung dazu gefragt ist. Ich sage, dass es darum geht, wie sie die dargestellte Situation erlebt beziehungsweise wie sie darüber denkt. Sie bewertet die Situation unter unterschiedlichen Gesichtspunkten: *Das Kosten ist ein Thema im Kindergarten; Ich, als Pädagogin, lasse den Kindern frei, das Essen zu kosten; Das Kind bekommt keine Chance zur Meinungsäußerung; Die Situation zeigt einen respektlosen Umgang mit einem Kind*. Sie filtert einige markante Punkte heraus und kommentiert sie kritisch: *„Es ist dieses Allgemeine, das jeder kosten muss. Also wenn das Kind sagt, ich will nicht, dann respektiere ich das auch“, „oder, dass sich die Kinder selbst nehmen“*. *Das ist verbale Gewalt: „So nicht!“* Die Studierende findet den sprachlichen Ausdruck der Pädagogin unangemessen, ebenso dass über das Kind hinweg bestimmt wird. Ihr Hauptkritikpunkt ist, dass die Kinder kosten müssen und sich nicht selbständig das Essen nehmen dürfen. Auf Nachfragen erzählt die Studierende, dass sie bezüglich der Gestaltung von Essenssituationen persönliche Erfahrungen hat und diese Problematik in abgeschwächter Form erlebt hat. Abschließend formuliert sie Annahmen über mögliche Hintergründe der Situation: *Vermutlich hat die Pädagogin Angst vor den Eltern, die verlangen, dass ihr Kind essen muss und sie will den Eltern gerecht werden*.

Auch wenn die Studierende S2 in ihrem Reflexionsverständnis anmerkt, dass es ihr gelingt, das Verhalten anderer weniger bewertend und verurteilend zu betrachten, so stehen diese Aspekte beim Nachdenken über den Fall im Vordergrund. Ihre thematisierte

Hemmung zeigte sich hierbei weniger, vermutlich weil die betroffenen Personen nicht persönlich angesprochen werden müssen. Die Studierende hat ihre persönlichen Standpunkte dargelegt, allerdings nicht versucht, ihre Hintergründe aufzuzeigen oder über die Problempunkte Erklärungsmodelle zu entfalten. Ihre Aussagen implizieren bestimmte pädagogische Auffassungen, etwa, dass den Kindern im Kindergarten die Möglichkeit zur Selbständigkeit und zur Selbstbestimmtheit gegeben werden soll und dass sie von „allgemeinen Regelungen“ wie „kosten müssen“ nichts hält. Sie identifiziert sich mit der Position des Kindes. Die zweite Pädagogin und ihre Reaktion sowie die Interaktion der beiden Pädagoginnen werden gar nicht wahrgenommen beziehungsweise angesprochen. Ihrem Wunsch gemäß, Gefühle und Auffälligkeiten thematisieren zu können, gelingt es ihr nur teilweise, zu beschreiben, was ihr auffällt, ohne jedoch einen affektiven Bezug zur Situation herzustellen. Vermutlich hätte eine vertiefende Fragestellung der Studierenden ermöglicht, ihre Gedanken und Gefühle zu verbalisieren und somit zu einer ergiebigeren Reflexion verholfen. Die persönliche Unsicherheit und konkreten Erfahrungen aus der eignen Arbeit scheinen dazu zu führen, dass die Studierende im An- und Aussprechen von Themen und Gefühlen zurückhaltend ist.

Das Reflexionsverständnis der Studierenden S3 und ihre Herangehensweise beim Nachdenken über einen Fall

Reflektieren stellt für die Studierende S3 eine sinnvolle Tätigkeit dar, um sich mit Gedanken und Inhalten des Tages nochmals auseinanderzusetzen. Die Bedeutung der Reflexion liegt für sie in deren Beitrag zur Klärung und Klarheit. Die Studierende sieht im Reflektieren die wichtigste Aufgabe und Fähigkeit von Pädagoginnen (K16). Sie reflektiert für sich selbst grundsätzlich immer, was durch Ereignisse, Gedanken und Gefühle ausgelöst wird. Gegen das Gefühl „damit alleine zu sein“ wird das Gespräch mit Kolleginnen, Betreuerinnen und dem Partner gesucht. Die Studierende meint dazu, dass „das schon ein gewisses Auffangbecken bietet“ (K24). Als Gegenstand der Reflexion nennt sie Situationen, die sie innerlich stark beschäftigen. Den damit verbundenen Befindlichkeiten geht sie nach – im Sinne des Erkennens und in der Frage nach den Ursachen (K25).

Die Studierende S3 wirkte offen und sehr interessiert, nach dem bisherigen Interview zum Fallbeispiel Stellung zu beziehen und sich auf einen Nachdenkprozess einzulassen. Sie hat sich sehr präsent und en-
--

gagiert gezeigt, in einen fachlichen Austausch treten zu wollen. Erinnerungen an die eigene Universitätszeit und die Mithilfe bei einem wissenschaftlichen Projekt (Diplomarbeit) motivierten sie zur Teilnahme. Die erste Reaktion der Studierenden zum dargelegten Fallbeispiel war: *So. Und jetzt soll ich was dazu sagen?* In ihrer ersten Situationsbetrachtung fokussiert sie das Problem und bewertet einzelne markante Punkte, die ihr auffallen: *Erleben der Situation würde Schock auslösen, weil die Pädagogin gibt dem Kind, das keinen Salat will, scheinbar absichtlich, einen ganzen Löffel voll Salat.* Sie verschafft sich einen gesamten Überblick und nimmt dabei unterschiedliche Perspektiven ein: *Das Kind reagiert heftig und beginnt zu weinen. Nachvollziehbar, weil es sich nicht verstanden fühlt. Wenn ich die zweite Pädagogin wäre, würde ich auf das Kind eingehen. Ich würde versuchen, die Gefühle des Kindes, die ich erkannt habe, zu verbalisieren, um ihm das Gefühl des Verstandenwerdens zu geben. Der Schluss deutet darauf hin, dass das Kind diesen Umgang schon mehrmals erlebt hat und einfach gebrochen wurde. Es hat aufgegeben und resigniert: „Besser ich esse vielleicht den Salat und habe dann dafür Ruhe von dieser Frau“ (Lachen). „Ja, also eine bedenkliche Situation“.* In der weiteren Einschätzung der Situation formuliert die Studierende Annahmen über mögliche Hintergründe des Verhaltens und der Handlungsweisen der Pädagogin: *Die erste Pädagogin ist eine frustrierte Kindergärtnerin, die ihre Unausgeglichenheit über die Machtsituation beim Essen und der Essensverteilung austrägt. Ich denke, deren emotionaler Ausdruck hat nichts mit dem Kind zu tun. Vielleicht ist die Pädagogin verstehbar. Sie ist aus meiner Sicht bemitleidenswert. Die Unausgeglichenheit entsteht durch eine unausgesprochene Sache oder etwas, was nicht aufgearbeitet werden konnte in Bezug auf die Institution, das Team oder es ist Überforderung. Das sind meine Gedanken dazu. Vermutlich konnte die Pädagogin nicht darüber sprechen, dass ihr alles zu viel ist. Das Kind wird zu einem typischen Instrument. Sie agiert und es reagiert und dann reagiert es so und dann ist sie zufrieden. Die zweite Pädagogin weiß gar nicht wie ihr geschieht.* Im Weiteren deklariert sie sowohl ihre persönliche Haltung im Umgang mit solchen Situationen als auch ihre pädagogische Sichtweise: *Ich finde, wenn man nicht kosten mag, sollte man auch nicht kosten müssen. Das entscheidet jeder Mensch für sich. Wenn ich nicht mag, dann mag ich nicht. Ich denke, dass ein zweijähriger Junge noch viel Zeit hat, um Erfahrungen mit dem Essen zu sammeln. Er wird noch öfter im Leben mit Salat konfrontiert werden, ohne dass man ihn dazu zwingt, ihn zu essen (Lachen). Vor allem ist zu bedenken, dass es ein zweijähriger Junge ist. Dem bleibt gar nichts anderes übrig als so zu reagieren.* Sie ergänzt dazu ihre persönliche Erfahrung: *Ich kenne solche Situationen, habe auch mal eine solche erlebt. Das Kind hat die Erbse erbrochen, die ihr die Assistentin zuvor in den Mund gesteckt hat, weil man kosten muss. Ich finde es ganz furchtbar, Kinder mit Essen zu trimmen.* Die Studierende verweist auf alternative Handlungsstrategien der zweiten Pädagogin, indem sie ein Erklärungsmodell bildet mit Blick auf das Kind: *Die zweite Pädagogin hätte sicherer sein müssen. Die hätte einfach etwas sagen müssen. Sie hätte nicht fragen sollen, sondern handeln. Denn vordergründig wichtig sind nicht die Emotionen der ersten Pädagogin, sondern die starke emotionale Erfahrung des zweijährigen Kindes, die es wahrscheinlich extrem irritiert. Die Pädagogin hätte auf ihr Gefühl hören sollen und dem nachgehen. Das Kind nicht beruhigen, sondern vermitteln, dass sie seine Befindlichkeit erkennt. Nämlich, dass es weint und sie das versteht, dass es in Ordnung ist und es auch in Ordnung ist nicht zu essen. Schon gar nicht, wenn man einen ganzen Löffel kriegt und die anderen nur den halben. Das ist eigentlich arg, ja.* Abschließend überlegt sie, was sie in dieser Situation machen würde und bedenkt etwaige hierarchische Strukturen: *Ich würde mich mit der*

Pädagogin Nummer eins auseinandersetzen und sagen, dass ich das nicht in Ordnung finde. Falls hierarchische Darstellung Päd.1/Päd.2 dann weiß ich es nicht. Ja, das sind meine Gedanken dazu. „(Lachen) Bitte. Das ist eh der Klassiker. Beim Essen wird gezeigt, wo du die Füße unterm Tisch hast“ (Z 586).

Die Studierende S3 vermittelt den Eindruck, mit einer umfassenden Problemsensitivität an den Fall heranzugehen. Sie verschafft sich einen gesamten Überblick über die dargestellte Situation und verbalisiert klar die für sie relevante Problematik. Sie ist imstande, die Situation analytisch zu betrachten, indem sie viele Aspekte thematisiert, miteinander in Verbindung setzt und hintergründige Themen wahrnimmt. Sie blendet keine wesentlichen Aspekte aus. Sie entwickelt dazu Erklärungs- und Verstehensideen und bringt sie mit ihren eigenen pädagogischen Standpunkten in Verbindung. Es fällt auf, dass sie sich in das Erleben der am Interaktionsgeschehen Beteiligten hineinversetzen und die Problematik aus deren Perspektiven betrachten kann. Durch die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen entsteht eine erweiterte Sicht der Situation. Sie beleuchtet zum Beispiel die Beziehung zwischen den beiden Pädagoginnen und bringt den Aspekt der Hierarchie herein, auch wenn er gedanklich nicht weiterverfolgt wird.

Auf Basis ihres Erlebens arbeitet sie heraus, dass es in dem Fall um Macht und Durchsetzung geht. Ihre Beschreibungen beinhalten sowohl Deutungen des Geschehens als auch pädagogische Handlungsstrategien, wie mit der Situation und den Beteiligten umgegangen werden könnte. Sie positioniert sich klar, wie sie selbst, auch aufgrund ihrer Erfahrungen, damit umgehen würde. Es macht den Eindruck, dass sich die Studierende sowohl ernsthaft auf den Fall einlassen als auch mit der nötigen Distanz und etwas Ironie darüber reflektieren kann. Sie strukturiert ihren Reflexionsprozess selbst. Durch die abschließende Bemerkung bringt sie die inhärente Problematik nochmals auf den Punkt, dass es um Macht und Autorität geht. Durch ihre reflexive Betrachtungsweise arbeitet sie mögliche Ursachen beziehungsweise Gründe heraus, die zur Entstehung solcher Situation führen können und entwickelt einen klaren Blick für die Situation. Ihr reflexives Verhalten im Umgang mit dem Fallbeispiel ist im Wesentlichen in Übereinstimmung mit ihrer Selbsteinschätzung.

7.4.4 Erkenntnisse aus der Analyse der Reflexionsprozesse hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit der Studierenden

Der Vergleich der Herangehensweisen der drei Studierenden zeigt, wie mannigfaltig die Reflexion des Fallbeispiels vollzogen werden kann. Die individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen der Studierenden ermöglichen ihnen, die dargestellte Situation und die vielschichtige Problematik mehr oder weniger zu erschließen. Es wird deutlich, wie ungleich umfassend die Studierenden die Situation wahrgenommen haben beziehungsweise was und was sie nicht wahrgenommen oder ausgeblendet haben. Für die Studierende S1 stand mehr die Kritik an der Gestaltung der Essenssituation im Vordergrund und weniger das emotionale Erleben der Beteiligten. Die Studierende S2 hat sich hauptsächlich mit dem Kind (unbewusst) identifiziert und die restlichen Akteure (Beziehung, Interaktion) kaum oder gar nicht wahrgenommen. Im Vergleich dazu hat die Studierende S3 die Situation umfassend und multiperspektivisch erschlossen. Brüchiges und Widersprüchliches findet sich in den Reflexionsprozessen dort, wo die Studierenden Vorstellungen über „richtige“ pädagogische Einstellungen sowie das entsprechende Verhalten und Handeln entwickelt haben, aber dem aus unterschiedlichen Gründen nicht gerecht werden können beziehungsweise es noch nicht umsetzen können (Inkongruenz zwischen Ideal- und Realbild). So erhebt zum Beispiel die Studierende S2 den Anspruch an sich selbst, dass Unausgesprochenes thematisiert werden soll, beschreibt die Situation als gewaltvoll, verbalisiert aber das Thema der durch die Kindergartenpädagogin autoritär ausgelebten Macht nicht weiter.

Die *Qualität der Reflexionsprozesse* weist grundsätzlich auf die *Reflexionsfähigkeit der Studierenden* (siehe Abbildung 4). Jedoch sind die *Fähigkeiten der einzelnen Studierenden*, sich in das Erleben der beteiligten Personen hineinzuversetzen, deren Perspektive einzunehmen, eigene und fremde Gedanken und Gefühle wahrzunehmen und zu thematisieren, Probleme zu erkennen und analytisch zu betrachten, vielfältige Bezüge herzustellen, diese miteinander in Verbindung zu bringen, pädagogisches Verhalten zu werten und zu hinterfragen, die Einschätzung der Situation auf der Basis eigener Erfahrungen, Grundüberzeugungen ein- und Deutungen vorzunehmen, das gesamte Geschehen als Konstrukt menschlicher Interaktion und Kommunikation zu betrachten und davon ausgehend Bewältigungs- und Handlungsstrategien zu entwickeln, *unterschiedlich entwickelt*.



Abbildung 4: Reflexionsfähigkeit der Studierenden

Insbesondere die Herangehensweise der Studierenden S3 zeigt, wie es das Einnehmen von verschiedenen Sichtweisen und Perspektiven ermöglicht, zu den möglichen Motiven und den emotionalen Aspekten einen verstehenden Zugang zu finden und über das damit zusammenhängende Verhalten (Dauber 2006, 30) nachzudenken. Auffallend war jedoch, dass der fachliche Aspekt der Problematik des Fallbeispiels in Hinblick auf Theorien und Methoden der Kindergartenpädagogik (methodisch-didaktische Gesichtspunkte zu Mahlzeiten und Essengestaltung; entwicklungspsychologische Grundlagen; Bildungs- und Erziehungsaspekte) von allen drei Studierenden nur wenig beleuchtet wurde.

Die unterschiedlichen Herangehensweisen machen deutlich, welche der Studierenden mehr oder weniger in der Lage ist, die relevanten und inhärenten Themen (wie in diesem Fall Macht, Machtausübung und Autorität) zu erkennen, anzusprechen und sich und andere damit zu konfrontieren. Es wird offensichtlich, dass insbesondere persönliche Unsicherheit und mangelnde Erfahrung mit qualitätsvoller Reflexion die einzelnen

Studierenden beeinträchtigen, ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken, klar Stellung zu beziehen und in selbstorganisierter Weise reflexive Handlungen durchzuführen. Darüber hinaus ist der Eindruck entstanden, dass Vorurteile oder Generalisierungen dazu dienen können, heikle Themen (Macht, Autorität und Konkurrenz) von sich fernzuhalten beziehungsweise abzuspalten. Hier stellt sich die Frage, ob dahinter Ängste (zum Beispiel autoritär zu sein oder als solches gesehen zu werden; sich nicht durchsetzen zu können) stehen, die es verhindern, sich mit den eigenen Anteilen der Problematik auseinanderzusetzen. Es könnte allerdings auch als bedrohlich und unangenehm erlebt werden, durch die Auseinandersetzung mit als unvermögend erlebten Kindergartenpädagoginnen auf die eigenen Ambivalenzen und Unsicherheiten zurückgeworfen zu werden. Die Studierenden scheinen sich in ihrer beruflichen Selbstsicherheit dadurch zu bestärken, dass sie die erlebte pädagogische Arbeit kritisch hinterfragen und infrage stellen und sich selbst aufgrund ihres Alters und der Lebenserfahrung näher beim Idealbild von Kindergartenpädagoginnen sehen. Die Studierende S1 stellt die in der Ausbildung vermittelten Ansprüche an Reflexion unter dem Hinweis auf die andere Realität im beruflichen Alltag infrage. Das könnte bedeuten, dass sie aus Angst, diese Erwartungen nicht erfüllen zu können, ihre Ansprüche an Reflexion unter Bezug zur „Realität“ reduzieren.

Durch die *Analyse dieser Reflexionsprozesse* lassen sich *qualitative Erkenntnisse über die Reflexionsfähigkeit der Studierenden* gewinnen. Auf Basis der oben beschriebenen Fähigkeiten und Aspekte ist es möglich, die reflexive Kompetenz von Studierenden einzuschätzen und anhand dieser Operationalisierungen gezielte Interventionen in der Ausbildung zu setzen. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass das „Nachdenken über einen Fall“ eine interessante und alternative Möglichkeit darstellt. Eine kurze verschriftlichte Situationsbeschreibung bildet für die multiperspektivische Erschließung eine gute Ausgangsbasis, um sich dem komplexen Zusammenwirken der vielzähligen Komponenten der pädagogischen Situationen anzunähern und um zu erfassen, was im ersten Blick nicht offensichtlich erkennbar ist. Allerdings bedürfen die *reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit pädagogischen Situationen der gezielten Begleitung, Moderation und Beratung durch Ausbilderinnen*, die ihr eigenes Tun selbst reflektieren können. Dies ist neben der methodisch-didaktischen Kompetenz die wesentliche Voraussetzung zur Gestaltung und Begleitung von qualitativ hochwertigen Reflexionsprozessen. Darüber hinaus bedarf es als Rahmenbedingung eines Settings, in dem ausreichend Zeit und kontinuierliche Reflexion in kleinen Praxisgruppen gewährleistet werden kann.

8 Die zentralen Erkenntnisse der empirischen Untersuchung

Im Anschluss an das siebte Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse, die aus der empirischen Untersuchung gewonnen wurden, dargelegt und vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen und der zentralen Fragestellung diskutiert. Dabei wird an die bisherigen Erkenntnisse bezüglich der Reflexion als Bestandteil beruflicher Kompetenzentwicklungsprozesse (7.2.4) angeschlossen.

Die Ergebnisse haben im Wesentlichen gezeigt, dass Reflektieren über sich und andere im kindergartenpädagogischen Ausbildungskontext genutzt wird, um *bewusst über berufliche Ereignisse nachzudenken* und diese *zu verarbeiten*, um *Erkenntnisse* zu ermöglichen, mit denen *gedankliche Handlungskonstrukte* *voraufgebaut* werden können. Damit können Kron's (2001, 327) Ausführungen bestätigt werden (siehe Kapitel 3.2.1). Die Möglichkeiten, mit anderen Personen Erfahrungen auszutauschen, wurden von den Probandinnen unter anderem als bedeutsam hervorgehoben, der im Sinne von Schratz et al. (2008, 130) zur *Entstehung eines Repertoires an Handlungsalternativen* beiträgt. Bezugnehmend auf Neuweg (2000, 1) besteht der *Beitrag der Reflexion zu Kompetenzentwicklung* zum einen darin, dass Wissen, das über die handelnde Auseinandersetzung mit der Welt aufgebaut wird, die Grundlage des praktischen Könnens (Know How) bildet, und zum anderen darin, dass durch Reflexion Können in Wissen umgewandelt wird, wenn PädagogInnen auf das Gelingen und Scheitern in ihrem pädagogischen Handeln in reflexiver Weise Bezug nehmen. Demnach sollte bei den Auszubildenden durch die Praxiserfahrungen und deren Reflexion im Arbeitsfeld Kindergarten „ein auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ (Neuweg 2004, 16f) grundgelegt werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass im schulischen Ausbildungskontext vielfältige Reflexionsmöglichkeiten angeboten werden, die aber miteinander nicht koordiniert sind und unterschiedliche methodische Ansätze haben. Sie machen außerdem deutlich, dass die *Reflexion ein Instrument der Ausbildungsstätte* darstellt und weniger der *beruflichen Praxis*, da an diesen Lernorten aus unterschiedlichsten Gründen (Zeitmangel, Kompetenz, fehlende Bewusstheit über die Bedeutung) nicht immer gewährleistet ist, dass das pädagogische Geschehen mit den Auszubildenden qualitativ ausreichend reflektiert wird. Der

ausreichende Aufbau reflexiver Kompetenz ist infrage gestellt, wenn Studierende am Lernort Praxis nicht oder unzureichend lernen zu reflektieren und nicht dazu angehalten werden. Qualität und Umfang sind damit im hohen Maße vom Engagement der BesuchskindergartenpädagogInnen abhängig.

Ausbildungskonzeptualisierung

Vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten Verhältnisbestimmungen von pädagogischem Wissen und Können und in Hinblick auf die *Ausbildungskonzeptualisierung* machen die Ergebnisse deutlich, dass innerhalb der Ausbildungsstätte am Kolleg die Absicht verfolgt wird, einen *engen Zusammenhang* zwischen *Ausbildungswissen* und *berufspraktischem Können* herzustellen. Es hat sich gezeigt, dass Können sowohl als Anwendung von Wissen als auch als Ergebnis von Erfahrung betrachtet wird. Die vorgefundene *Konzeptualisierung im Fach Kindergartenpraxis* entspricht mehr dem *Reflexionskonzept* Neuwegs (2004, 16f), das prozessorientiert und als unabgeschlossenes Wechselspiel zwischen Erfahrung und Reflexion angelegt ist. In diesem Sinn wird von den PraxislehrerInnen auf eine eigenständige Reflexion der angehenden KindergartenpädagogInnen abgezielt. Es ist offen, ob und in welcher Weise sich die Lehrenden und insbesondere die Praxislehrerinnen untereinander über die Effektivität der Konzeptualisierungen austauschen, gemeinsam über die Gestaltung ihrer Reflexionspraxis nachdenken und welcher Reflexionsinstrumente sie sich dabei bedienen. In den Ergebnissen der beiden PraxislehrerInnen wurden kaum Kritik und Hinweise auf Schwierigkeiten geäußert. Zur der Gestaltung der Reflexionspraxis haben sich durch die Analyse der Beschreibungen und Einschätzungen der Studierenden und Lehrenden folgende Auffälligkeiten, Widersprüchlichkeiten und Komplexitäten herauskristallisiert.

Gestaltung der Reflexionspraxis

Auch wenn die primäre Zielsetzung der berufsbildenden Ausbildung am Kolleg klar ist, arbeiten LehrerInnen nicht nur orientiert an den vorgegebenen Unterrichtszielen ihres Faches, sondern auch nach persönlichen Vorstellungen und Erwartungen. Sie agieren in ihrer *Rolle* aufgrund der *beruflichen Anforderungen*, die an sie gestellt sind, aber auch auf Basis ihrer *Persönlichkeit* und ihrer *Qualifikationen*. Das bedeutet, dass den Studie-

renden damit eine umfangreiche *Expertinnenschaft* geboten wird, von der sie lernen und profitieren können. Es drängt sich die Frage auf, ob diese *reichhaltige und vielfältige Qualität* nicht auch auf Kosten von *Eindeutigkeit und Abgrenzung* geht. In der empirischen Untersuchung wurde hinsichtlich der Reflexion und des Reflektieren-Lernens deutlich, dass von den Lehrerinnen gewissermaßen mit den Studierenden „immer und überall“ und mitunter in sehr ähnlicher Art und Weise reflektiert wird. Wenngleich damit Reflexion als fixer Bestandteil von berufsbildenden Ausbildungsprozessen sowie deren bedeutsame Funktion als Schlüsselkategorie und Bindeglied Bestätigung findet, ist diese Vielfalt und Überfülle zu hinterfragen. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass bei den befragten Studierenden kein eindeutiges Grundverständnis von Reflexion vorhanden ist und sie nicht auf konkrete Modelle von Reflexion zurückgreifen können. Bestehende Redundanzen im schulischen Ausbildungskontext können auch reflexionsmüde machen, was teilweise in passiven Haltungen zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus ist der Eindruck entstanden, dass Studierende auf das Spannungsfeld zwischen den Ausbildungserwartungen und den Erfahrungen im beruflichen Alltag mit einer Reduktion ihrer Ansprüche an sich selbst reagieren.

Die differenzierte Betrachtung der Ergebnisse bezüglich der *Reflexion in der fachpraktischen Ausbildungssituation* verstärkt dieses Bild. Es hat sich gezeigt, dass die vielfältigen Reflexionsmöglichkeiten bei den Studierenden oft mit „Nochmaligkeit“ und bei den LehrerInnen auch mit „Nacharbeiten“ verbunden sind. Tatsächlich reicht speziell im Fach Kindergartenpraxis der Bogen bezüglich des *Angebots zum Reflektieren* von „keine Reflexion“ (Mangel am Lernort Praxis) bis „viel Reflexion“, da letztere Variante in Verdoppelung bis Vervielfachung passiert. Das heißt, dass Studierende möglicherweise sowohl mit der Besuchskindergartenpädagogin als auch mit der Praxislehrerin vor Ort reflektieren, weiters reflektieren Studierende mit der Praxislehrerin in Distanz zum Geschehen alleine und in der Gruppe und darüber hinaus reflektieren Studierende in der Supervision. Das sind Reflexionsangebote, die hauptsächlich während des Praktikums stattfinden, außerdem wird in anderen Fächern ebenfalls vor und nach dem Praktikum reflektiert. Den Studierenden sind damit in der Ausbildung ausreichende Möglichkeiten zum Reflektieren gegeben, was wesentlich den Aufbau von Reflexionsfähigkeiten unterstützen kann. Die Ergebnisse lassen allerdings den Schluss zu, dass das vielfältige Angebot manche Studierende kaum erreicht, nicht als sinnvoll ergänzend gesehen wird und die einzelnen Angebote eher nach dem Kriterium „besser-schlechter“ beurteilt wer-

den. Insgesamt erscheint eine *Reflexionsfülle* in dieser Form in ihrer Wirksamkeit hinterfragenswert.

Anforderung an Praxisreflexion

Im Sinne einer *Optimierung der Reflexionspraxis* erscheint es als notwendig, zu klären, was die Funktion und den Inhalt der Praxisreflexion (in Abgrenzung zur Supervision) im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung ausmacht und wer dafür zuständig ist. Das erfordert eine fachliche Auseinandersetzung auf der kollegialen Ebene, um sowohl ein gemeinsames *Verständnis von Reflexion* zu entwickeln als auch die Ausbildungsziele für den Bereich der Praxisreflexion zu definieren und zu operationalisieren. Dazu wären *konkrete Modelle und Methoden der Reflexion* zu diskutieren, die für den *Einsatz in den frühpädagogischen Einrichtungen* geeignet sind und auf die *Besonderheiten des Arbeitsfeldes Kindergarten* Rücksicht nehmen. Das bedeutet auch, konkret zu klären, welche reflexiven Wissens- und Könnensformationen Studierende benötigen und wie sie ihnen vermittelt werden sollen und können. Das wirft gleichzeitig die Frage auf, welche Kompetenzen (Qualifikation/Aus- und Weiterbildung) dafür von den LehrerInnen und den PädagogInnen vor Ort zu erbringen sind.

Reflexionsqualität

In den theoretischen Vorüberlegungen wurde Reflexionskompetenz beziehungsweise reflexive Kompetenz als bedeutsame Fähigkeit für KindergartenpädagogInnen aus der Literatur herausgearbeitet. Schon beim Versuch, den Begriff der Reflexion zu fassen und zu verdeutlichen, was professionelles Reflektieren ausmacht, wurde die Autorin mit einer großen *Vielfalt und Vieldeutigkeit* konfrontiert. Das spiegelt sich in der Ausbildungspraxis wieder. Im Rahmen der Untersuchung wurde hinsichtlich der Reflexionspraxis deutlich, dass *Reflexion* und die *Qualität des Reflektierens sehr personenabhängig* sind. Je nach fachlichem Hintergrund, je nach Qualifikation beziehungsweise Zusatzqualifikation und je nach methodischem Ansatz wird den Studierenden unterschiedlich begegnet und dementsprechend lernen diese auch zu reflektieren. So gestaltet jede Praxislehrerin die Reflexionspraxis auf Basis individueller Vorstellungen und Fähigkeiten. Zu hinterfragen ist, ob damit die Erfüllung der Ausbildungsziele gewährleistet ist.

Zu überdenken wäre, wie trotz der großen Unterschiedlichkeiten der verwendeten Ansätze und Modelle eine ausreichende Vermittlungsqualität bezüglich *Reflexion* und *reflexiver Kompetenz* innerhalb von *zweijährigen oder dreijährigen berufsbegleitenden Ausbildungsprozessen* sichergestellt werden kann.

Förderliche Lehr- und Lernbedingungen zur Entwicklung reflexiver Kompetenz

Die Untersuchungsergebnisse machten weiters sichtbar, dass das Reflektieren selbst und die Vermittlung und Entwicklung von reflexiver Kompetenz als strukturellem Rahmen die *Arbeit in kleineren Gruppen* erfordert. Als Hilfestellung könnte methodisches „*Handwerkszeug*“ dienen, das bei den Studierenden auch *Selbstreflexion auf kollegialer Ebene* in eigenständiger Weise ermöglichen und fördern würde. Die Distanz zum Praxisgeschehen erleichtert, an der Schule pädagogisches Geschehen aus der Praxis zu reflektieren und stellt diesbezüglich eine wertvolle Lernchance dar.

Diese Überlegungen schmälern die *Bedeutung des Lernens durch Reflexion am Lernort Praxis* nicht, sondern ergänzen sie lediglich sinnvoll. Die Bedeutung des institutionellen Rahmens wird von Neuweg (2000, 78f) in Hinblick auf das Erlernen kompetenten Handelns unterstrichen und als Sozialisation in einer Expertinnenkultur betont. Das bedeutet, dass es die Auseinandersetzung zwischen Studierenden und „Könnern“ sowie mit den praktischen Anforderungen benötigt, damit die Auszubildenden effektiv lernen und Expertinnenschaft erlangen. Auch wenn die Studierenden am Lernort Praxis primär selbstständig handeln, bedarf es der *Hilfestellung und Unterstützung bei der Analyse der Erfahrungen*. Dieser Aspekt wurde sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden als äußerst bedeutsam für die beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse im Rahmen der Praktika hervorgehoben. In den Ergebnissen kristallisierte sich heraus, dass es dafür *qualifizierte PädagogInnen als reflektierende Praktikerinnen und kompetente Begleiterinnen* braucht. Pädagoginnen vor Ort, die selbst pädagogisches Geschehen differenziert reflektieren, ermöglichen den Studierenden, Reflexion in der beruflichen Situation zu erleben und dadurch das Reflektieren zu üben. Die Entwicklung von Kompetenz passiert bezugnehmend auf Neuweg (2000, 78f) im Wesentlichen in angeleiteten Lernprozessen, die einerseits sicheres Handeln und andererseits die Reflexion der gewonnenen Handlungspraxis mit Distanz ermöglichen.

Die Ergebnisse führen zu der Annahme, dass durch die *Einrichtung einer Rückmeldekultur* in Form von *persönlichen Gesprächen*, in denen auf der Basis von *Selbst- und Fremdeinschätzungen Lern- und Entwicklungsergebnisse und Konsequenzen* kommuniziert werden, in nachhaltiger Weise zur Entwicklung von Kompetenz beigetragen werden kann. Über die *Reflexion der Reflexion (Metakommunikation)* kann der Erkenntnisgewinn erhöht und damit zur Evaluation der eingesetzten Reflexionsinstrumente beitragen. Das *Interview* bediente sich beispielsweise dieser beiden Aspekte und das hat sich als wirksam und zielführend erwiesen. Aufgrund des Zeitraums und Freiraums für die subjektiven Bedeutungsbeschreibungen der Probandinnen wurde ein *intensives Nachdenken* gefördert und hat zur *Bewusstwerdung professioneller Handlungsmuster* beigetragen.

Fallbasiertes Lernen als Praxisreflexion und Evaluierungsinstrument

Das „Nachdenken über einen Fall“ anhand einer Arbeitsprobe hat sich als aufschlussreiches empirisches Erhebungsinstrument erwiesen. Dieser Ansatz wäre für den Praxiseinsatz zu überdenken, um *reflexive Handlungsstrukturen* offen zu legen und *qualitative Erkenntnisse* über die *Reflexionsfähigkeit der Studierenden* zu gewinnen. Dazu bedarf es mehrfach und kontinuierlich der Möglichkeit, im Rahmen der Praxisreflexion authentische und interessante Situationen aus dem Praxisfeld Kindergarten an die Studierenden heranzutragen, um die inhärente Problematik herauszuarbeiten und Bewältigungsstrategien in der Gruppenkonstellation zu erarbeiten. „Fallbasiertes Lernen“ regt zum gemeinsamen Nachdenken an, fördert das Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven, den Ideenaustausch und kontroversielle Diskussionen (Markowitsch et al. 2004, 67). Diese Form des Lernens ist für die Praxisreflexion von Bedeutung als die Methode auf die Bewältigung von konkreten Lebens- und Handlungssituationen ausgerichtet ist. Dabei stehen „die Prozesse des Verstehens, des Analysierens und Synthetisierens, der Anwendung und Bewertung“ (ebd.) im Blickpunkt. Dabei können vorhandene Kompetenzen transparent gemacht und eingesetzt werden sowie durch die Anforderung und die reflexive Auseinandersetzung ausgebaut werden.

Spezielle Reflexionsmethoden und -modelle

Das Erfordernis, *spezielle Reflexionsmethoden und -modelle* für die Praxisreflexion einzusetzen, wird durch das Bild von Reflexion gestützt, das bei der *Analyse der Reflexionsprozesse der Studierenden* entstanden ist. Es macht einerseits deutlich, welche *vielfältigen Fähigkeiten* mit *Reflexionsfähigkeit* in Verbindung stehen und erforderlich sind, um sich dem komplexen Zusammenwirken der vielzähligen Komponenten der pädagogischen Situationen anzunähern sowie um zu erfassen, was im ersten Blick nicht offensichtlich erkennbar ist. Andererseits haben die Untersuchungsergebnisse gezeigt, wie differenziert die Studierenden über ihre Praxiserfahrungen und über das Fallbeispiel nachdenken. Je nach individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen sowie Bereitschaft, gelingt es ihnen mehr oder weniger umfassend und multiperspektivisch, Situationen und Ereignisse reflexiv zu erschließen sowie inhärente Problematiken zu erkennen und anzusprechen. Einschränkungen in der Wahrnehmung, die Ausblendung von emotionalen Themen und die Inkongruenzen zwischen Ideal- und Realbild zeigen sich in Brüchen beziehungsweise Widersprüchlichkeiten in den Reflexionsprozessen.

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse zu den Reflexionsprozessen der Studierenden wird der Anspruch abgeleitet, beim Nachdenken im Rahmen der Praxisreflexion verstärkt auf „*Tiefenwirkung*“ abzielen. Das bedeutet, mit dem Reflektieren nicht nur die *Verhaltensebene* sondern vermehrt die *Ebene der Einstellungen* anzusprechen, um bei den Studierenden die Bewusstwerdung von Haltungen, Vorstellungen und Vorurteilen zu fördern. Das ermöglicht die Entwicklung und Einnahme einer *authentischen reflektierten Haltung*. Die Ergebnisse über die Reflexionsmöglichkeiten machen deutlich, dass bei der Reflexion die *Thematisierung der Selbstbefindlichkeit* im Vordergrund steht. Die Selbstwahrnehmung stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um andere in ihrem Sein wahrzunehmen, ist aber alleine nicht ausreichend.

Beim „Nachdenken über einen Fall“ wurde sichtbar, dass sich die Studierenden tendenziell mit einem Teilaspekt (Struktur, dem Kind) identifizieren und andere Aspekte ausblenden. Dem unterschiedlichen Erleben der einzelnen Beteiligten, die Protagonisten in der Fallgeschichte waren, wurde begrenzt Aufmerksamkeit geschenkt, ebenso den Zusammenhängen zwischen Gefühlen und Verhalten. Das umfassende Erschließen von pädagogischen Situationen und deren Explikation (verbalisieren, kommunizieren) stellt

die Basis für einen *verstehenden Zugang* zum Ereignis selbst und den daran Beteiligten sicher.

Die gewonnenen Erkenntnisse führen zu dem Schluss, dass in der *Praxisreflexion* den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden sollte, als denkende und führende Personen aufzutreten. Dafür ist die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von mentalen Prozessen notwendig (Fonagy et al. 1998 zit nach Reinke 2003, 17). Es bedarf der Gelegenheit zur beständigen Übung, *sich in andere hineinzuversetzen*, quasi mit deren Augen zu sehen, um etwas aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und unterschiedliche Standpunkte einnehmen zu können. Aufgrund dessen ist in Praxisreflexionen darauf abzielen, dass Studierenden einen „*dualen Fokus*“ (Allen et al. 2011, 54) einnehmen, da durch das Selbstgewahrsein und das Gewahrsein der Anderen eine Fokussierung der Beziehung erlangt wird. Je nach Situation muss von den Praxisbegleiterinnen beachtet werden, welcher Aspekt der Auszubildenden Schwierigkeiten bereitet oder nicht wahrgenommen wird und die Auseinandersetzung durch hilfreiche Interventionen zu unterstützen.

Um in zukünftigen Reflexionsmodellen dem Anspruch, Kinder und KollegInnen in ganzheitlicher Weise zu verstehen, gerecht zu werden, ist es bezugnehmend auf Datler (2003, 247) notwendig, in den Reflexionsprozessen nach dem Erleben der Menschen zu fragen, die an den Beziehungsprozessen beteiligt sind. Bei der Aufarbeitung des Erlebens bedarf es, auf innerpsychische Prozesse Bedacht zu nehmen und diese so herauszuarbeiten, dass begreifbar wird, in welcher Form diese Prozesse das Verhalten bestimmen. Deshalb wird der Ausbildung der Fähigkeit, die eigenen und fremden mentalen Prozesse (Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Gedanken, Überzeugungen, Phantasien, Träume) zu erfassen, besondere Bedeutung beigemessen (Allen et al. 2011, 54). Das beinhaltet auch die Fähigkeit, die mentalen Zustände zu beachten sowie das daraus resultierende Verhalten entsprechend interpretieren zu können. Das Reflektieren erfüllt vor allem auch die Funktion, die Zugänglichkeit zu bewussten und weniger bewussten psychischen Inhalten zu ermöglichen und zu erweitern. Durch das erhöhte Bewusstsein wird eine gezielte Veränderung von Verhaltensweisen möglich, die neuen Verhaltensweisen werden wiederum automatisiert und sind dadurch wieder weniger im Bewusstsein (ebd., 53).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass nicht „die Methode“ oder „das Modell“ abgeleitet werden können. Hingegen konnten qualitative Ansprüche an *Reflexionsmethoden und -modelle* beschrieben werden (siehe oben). Psychoanalytische Konzepte, das theoretisch dargelegte Reflexionsverständnis unter psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive sowie die Reflexionsmethode der „Work Discussion“ entsprechen einer Grundhaltung, die eine verstehende und reflektierende Haltung gegenüber pädagogischen Beziehungsprozessen einnimmt und fördert.

9 Schlussbetrachtung

Im abschließenden Kapitel soll die Untersuchung rückblickend betrachtet werden. Es umfasst eine knappe Zusammenstellung der wesentlichen Inhalte und der Ergebnisse, die hinsichtlich der Fragestellung erreicht wurden. Ebenso werden die pädagogische Relevanz und Konsequenzen dargelegt.

An Kollegs für Kindergartenpädagogik werden die Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildungsprozesse zur professionellen Ausübung des Berufes hingeführt. Das Nachdenken über die praktischen Erfahrungen im Arbeitsfeld beziehungsweise die reflexive Verarbeitung des beruflichen Erlebens gilt als Bestandteil der fachpraktischen Ausbildung. Das Interesse der vorliegenden Diplomarbeit richtet sich auf die Fragen, in welcher Weise in der kindergartenpädagogischen Ausbildung über Praxis nachgedacht wird und inwiefern die Reflexion zur beruflichen respektive reflexiven Kompetenzentwicklung beitragen kann.

Den Ausgangspunkt für die theoretischen Vorannahmen bildete die Diskussion der beruflichen beziehungsweise der professionellen pädagogischen Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund, dass professionell handelnde MitarbeiterInnen erforderlich sind, um die fachliche Arbeit in den frühpädagogischen Einrichtungen, die zunehmend komplexer und herausfordernder wird, bewältigen zu können. Das macht es auch erforderlich, die Ausbildungssysteme hinsichtlich ihrer fachlichen Vermittlungskompetenz zu prüfen. In der Literatur finden sich nur wenige empirische Befunde, die Aussagen über die professionelle Kompetenz beziehungsweise über das Wissen und Können von KindergartenpädagogInnen machen. Als bedeutsam hat es sich herausgestellt, dass die Fähigkeit, pädagogische Prozesse kommunizieren und reflektieren zu können, im Wissens- und Könnensrepertoire von KindergartenpädagogInnen unbedingt erforderlich sind. Die beruflichen Anforderungen und die ungewissen pädagogischen Situationen machen einen kompetenten und reflexiven Umgang notwendig.

Bei den Konstrukten Kompetenz und Reflexion war es aufgrund ihrer Vieldeutigkeit und ihrer uneinheitlichen Verwendungsweise unerlässlich, ein Begriffsverständnis herauszuarbeiten, das dem Arbeitsfeld und dem Ausbildungskontext entspricht. Reflexive

Kompetenz, als Bestandteil professioneller pädagogischer Handlungskompetenz, wurde einerseits als Schlüsselkategorie und Voraussetzung, um qualifiziertes pädagogisches Handeln zu garantieren, fest gemacht und andererseits wurde Reflexion im Wesentlichen als bewusstes Nachdenken und Verarbeiten von bedeutsamen beruflichen Ereignissen herausgearbeitet.

Durch die psychoanalytisch-pädagogische Perspektive wurde das Reflexionsverständnis erweitert und damit wurden auch die bisherigen theoretischen Sichtweisen und Erkenntnisse kontrastiert. Es konnte verdeutlicht werden, wie eine reflektierende Haltung, die auf innerpsychische Prozesse bedacht nimmt, ausgebildet werden kann und dadurch ermöglicht, pädagogische Situationen differenzierter wahrzunehmen und zu verstehen. Für die Ausbildung des spezifischen Nachdenkens wurde das Reflexionsmodell der Work Discussion als bedeutungsvoll erkannt. Es illustriert, in welcher Weise eine veränderte Sicht der beruflichen Rolle, der Strukturen der Organisation und der Dynamiken in den Arbeitsprozessen herbeigeführt werden kann.

Die zentrale Annahme bestand darin, dass die Reflexion der Arbeitserfahrungen zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen beiträgt. Das wurde vor der Folie von zwei theoretischen Konzeptualisierungen, nämlich der Verhältnisbestimmung von Wissen, Können und Reflexion nach G. H. Neuweg und dem Zusammenspiel von Wissen und Handlung nach D. A. Schön hinterfragt. Davon wurde abgeleitet, dass die Fähigkeit, eigene Handlungsweisen zu explizieren, zu diesen in Distanz zu treten und darüber zu reflektieren eine zentrale Fähigkeit von KindergartenpädagogInnen darstellt, die auch dazu beiträgt, die Fähigkeit zur Reflexion während des pädagogischen Handelns auszubilden. Die reflektierte Arbeitserfahrung kann als Kernstück der Entwicklung kompetenten Handelns bezeichnet werden. Daraus ergeben sich Hinweise für die Gestaltung der Lehr- und Lernbedingungen für praxisorientierte Lernprozesse, in deren Zentrum die Reflexion steht.

Das Interesse in der empirischen Untersuchung an einem Kolleg für Kindergartenpädagogik richtete sich darauf, Antworten zu finden, in welcher Weise die Studierenden über Praxis nachdenken, in welcher Weise die Entwicklung von beruflichen und speziell reflexiven Kompetenzen bei den Auszubildenden durch Reflexion unterstützt wird und woran festgemacht werden kann, dass die Auszubildenden diese Kompetenzen entwi-

ckelt haben. Methodisch wurde die Untersuchung auf der Grundlage qualitativer Forschung anhand von problemzentrierten Interviews durchgeführt und das Datenmaterial inhaltsanalytisch ausgewertet und interpretiert.

Es zeigt sich, dass praktisches Erproben/Selbsterfahrung, Reflexion, Erfahrungsaustausch und Aneignung von Fachwissen zur Förderung der beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse besonders beitragen, wobei die Reflexion der praktischen Arbeitserfahrung einen bedeutsamen Anteil leistet. Es hat sich weiteres gezeigt, dass die Reflexion eher ein Instrument im Rahmen der schulischen Ausbildungsstätte bildet und weniger in der Praxis vor Ort. In der Gestaltung der Reflexionspraxis durch die Lehrenden zeichnet sich ein breites Spektrum ab, das sehr personenabhängig ist, also von der Kompetenz und Qualifikation der Lehrenden beziehungsweise der BegleiterInnen abhängt und von vielfältiger und reichhaltiger ExpertInnenchaft gekennzeichnet ist. Für die Studierenden ergeben sich einerseits aus der Fülle an Reflexionen in verschiedenen Fächern auch mühsame Wiederholungen und andererseits entsteht dadurch bei den Studierenden kein eindeutiges sondern ein fragmentiertes Verständnis von Reflexion. Die Studierenden werden mit einer Methodenpluralität und intuitiver Könnerschaft konfrontiert, was neben einer Bereicherung auch eine Überforderung darstellen könnte, welches die Entwicklung eines klaren Grundverständnisses von Reflexion und die Integration von Modellen und Methoden erschwert.

Die Untersuchung der Reflexionsprozesse macht sichtbar, dass das qualitative Erschließen von komplexen pädagogischen Situationen und deren manifesten und latenten Sinngehalt umfassende Reflexionsfähigkeit abverlangt. Aufgrund der Art und Weise, wie Studierende über ihre Praxiserfahrungen und ein Fallbeispiel nachdenken, zeigte sich, dass sich Reflexionsfähigkeit aus einer Vielfalt an Teilaspekten zusammensetzt und die Qualität der Reflexionsprozesse auf die unterschiedlich erfolgte Ausbildung dieser Fähigkeit zurückgeführt werden kann. Aus der Vielfalt der Komponenten kann ein Verständnis von reflexiver Kompetenz und wie diese erfasst und gefördert werden kann, entwickelt werden. Daher wären in der Ausbildung Methoden und Modelle zu implementieren, die diese Reflexionsfähigkeit in umfassender Weise fördern und klar strukturieren. Die Ergebnisse bestätigen, dass es professionell angewandte Reflexionsinstrumente braucht, die zur Bewusstwerdung von Haltungen, Vorstellungen und Vorurteilen beitragen und einen verstehenden Zugang zum Ereignis selbst und den Beteiligten

ermöglichen. Psychoanalytische Konzepte im Allgemeinen und die Methode der „Work Discussion“ im Besonderen sind von einer Grundhaltung geprägt, die den Zugang zu einer verstehenden und reflektierenden Haltung fördern. Für die zukünftige Gestaltung der Reflexionspraxis sollte die Integration des psychoanalytischen Reflexionsmodells in der kindergartenpädagogischen Ausbildungspraxis angedacht werden.

In einer Nachbetrachtung der Ergebnisse der Untersuchung gemeinsam mit den Praxislehrerinnen wurde mit Erstaunen festgestellt, wie komplex und umfangreich die Aufgabengebiete der Praxislehrerinnen gelagert sind und wie auch nicht Angesprochenes aufgrund der Interpretationen zutage kommt. Die Ergebnisse wurden als wichtige Arbeitsgrundlage erkannt. Diese Auseinandersetzung hat zudem bei der Autorin dazu beigetragen, ihre Ängste und ihre Hemmung, Kritik zu üben, zu mildern und zu einer veränderten Haltung in der Untersuchung zu gelangen. Denn der Umgang mit Selbstbefangenheit und -betroffenheit waren ein begleitendes Thema.

Die Studie macht die qualitativen Anforderungen an die angewandte Praxisreflexion in frühpädagogischen Einrichtungen deutlich und zeigt auf, wo derartige Reflexionsinstrumente von Ausbildungsbeginn an anzusetzen haben, um kompetentes Handeln zu fördern. In diesem Sinn trägt die Arbeit dazu bei, das Wissen über notwendige Rahmen für die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit und über die Faktoren, die das Lernen und die Entwicklung in Ausbildungsprozessen fördern, zu erweitern. Das aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht entwickelte Reflexionsverständnis hat sich in Hinblick auf Intervention und Praxeologie als zielführend erwiesen, um die Reflexionspraxis und die Reflexionsprozesse einschätzen zu können. Die psychoanalytisch-pädagogische Perspektive lieferte auch Hinweise, wie die Modelle der Praxisreflexion wissenschaftlich fundiert weiterentwickelt werden können, so dass sie den gegenwärtigen Ausbildungsanforderungen gerecht werden und dem pädagogischen Handeln eine neue Dimension hinzufügen.

Literatur

- Albisser, Stefan; Baer, Matthias (2009): Unterwegs zu Kompetenz und Expertise. Beiträge zur Kompetenzentwicklung von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. - In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 37. Jg., Heft 2, 98-104
- Allen, Jon G.; Fonagy, Peter; Bateman, Anthony W. (2011): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta; deutsche Ausgabe
- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. -In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studienverlag, 201-221
- Angermann, Rainer (2005): Die Funktion der Unterrichtsevaluation im Kontext der Praxisforschung. Unterricht als Gegenstand forschend lernender Lehrerinnen und Lehrer am Arbeitsplatz Schule. Kassel: university press, Diss. Universität Kassel
- Arnold, Rolf; Gonon, Philipp (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen: Budrich
- Baacke, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa
- Behr, Anna v.; Diller, Angelika; Schelle, Regine (2009): Die Ausbildung der Erzieherinnen - aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. - In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe. - Vorschulische Bildung, Betreuung und Erziehung. Berlin: BWV, 57. Jg, Heft 1, 146-158
- Bimschas, Bärbel; Schröder, Achim (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit: Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. Opladen: Leske und Budrich
- Bock, Irmgard (2001): Pädagogische Anthropologie. - In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2. überarb. Auflage, 112-122
- Buchinger, Kurt / Klinkhammer, Monika (2007): Beratungskompetenz. Supervision, Coaching, Organisationsberatung. Stuttgart: Kohlhammer

- Bude, Heinz (2010): Die Kunst der Interpretation. - In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, 2000, 8. Auflage, 569-578
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: 99. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (NR: GP XXIV RV 205 AB 210 S.27.BR: AB 8126 S. 772.) - Jahrgang 2009: ausgegeben am 19. August 2009, Teil I, 1-5. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem: Online im WWW unter URL:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_99/BGBLA_2009_I_99.pdf (03.07.2011)
- BGBI.II - Ausgegeben am 17. Juli 2007 - Nr. 173. - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Bildung und Schulen (bmukk 2007). Schulrecht. Entwürfe, Regierungsvorlagen und Kundmachungen. Verordnung über den Lehrplan des Kollegs für Kindergartenpädagogik. Anlage. Lehrplan des Kollegs für Kindergartenpädagogik (einschließlich des Kollegs für Berufstätige) - Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15391/bgbl_ii_173_2007_anlage.pdf, 1-7, 14-16, (17.03.2010)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk 2009). Abt. II/3 Sektion Berufsbildung. Broschüre Berufsbildende Schulen: Kollegs (auch für Berufstätige). Schulische Berufsausbildungen ab 18. Stand 10/2009. Online im WWW unter URL: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1463_Kollegs%202009_11_Inhalt.pdf, 3, (17.03.2010)
- Busian, Anne; Pätzold, Günter (2002): Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure? - In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Opladen: Leske und Budrich, 223-238
- Bührmann, Thorsten (2009): Kompetenzbilanzierung in pädagogischen Prozessen - Hintergründe, Verfahren, Potenziale und Grenzen. - In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, Heft 3/2009, Jg. 17, 132-146
- Charlotte Bühler Institut; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. - Eigentümer und Herausgeber: Ämter der Landesregierungen

- der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Kunst und Kultur. - BMUKK: Bildung und Schulen: Studien und Berichte: Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich: Online im WWW unter URL:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.xml> (03.07.2011)
- Charlotte Bühler Institut; PädQUIS (2007): Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten. Internationale Forschungsergebnisse - Empfehlungen - Qualitätsfeststellung. Wien, Berlin: Charlotte Bühler Institut, PädQUIS
- Chomsky, Noam (1970): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Clement, Ute (2002a): Kernkompetenz und der Kern der Kompetenz. - In: Clement, Ute; Arnold, Rolf (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske und Budrich, 7-12
- Clement, Ute (2002b): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. - In: Clement, Ute; Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske und Budrich, 29-54
- Datler, Wilfried (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Qualität. - In: Dörr, M.; Göppel, R.(Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozial Verlag, 241-264
- Datler, Wilfried; Hover-Resiner, Nina; Steinhardt, Kornelia (2010): Akademische Bildung und Professionelles Verstehen. - In: Journal für LehrerInnenbildung. - Akademisierung in der Elementarpädagogik. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 10. Jg., 01/2010, 17-22
- Dauber, Heinrich (2006): Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. - In: Dauber, Heinrich; Zwiebel, Ralf (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-40
- Dauber, Heinrich; Zwiebel, Ralf (2006): Dialogische Selbstreflexion Bericht über ein Seminar. - In: Dauber, Heinrich; Zwiebel, Ralf (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-140
- Daudert, Elke (2002): Die Reflective Self Functioning Scale. - In: Strauß, Bernhard; Buchheim, Anna; Kächele, Horst (Hrsg.): Klinische Bindungsforschung. Theorien-Methoden-Ergebnisse. Stuttgart: Schattauer, 54-67

- Dewe, Bernd; Wagner, Hans-Josef (2006): Professionalität und Identität in der Pädagogik. - In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 51-92
- Dieterich, Rainer (1983): Konzepte der pädagogischen Handlungstheorie. Überblick über das Themengebiet. - In: Dieterich, Rainer (Hrsg.): Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften. Paderborn: Schöningh, 13-33
- Duden. Das Fremdwörterbuch (2001). Mannheim: Dudenverlag, 7. neu bearbeitete und erweiterte Auflage
- Ebert, Jürgen (2008): Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Hildesheim: Georg Olms Verlag
- Erpenbeck, John (2006): Der Programmbereich „Grundlagenforschung“. - In: Aulerich, Gudrun (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster: Waxmann, 43-86
- Erpenbeck, John (2010): Kompetenzen – eine begriffliche Klärung. - In: Heyse, Volker; Erpenbeck, John; Ortmann, Stefan (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster: Waxmann, 13-19
- Europäische Kommission: Mitteilung - Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Europa / International: EU-Bildungskoooperation: Aktuelle EU-Dossiers im Bereich Bildung: Mitteilung der Kommission zu frühkindlicher Bildung: Online im WWW unter URL: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_de.pdf (14.07.2011)
- Fonagy, Peter (2003): Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Selbst. - In: Fonagy, Peter; Target, Mary: Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 31-48
- Fonagy, Peter; Gergely, György; Jurist, Elliot L.; Target, Mary (2008): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta, 2002, dritte Auflage
- Franke, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann

- Frey, Andreas (2002): Berufliche Handlungskompetenz - Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. - In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 16. Jg., Heft 2, 139-156
- Friebertshäuser, Barbara (2002): ErziehungswissenschaftlerInnen – die neuen Generationen? - In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Opladen: Leske und Budrich, 141-161
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas
- Fthenakis, Wassilios E. (2002): Die Ausbildung der Erzieherin: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität. - In: Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied: Luchterhand, 15-38
- Gaus, Detlef; Uhle, Reinhard (2006): Verstehen und Pädagogik. Annäherung an ein nicht zu vergessendes Thema. - In: Gaus, Detlef; Uhle, Reinhard (Hrsg.): Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 7-14
- Geißler, Karlheinz A. (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München: Reinhardt
- Gieseke, Wiltrud (2002): Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität? - In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Opladen: Leske und Budrich, 197-208
- Greif, Siegfried (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen: Hogrefe
- Habermas, Jürgen (1990): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. - In: Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp, 273-306
- Hackl, Bernd; Neuweg, Georg Hans (2004): Vorwort der Herausgeber. - In: Hackl, Bernd; Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: LIT Verlag, v-vii

- Hermann-Stietz, Ina (2009): Praxisberatung und Supervision in der Sozialen Arbeit. Schwalbach: Wochenschau Studium Verlag
- Heyse, Volker (2010): Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. - In: Heyse, Volker; Erpenbeck, John; Ortmann, Stefan (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster: Waxmann, 55-174
- Kauffeld, Simone (2006): Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Kluge, Friedrich (1883/1989): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter, völlig neu bearbeitet von Elmar Seebold, 22. Aufl.
- Kroath, Franz (2004): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnen-ausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. - In: Rahm, Sibylle; Schratz, Michael (2004): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: Studienverlag 179-193
- Kron, Friedrich W. (2001): Grundwissen Pädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, 6. überarb. Auflage
- Kutschera, Franz von (2009): Philosophie des Geistes. Paderborn: mentis Verlag
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz, 4., vollständig überarbeitete Auflage
- Leuzinger-Bohleber, Marianne; Garlichs, Ariane (2010): Theoriegeleitete Fallstudien im Spannungsfeld qualitativer und quantitativer Forschung. Zum Dialog zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. - In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa, 3. vollständig überarbeitete Auflage, 653-671
- Lohmer, Mathias (2000) (Hrsg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Lumma, Klaus (1994): Die Team-Fibel: das Einmaleins der Team- & Gruppenqualifizierung im sozialen und betrieblichen Bereich; ein Lehrbuch zum lebendigen Lernen. Hamburg: Windmühle Verlag

- Luomi-Messerer, Karin; Prokopp, Monika (2007): Auf dem Weg zu einem integrierten reflexionsbasierten Ansatz in der Beurteilung: Praxisorientierte Beurteilung in Studiengängen für Sozialarbeit in Österreich. - In: Grollmann, Philipp; Luomi-Messerer, Karin; Stenström, Marja-Leena; Tutschner, Roland (Hrsg.): Praxisbegleitende Prüfungen und Beurteilungen in der Beruflichen Bildung in Europa. Wien: LIT Verlag, 145-170
- Markowitsch, Jörg; Messerer, Karin; Prokopp, Monika (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien: Facultas
- Matt, Eduard (2010): Darstellung qualitativer Forschung. - In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, 2000, 8. Auflage, 578-587
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativen Denken. Weinheim: Beltz, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage
- Messerer, Karin (2004): Work paper discussion (work discussion, work-study seminar). - In: Markowitsch, Jörg; Messerer, Karin; Prokopp, Monika (Hrsg.): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien: WUV Universitätsverlag, 141-148
- Mentzos, Stavros (2010): Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 4., überarbeitete Auflage
- Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: BMUKK: Bildung und Schulen: Studien und Berichte: Nationaler Bildungsbericht: Online im WWW unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/nbb.xml> (03.07.2011)
- Neuweg, Hans Georg (2000) (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studienverlag
- Neuweg, Hans Georg (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. - In: Neuweg, Hans Georg (2000) (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studienverlag, 65-82
- Neuweg, Georg Hans (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. - In: Hackl, Bernd; Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: LIT Verlag, 1-26

- Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. - In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Opladen: Leske und Budrich, 13-27
- Nieke, Wolfgang (2006): Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung. - In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 35-49
- Oberhuemer, Pamela (1998): Qualifizierung des Fachpersonals: Schlüsselthema in der Qualitätsdiskussion. - In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim/Basel: Beltz, 127-136
- OECD (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD
- OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Österreich in der OECD: Online im WWW unter URL:
http://www.oecd.org/document/63/0,3746,de_34968570_34968795_43040127_1_1_1_1,00.html (03.07.2011)
- Ziele und Partner: Online im WWW unter URL:
http://www.oecd.org/pages/0,3417,de_34968570_35009030_1_1_1_1_1_1,00.html (03.07.2011)
- Preiser, Siegfried (2003): Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim / München: Juventa Verlag, 2. Auflage 2009
- Pühl, Harald (Hrsg.) (1999): Supervision und Organisationsentwicklung. Handbuch 3, Opladen
- Rapold, Monika (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. - In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5-34
- Rauner, Felix (2004): Zur Erforschung beruflichen Wissens und Könnens. Was die Berufsbildungsforschung von der Expertisenforschung lernen kann? - In: Jenewein, Klaus; Knauth, Peter; Röben, Peter; Zülch, Gert (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Baden-Baden: Nomos, 75-91
- Reichert, Jo (2010): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. - In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, 2000, 8. Auflage, 276-286

- Reinke, Ellen (2003): Vorwort: Reflexive Kompetenz. - In: Fonagy, Peter; Target, Mary: Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 7-28
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel Verlag
- Rustin, Margaret (2008): Work discussion: some historical and theoretical observations. In: Rustin, Margaret; Bradley, Jonathan (Hg.): Work discussion. Learning from reflective practice in work with children and families. London: Karnac Books, 3-21
- Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.) (1999): Enzyklopädie Philosophie. Band 2. O-Z. Hamburg: Felix Meiner Verlag
- Schachinger, Helga E. (2002/2005): Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Einführung und Überblick. Bern: Verlag Hans Huber, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (1995): Wörterbuch Pädagogik. Grundlegend erweiterte und aktualisierte Neuausgabe 2007
- Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. - In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 123-137
- Schüpach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine Nahtstelle von Theorie und Praxis? Bern: Haupt Verlag
- Seel, Norbert M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München: Ernst Reinhardt
- Stanzel-Tischler, Elisabeth; Breit, Simone (2009): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. – In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Online im WWW unter URL: <http://www.bifie.at/nationaler-bildungsbericht>, 15-25, (05.05.2010)

- Steinhardt, Kornelia (2006): Kinder zwischen drei und sechs: eine »neue« Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik? - In: Steinhardt, Kornelia; Büttner, Christian; Müller, Burkhard (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Gießen: Psychosozial-Verlag, 9-14
- Steinhardt, Kornelia; Reiter, Helga (2009): „Work discussion“ Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. - In: Diem-Wille, Gertraud; Turner, Agnes (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 136-156
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Theuermann, Anneliese (2008): Kompetenzentwicklung in der Praxisbegleitung. In: Krall, Hannes; Mikula, Erika; Jansche, Wolfgang (Hrsg.): Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 183-194
- Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. – In: Thole, Werner; Roßbach, Hans-Günther; Fölling-Albers, Maria; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 271-294
- Trescher, Hans-Georg (2001): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. - In: Muck, Mario; Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Reihe psychoanalytische Pädagogik Band 13. Gießen: Psychosozial Verlag, 167-201
- Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonken, Matthias (2006): Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. - In: Gonon, Philipp; Klauser, Fritz; Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen: Barbara Budrich, 9-25
- Widulle, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Wollersheim, Heinz-Werner (1993): Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt am Main: Peter Lang

Wyss, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. - In: Zeitschrift bildungsforschung. Schwerpunkt „Reflexives Lernen“, 5.Jg., Band 2. Online im WWW unter URL:
<http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/80>, 1-15,
(20.05.2010)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Pädagogische Kompetenz (Nieke 2002, 23)	39
Abbildung 2: Erkenntnisse durch Reflexion im Schnittfeld von Person und Fachlichkeit	120
Abbildung 3: Einflussfaktoren auf die berufliche Veränderung und Entwicklung	130
Abbildung 4: Reflexionsfähigkeit der Studierenden	166

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: aufgegliederte Darstellung des Verfahrens zur Ermittlung und Erhebung ...	99
Tabelle 2: Die Einflussfaktoren am Lernort Praxis	126
Tabelle 3: Die Einflussfaktoren an der schulischen Ausbildungsstätte.....	129
Tabelle 4: Verlaufs- und Inhaltsstruktur der Reflexionsprozess	156

Anhang

Leitfaden für das Interview mit den Studierenden

Einstieg/Warming up:

- Ich möchte Sie gerne zu ihren praktischen Erfahrungen befragen, die Sie im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung am Kolleg gemacht haben.
- Welche Bedeutung hat für Sie die fachpraktische Ausbildung? Wo stehen Sie gerade in der Ausbildung?

Leitfadenfragen:

Fragenkomplex I: Wahrnehmung von Veränderungen/Selbstveränderungen in Bezug auf den Umgang mit der Situation am Beginn der fachpraktischen Ausbildung/im Vergleich zu heute - Selbsteinschätzung

- Wenn Sie sich an den Beginn der Ausbildung zurückerinnern, an ihre erste Praxiszeit im Kindergarten, was fällt Ihnen dazu ein? (Woran denken Sie da?)
- Was waren für Sie die Herausforderungen beim ersten Praktikum (am Anfang des praktischen Tuns)?
- Mit welchen Gedanken und Gefühlen war das damals verbunden?
- Wie ist ihre heutige Sicht darüber, wie fühlt sich das aus heutiger Sicht an?

Fragenkomplex II: Wahrnehmung und Einschätzung der Veränderungsprozesse i.B. auf die eigene Kompetenzentwicklung; Ermittlung von Einflussfaktoren und der Wirksamkeit von Reflexion

- Wie würden Sie ihr Tun (Arbeitshandeln) im Kindergarten beschreiben, als Sie begonnen haben, wie hat es sich im Verlauf verändert, im Vergleich zu heute?
- (Gibt es aus heutiger Sicht Veränderungen? Wenn ja, welche? Woran erkennen Sie das? Woran merken Sie die Veränderung?)
- Wodurch denken Sie, dass sich ihr Tun/ Handeln verändert hat?
- Was denken Sie, hat in der Ausbildung zu der Veränderung beigetragen?
- Welchen Stellenwert hat für Sie das Reflektieren für ihren Veränderungsprozess?

Fragenkomplex III: Es soll ein Bild entstehen, wie das Nachdenken über Praxis vonstatten geht. Abfragen: Erfahrungen mit dem Reflektieren; Ermittlung von Reflexionsmethoden und -modellen in der fachpraktischen Ausbildung am Kolleg; ob und wie gelernt wird zu reflektieren;

- In welcher Weise reflektieren Sie ihr Erleben und Tun in der Praxis?

- Wie hat das am Praxisplatz die PädagogInnen gemacht? Was hat sie angewandt? (Wie ist das abgelaufen?)
- Wie hat das die PraxislehrerIn gemacht? Wie gestaltet sie das Nachdenken über Praxis? (Wie wurden die Praxisnachbereitungen gestaltet?)
- Welche Methoden und Modelle stehen Ihnen aufgrund ihrer Ausbildung zur Verfügung?

Fragenkomplex IV: Aktueller Zustand zur reflexiven Kompetenz/zum Können beziehungsweise wie wird reflektiert? Anhand eines Praxisbeispiels - Einschätzung zum Fall; Wie kommen die Studierenden ins Nachdenken?

- Ich möchte Ihnen ein Praxisbeispiel vorlesen (Kopie zum Mitlesen für die Studierenden).
- In welcher Weise würden Sie darüber nachdenken (reflektieren)?

K., ein zweijähriger Junge sitzt beim Mittagstisch. Das Essen wird von den Pädagoginnen serviert. Es gibt Salat und alle Kinder, auch diejenigen, die keinen Salat wollen, müssen ihn kosten. Der Junge will keinen Salat und hat das heftig zum Ausdruck gebracht. Die eine Pädagogin gibt den Kindern, die keinen Salat wollen, ein klein wenig auf den Teller, den Jungen einen ganzen Löffel. Der Junge schiebt den Salat mit seiner Gabel vom Teller auf den Tisch. Die Pädagogin nimmt dem Jungen die Gabel und den Teller weg. Sie ergreift den Jungen und schimpft mit ihm: „So nicht!“ Das Kind beginnt zu weinen. Das Weinen dauert einige Minuten und wird immer heftiger. Die zweite Pädagogin fragt, ob sie auf ihn eingehen soll. Die erste Pädagogin sagt: „So ist er unansprechbar und unzugänglich“. Nach einer Weile beendet der Junge sein Weinen und die Pädagogin fragt ihn, ob er sich jetzt beruhigt habe. Sie sagt zu ihm: „So etwas tut man nicht! Willst Du jetzt den Salat essen?“ Der Junge nickt zustimmend und sagt: „Ja“.

Ich bedanke mich für das Interview:

Ist für Sie noch etwas offen geblieben, was Sie dazu sagen möchten?

Leitfaden für das Interview mit den PraxislehrerInnen

Einstieg/Warming up:

- Ich möchte Sie als Praxislehrerin zu ihren Erfahrungen mit den Studierenden in der fachpraktischen Ausbildung und zu ihrer Unterrichtsgestaltung befragen.
- Welche Bedeutung hat für Sie die fachpraktische Ausbildung?
- Welche Klassen betreuen Sie derzeit im berufsbegleitenden Lehrgang? Können Sie kurz etwas zu ihrer Funktion sagen, die Sie dabei einnehmen?

Leitfadenfragen:

Fragenkomplex I: Wahrnehmung der Veränderung in Bezug darauf, wie Studierende tun und umgehen mit der Situation am Beginn der fachpraktischen Ausbildung/ im Vergleich zu heute - Fremdeinschätzung

- Sie haben die Studierenden bis zum () Semester der Ausbildung begleitet.

- Wenn Sie an den Beginn der Ausbildung, an die erste Praxiszeit der Studierenden denken, was fällt Ihnen dazu ein? Welche markanten Erlebnisse gab es da?
- (Welche Schwierigkeiten und Probleme haben Sie bei den Studierenden am Beginn der praktischen Ausbildung erlebt?)
- Was ist bei den Studierenden heute anders im Vergleich zum Beginn? Welche Veränderungen sind Ihnen aufgefallen?

Fragenkomplex II: Wahrnehmung und Einschätzung der Veränderungsprozesse i.B. auf die Kompetenzentwicklung; Ermittlung von Einflussfaktoren und der Wirksamkeit von Reflexion

- Wodurch denken Sie, sind die Veränderungen passiert?
- Was aus ihrer Sicht hat in der Ausbildung dazu beigetragen?
- Haben Sie das Gefühl, zur Veränderung etwas beigetragen zu haben? Worin sehen Sie ihren Beitrag (Funktion, Rolle)?
- Welchen Stellenwert hat für Sie das Reflektieren für den Veränderungsprozess der Studierenden?
- Was verändert sich durch das Reflektieren (zum Beispiel Auswirkungen Praxis)?
- Wie verändert sich die Studierende? (Was ist anders, wenn die Studierende sich und ihr Handeln reflektiert?)

Fragenkomplex III: Es soll ein Bild entstehen, wie das Nachdenken über Praxis vonstaten geht. Abfragen: Erfahrungen mit dem Reflektieren; Erheben von Reflexionsmethoden und -modellen in der fachpraktischen Ausbildung am Kolleg; ob und wie vermittelt wird zu reflektieren.

- Wie machen Sie das, in welcher Weise findet das statt (Setting, Modelle, Formen)? Wie gestalten Sie das?
- Welchen Stellenwert hat für Sie die Reflexion mit der Kindergartenpädagogin? Wie läuft das mit den PädagogInnen ab?

Fragenkomplex IV: Aktueller Zustand zur reflexiven Kompetenz/ zum Können - Fremdeinschätzung

- Wodurch und in welcher Weise verändert sich die Reflexionsfähigkeit im Laufe der Ausbildung?
- Woran merken Sie, dass die Studierenden reflektieren können?
- Worin unterscheiden sich die Studierenden von denjenigen, die weniger oder nicht reflektieren können?

Ich bedanke mich für das Interview:

Ist für Sie noch etwas offen geblieben, was Sie dazu sagen möchten?

Zusammenfassung

Die Fähigkeit, pädagogische Prozesse zu kommunizieren und zu reflektieren, ist ein wichtiger Aspekt der fachlichen Qualifikation von KindergartenpädagogInnen. Das Nachdenken über die praktischen Erfahrungen im Arbeitsfeld und deren reflexive Verarbeitung bilden einen wichtigen Bestandteil der fachpraktischen Ausbildung. In welcher Weise in der kindergartenpädagogischen Ausbildung über Praxis nachgedacht wird und inwiefern Reflexion zur beruflichen Kompetenzentwicklung und insbesondere zur Entwicklung reflexiver Kompetenz beitragen kann, sind leitende Fragestellungen in der Arbeit. Die Konstrukte Kompetenz und Reflexion werden erörtert und es wird ein Verständnis von beruflich-professioneller pädagogischer Handlungskompetenz für die Arbeit grundgelegt. In Folge wird diskutiert, unter welchen Lehr- und Lernbedingungen Kompetenzen entwickelt und professionelles Reflektieren gelernt werden können. Vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive wird verdeutlicht, dass die Beziehungsdynamik in den Arbeitsprozessen ein differenzielles Verstehen erfordert und aufgezeigt, wie eine reflektierende Haltung ausgebildet werden kann. Die zentrale Annahme, dass die Reflexion der Arbeitserfahrungen zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen beiträgt, wird auf der Basis von zwei ausgewählten theoretischen Konzeptualisierungen begründet, nämlich Neuwegs Verhältnisbestimmungen von Wissen und Können und der Funktion der Reflexion und das Zusammenspiel von Wissen und Handlung nach Schön. Die empirische Untersuchung erfolgte auf Basis von qualitativen Interviews mit Studierenden und PraxislehrerInnen an einem Kolleg. Die Ergebnisse zeigen, welche Faktoren in der kindergartenpädagogischen Ausbildung dazu beitragen, die beruflichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse der Studierenden zu fördern. Dabei wird der Stellenwert der Reflexion bei der Entwicklung reflexiver Kompetenz herausgearbeitet. Die Analyse der Reflexionsprozesse der Studierenden verdeutlicht, dass Reflexionsfähigkeit aus einer Vielfalt von Teilaspekten besteht. Durch die Analyse der Reflexionspraxis wird sichtbar, dass strukturierte Reflexion eher im Rahmen der schulischen Ausbildungsstätte erfolgt und weniger in der beruflichen Praxis, dass das Konstrukt Reflexion unterschiedlich definiert wird und dass das Erlernen reflexiver Kompetenz sehr von der Persönlichkeit der Lehrenden und deren Qualifikation abhängig ist. Als Konsequenz werden Anforderungen an Praxisreflexion und an Reflexionsqualität in kindergartenpädagogischen Ausbildungsprozessen entwickelt.

Abstract

The ability to communicate and reflect pedagogical processes is a very important qualification of kindergarten educators. Thinking about practical experience in the working environment and reflective processing are a main part of practical training. But the key question is in what form does the thinking process take place and can reflection on kindergarten pedagogy be part of professional and reflective competency development. The constructs competency and reflection are being discussed and an understanding of professional pedagogic competences will be set. Furthermore it will be discussed under which training and learning conditions competences can be developed and professional reflection can be learned. Based on psychoanalytical and pedagogic perspectives it will be illustrated how relational dynamics in working processes require differentiated understanding and how a reflective approach can be developed. The most important assumption, that reflection on professional experiences will induce action competences will be established by two selected theoretical conceptualizations: Neuweg's relation analysis of knowledge and abilities and the function of reflexion, and the interaction of knowledge and action by Schön. The empirical investigation was based on qualitative interviews with students and teachers at a college for kindergarten pedagogues and shows which factors in kindergarten pedagogical training encourage professional development processes for the students. In addition the importance of reflection for the development of reflective competency will be elaborated. The analysis of the reflection process of students clarifies that the ability to reflect consists of various aspects. Analysis of reflection practice shows that structured reflection rather takes place at the training facilities and less in the actual work situation. It also shows that the construct reflection is defined in different ways, and that learning reflective competences mainly depends on the personality and qualification of the teacher. As a consequence demands on reflection and the quality of reflection in training processes of kindergarten pedagogues will be developed.

Lebenslauf

Ursula Langbein

Geburtsdatum: 05. Jänner 1960

Geburtsort: Wien

Staatsangehörigkeit: Österreich

Aus- und Weiterbildung

Seit 2003	Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Schulpädagogik, Aus- und Weiterbildungsfor- schung und Psychoanalytische Pädagogik. Erste Diplomprüfung abgeschlossen am 12. Februar 2007
2002/2003	Studienberechtigungsprüfung
1999/2000	Diplomlehrgänge „Gestaltpädagogik“ und „Systemisches Management“
1996 bis 1998	Fachkurs für „Supervision und Praxisberatung“
1982/1983	Zusatzprüfung aus Didaktik
1974 bis 1978	Bundesbildungsanstalt für Kindergärtnerinnen und Horterzieherinnen, Wien 10, Ettenreichgasse
1970 bis 1974	Hauptschule, Wien
1966 bis 1970	Volksschule, Wien

Berufserfahrung und Praktika

2008/2009	Wissenschaftliches Praktikum als Bibliotheksberaterin der Prä- senzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaft an der Uni- versität Wien bei Dr. Kissling
Seit 2005	Lehrerin am Kolleg für Kindergartenpädagogik in Wien 8 für Didaktik, Praxis, Kommunikation und Gruppendynamik
Seit 2004	Referentin am Institut für Kindergarten- und Hortpädagogik (Volkshochschule, Wien 20)

1999 bis 2003	Moderationstätigkeit und Organisationsentwicklungsarbeit beim Projekt TEOS (Team- und Organisationsentwicklung an Schulen)
1997 bis 2005	Praxis- und Didaktiklehrerin an der BAKIP 10
1994 bis 1996	Seminartätigkeit in der Tschechischen Republik für den Verein Kulturkontakt
1992 bis 1997	Übungskindergärtnerin an der BAKIP 10
1978 bis 1986	Kindergärtnerin, Horterzieherin und Übungskindergärtnerin