

Hauptsache

Die Ausbildung neu denken

Über die Grundzüge der Ausbildungsreform und ein erstmals konsistentes neues Modell der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte

Das erste Mal in der Geschichte des Landes verständigten sich die Bundesländer über einen Rahmenplan der künftigen Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern. Im Juni 2012 wurde er verabschiedet. Gegenwärtig arbeitet man an länderspezifischen Konkretisierungen. In einem BK-Gespräch legt Prof. Dr. Wassilios Fthenakis die Grundzüge der Ausbildungsreform dar und beschreibt ein grundlegend neues Modell der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte, das unter seiner Leitung erarbeitet wurde.

Seit wann steht die Reform der Ausbildung eigentlich auf der Agenda?

Schon vor drei Jahrzehnten wiesen wir darauf hin, dass es notwendig ist, die Ausbildung der Fachkräfte des Elementarbereichs zu reformieren. Es gibt kaum einen Kollegen, der sich nicht dazu äußerte. Mitte der 1990er Jahre wurde deutlich, dass die beruflichen Perspektiven und Entwicklungschancen der Fachkräfte verbessert werden müssen.¹ Die OECD-Studie „Vergleichende Analyse der Ausbildungssysteme in 12 Ländern“ schrieb uns das 2001 ins Stammbuch. Eine effektive Verbindung zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung mahnte Frau Oberhuemer 1999 ebenso an wie die stärkere Berücksichtigung der europäischen Dimension. 2002 wies ich auf die Notwendigkeit einer Neukonzeptualisierung der theoretischen Grundlagen und auf die Entwicklung eines konsistenten Ausbildungsmodells hin. 2001 einigte sich die Jugendministerkonferenz darauf, dass Bildung im frühesten Kindesalter beginnt. Doch nur qualifizierte Fachkräfte können die Bildungsprozesse der Kinder unterstützen. Deshalb forderten die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und die Arbeitsgruppe „Forum Bildung“ ausdrücklich, dass die Bildung und Qualifikation der Fachkräfte auf Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit zielen soll. Diese drei Dimensionen finden sich auch in dem neuen Rahmenplan.

Auf welchen Grundlagen baut die Reform auf?

Die Argumentationslinien, die für eine Ausbildungsreform sprechen, kommen aus ganz verschiedenen Perspektiven. Eine Linie bilden neuere wissenschaftliche Erkenntnisse über Kinder, Kindheit und frühkindliche Bildung. Die Revision des konstruktivistischen Ansatzes von Piaget und neuere Erkenntnisse über die Lernkompetenz und Lernbereitschaft von Kleinstkindern ermutigten uns, das Kind als einen aktiven und kompetenten Ko-Konstrukteur seiner eigenen Bildung zu verstehen und zu konzeptualisieren. Die zweite Linie rührt aus der komplexen Vielfalt gesellschaftlicher Anforderungen an die berufliche Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Die dritte Linie entspringt dem Anspruch auf berufliche Mobilität und Beschäftigung in vergleichbaren Tätigkeitsfeldern innerhalb der Europäischen Union. Eine weitere Linie ergeben die Konsequenzen aus den Bildungsplänen für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte, die uns zwangen, das Modell der Professionalisierung zu überdenken. Letztere sind schon deshalb interessant, weil sie eine theoretische und praktisch-

¹ Ebert et al. 1994

pädagogische Realisierung einschließen, die in dieser Form bislang in der Ausbildung nicht präsent war.

Welche Anforderungen für die pädagogischen Fachkräfte ergeben sich daraus?

Die Fachkräfte müssen imstande sein, Bildungsprozesse vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und familialer Wandlungen organisieren, mitgestalten, dokumentieren und reflektieren zu können. Sie müssen Bildungspartnerschaften mit den Eltern und anderen Bildungsorten außerhalb der Bildungsinstitutionen stiften, müssen eigene Einstellungen, Bildungsziele und didaktisch-pädagogische Konzepte kontinuierlich und kritisch reflektieren. Darüber hinaus müssen sie sich mit unterschiedlichen Ansätzen von Bildungsqualität, Evaluation und mit der Erhebung von Daten zum Entwicklungsstand des Kindes befassen, mit Fach- und Beratungsdiensten zusammenarbeiten, Kinder bei der Bewältigung von Übergängen unterstützen und mit der Grundschule kooperieren. Sie müssen sich mit unterschiedlichen Ansätzen der Qualitätsentwicklung auseinandersetzen, um sie für die eigene Professionalisierung und für die Weiterentwicklung ihrer Einrichtungen nutzen zu können. Das Profil der Einrichtungen müssen sie mit den Beteiligten vor Ort weiterentwickeln und die Belange der Kinder in kommunalpolitischen Gremien wahrnehmen.

Setzt man diese Anforderungen mit den in der bisherigen Ausbildung identifizierten Defiziten ins Verhältnis, ergibt sich folgendes Bild: Es fehlt an hinreichender theoretischer Fundierung des Ausbildungskonzepts. Das betrifft auch alle in den letzten sechs, sieben Jahren an Fachhochschulen behandelten Ausbildungsthemen. Wissensvermittlung dominiert. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist unbefriedigend. Neue Technologien werden nicht systematisch und umfassend genutzt. Es gibt keine konsistente Konzeption, in die Aus-, Fort- und Weiterbildung systematisch eingebettet sind. Auch das WIFF-Konzept des DJI – zwar eine lobenswerte Initiative – weist keine Systematik auf.

Die Studierenden müssen auf die Implementation von Bildungsplänen und die Etablierung von Bildungspartnerschaften vorbereitet werden. Das sind sie bisher nicht. Sie benötigen elaborierte didaktische Ansätze zur Überwindung ihres primär erfahrungsgeliteten Vorgehens. Fragen Sie, wie sie ihr Handeln begründen, bleibt die Antwort aus, weil sie nicht gelernt haben, fachlich zu begründen, warum sie dies oder das mit den Kindern tun.

Das erlebt man in der Praxis auch oft.

Ja, leider. Der nächste Punkt: Es gibt so gut wie keine systematische Verknüpfung von Ausbildung und Forschung. Und: Im Ausbildungssystem werden mehr Männer benötigt. Das bisherige System ist eher dazu angetan, sie auszuschließen.

Aus all dem ergibt sich: Die Ausbildung muss die aus der Reform des Bildungssystems und aus den neueren Bildungsplänen resultierenden Anforderungen an die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte stärker berücksichtigen. Ohne zusätzliche Qualifizierung sind sie nicht in der Lage, die Bildungspläne umzusetzen. Deshalb müssen wir die Ausbildung neu denken.

Z1 Die Ausbildungsreform vor dem Hintergrund sich verändernder Bildungssysteme

Die Veränderungen in den Bildungssystemen bringen ein neues Paradigma hervor: Nicht bloße Wissensvermittlung, sondern Stärkung kindlicher Entwicklung und kindlicher Kompetenzen – von Anfang an. Diesem neuen Paradigma muss die Ausbildung sich anpassen. Dass die künftigen Fachkräfte lernen, sich Wissen zu erschließen, und es rekapitulieren, das hilft nicht. Vielmehr muss die Ausbildung auf Kompetenzen fokussieren.

Doch bevor das möglich wird, müssen wir uns darüber im Klaren sein, auf welchen theoretischen Grundlagen die Reform aufbauen soll.

Im Kindergarten dominierten seit den 1970er Jahren Selbstgestaltungsansätze, die besagen, dass das Kind sich seiner Umwelt als aktiver Konstrukteur zuwendet, sie exploriert und daraufhin in seinem Kopf ein Bild der äußeren Wirklichkeit entwickelt. Das ist dann die Bildung. Erziehung ist dann das, was die Fachkräfte dem Kind an Anregungen und Umgebungen bereitstellen, die ihm helfen sollen, den von ihm initiierten Prozess besser zu gestalten. All das wirft Fragen auf, mit denen man sich auseinander setzen muss, wenn man die Ausbildung darauf aufbauen will und einem Paradigma folgt, das Bildung als einen primär intrapsychischen Vorgang bestimmt. Tut man das, dann ist Selbstbildung der bevorzugte didaktische Ansatz: Das Kind bildet sich selbst. Es ist aktiver Konstrukteur seiner Entwicklung und Bildung. Bildungsziel ist die Entwicklung eines subjektiven Bildes von der äußeren Wirklichkeit.

Dieser Sicht zufolge hat die Fachkraft keinen direkten Einfluss auf den vom Kind moderierten Bildungsprozess. Das heißt: Die gesamte Verantwortung für die Organisation der Bildung bleibt dem Kind überlassen, denn das Bildungssystem hat bestenfalls einen indirekten Einfluss darauf, nämlich mittels der Gestaltung einer anregenden Umgebung. Die Rolle der Fachkraft, soweit überhaupt konzeptualisiert, beschränkt sich auf Beobachten, Begleiten und Dokumentieren, wenn man von Interaktionen der Unterstützung absieht, die eine untergeordnete Rolle spielen.

Z1 Der Wandel in der theoretischen Fundierung von Bildungsprozessen

Um Bildung und die Organisation von Bildungsprozessen anders zu konzeptualisieren, ziehen wir interaktionistische Theorien heran. Zwar stimmen wir Piaget, den Konstruktivisten und Selbstgestaltungstheoretiker zu, die proklamieren: Das Kind ist ein aktiver Konstrukteur. Im Unterschied zu diesen Theoretikern gehen wir aber nicht davon aus, dass der Kopf des Kindes den primären Part bei der Organisation von Bildung spielt, sondern die soziale Interaktion, die am besten im Diskurs gestaltet und moderiert wird.

Machen Sie das bitte an einem Beispiel deutlich.

Stellen Sie sich vor, Sie wollen einem kleinen Kind einen neuen Begriff vermitteln. Das Wort sagt dem Kind aber überhaupt nichts. Es versteht Sie erst, wenn Sie die Bedeutung dieses Wortes im Diskurs mit ihm entwickelt und vereinbart haben. Das heißt, die gesamte sprachliche Entwicklung ist ein organisierter sozialer Prozess, der nicht die Aufgabe hat, Wörter zu vermitteln, sondern deren Bedeutungen miteinander zu verabreden und zuzuordnen.

Dieser Ansatz hat zwei große Vorteile. Der erste Vorteil ist: Wir können Interaktion beeinflussen. Damit haben wir einen Schlüssel in der Hand, mit dem wir Bildungsqualität im System verbessern können. Wir haben nämlich die Möglichkeit, den direkten Bildungsprozess von dieser theoretischen Position aus zu gestalten.

Der zweite Vorteil ist: Interaktionen finden nicht im luftleeren Raum statt, sondern sind sozial und kulturell eingebunden. Wir abstrahieren Bildung also nicht vom unmittelbaren Erfahrungsraum des Kindes, sondern verbinden sie eng mit seinen Alltagserfahrungen. Damit haben wir eine sozial und kulturell eingebettete Bildungskonzeption, die verschiedene soziale Kontexte und kulturelle Traditionen einschließt. Kommt zum Beispiel ein koreanisches oder arabisches Kind in den Kindergarten, das seine Emotionen anders als wir ausdrückt, verweist das auf eine Bildung, die unter anderen kulturellen Bedingungen organisiert wurde, und wir haben nicht das Recht, dieses Kind als inkompetent zu betrachten und ihm unsere Position

aufzudrängen. Vielmehr haben wir die Pflicht, die Kultur dieses Kindes nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern zu schätzen und zu lernen, damit produktiv umzugehen. Diese Sache hat ihre Weiterungen: Vor makrosozialen Veränderungen, beispielsweise in der Kommunikation, fürchten wir uns geradezu. Nicht nur deshalb, weil Bildungsinhalte nicht mehr monopolisiert werden, sondern weil die Technik Menschen virtuell miteinander verbindet, die nie direkt miteinander kommunizieren könnten, denn sie leben auf verschiedenen Kontinenten. Dies stellt Anforderungen an die Bildungsorganisation, die man mit ein bisschen Bildungssystem überhaupt nicht bewältigen kann. Vom Internet abgesehen – unsere Gesellschaft ist in den letzten 30 Jahren so komplex und kulturell divers geworden, wie wir uns das noch vor kurzem nicht hätten vorstellen können. Die sozialen Prozesse verändern sich schnell, und dieser Wandel ist von Verlusten und Diskontinuitäten gekennzeichnet. Wir haben eine Gesellschaft, deren Entwicklung wir nicht mehr zuverlässig prognostizieren können. Wir haben soziale Situationen, die die Stabilität und Kontinuität, die in unserer Kindheit herrschten, nicht mehr aufweisen.

Das sollte aber niemanden düster stimmen, oder?

Nein, doch Kinder sind heute mehr denn je herausgefordert, zu lernen, mit solchen offenen Situationen umzugehen, im Wandel Chancen zu erkennen und durch die Pluralität der Perspektiven, der Absichten, der Weltsysteme eine Bereicherung zu erfahren. In erkenntnistheoretische Diskussionen, die seit geraumer Zeit geführt werden, lässt sich Skepsis gegenüber allgemeingültigen Wahrheits-, Objektivitäts- und Rationalitätsstandards erkennen. Universelle Fortschrittsmodelle und Moralvorstellungen werden zunehmend in Frage gestellt. Das ist produktiv, denn: Stellt man etwas in Frage, ist damit die Chance verbunden, neue Dialoge zu organisieren. Speziell im Bereich der Bildung etablierte sich längst eine „Critical Education“, die danach fragt, ob die Konzepte, mit denen wir unsere Kinder im Blick auf die veränderte Situation konfrontieren, noch zu halten sind.

Wohl eher nicht, aber der Mensch klammert sich gern ans Vertraute.

Wenn Sie sich umsehen, merken Sie: Ständig ist von Post-Fundamentalismus, Post-Empirismus, Post-Modernismus die Rede. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass das Stiften von Bedeutung durch gemeinsames Handeln erfolgt. Das ist eine völlig neue Einsicht: Wir können Bedeutung gemeinsam – im Diskurs – herstellen, aber niemals allein. Das Wort allein hat keine Bedeutung. Es ist leer. Seine Bedeutung erhält es erst im Prozess der sozial organisierten Verständigung.

Der beim einzelnen Kind ebenso abläuft wie überall auf der Welt.

Richtig. Der Sozialkonstruktivismus fordert uns heraus, all unsere Annahmen und Auffassungen zu überdenken. Er stellt bislang verbreitete Annahmen auf den Kopf und zwingt uns zu neuen Dialogen, neuen Diskursen. „Alles, was wir für real halten“, sagt das Ehepaar Gergen, Hauptvertreter des Sozialkonstruktivismus in den USA, „ist sozial konstruiert. Nichts ist real, solange Menschen nicht darin übereinstimmen, dass es real ist.“² Das klingt zwar provokant, aber wenn Sie es zu Ende denken, verändern Sie Ihr Denken und kommen zu neuen Positionen.

Das heißt: Nehmen wir eine Veränderung im Erkenntnistheoretischen wahr, geht sie vom Individuum hin zur Beziehung. Der Erkenntnisgewinn entsteht nicht im Kopf, sondern primär im Dialog, aber die Internalisierung findet im Kopf statt. Der Primat kommt also nicht dem

² Gergen/Gergen 2009, S. 10

Kopf zu – wie im Selbstbildungsansatz –, sondern der sozialen Beziehung. Erst wird Wissen miteinander vereinbart – Ist dieses Gebilde ein Baum? Ja, das ist ein Baum –, dann wird es internalisiert und kann behalten werden. Dieser Prozess findet in der Interaktion, im Dialog Gestalt.

Kritisch müssen wir uns auch mit dem Gedanken befassen, ob es richtig ist, das Individuum als bewussten Entscheidungsträger zu verstehen. Diese Auffassung ist übrigens erst 300 Jahre alt, ein in der Menschheitsgeschichte sehr kurzer Zeitraum. Die meisten Menschen auf dieser Welt vertreten das Humboldtsche Idealbild des Individuums aus dem 19. Jahrhundert aber nicht. Was haben wir dann davon, wenn wir die Welt auf diese Weise konstruieren? Was verlieren wir? Welche Alternativen gibt es?

Oh, je! Wenn Humboldt nicht mehr hilft, dann die Sozialkonstruktivisten.

Ja, denn der Sozialkonstruktivismus lehnt die Existenz von Realität nicht ab, sondern definiert sie vor dem Hintergrund einer bestimmten kulturellen Tradition. Außerhalb dieser Tradition gibt es andere Realitäten, andere Wahrheiten, anders organisierte Bildungsprozesse. Doch jede Wahrheit wird durch gemeinsames Kommunizieren erzeugt. Das heißt: Handeln wird nicht durch das gesteuert, was traditionellerweise als wahr und richtig befunden oder den Menschen aufgezwungen wird. Aus sozial-konstruktivistischer Sicht werden wir eingeladen, Neues auszuprobieren und neue Ufer zu erobern.

Verwechseln Sie das bitte nicht mit Zurückweisung oder gar der Ablehnung von Tradition! Die Fesseln, die Tradition auferlegt, können abgelegt werden. Dies ermöglicht Offenheit für neue Bedeutungswelten, stärkt das Individuum und drängt den Einfluss der Institutionen, den sie über soziale Konstruktion auf die Gesellschaft ausüben, ein Stück zurück.

Für den Sozialkonstruktivismus sind Wahrheitsansprüche in Lebensformen eingebettet, die mit Werten ausgestattet sind. Wahrheitsansprüche sind demnach ausnahmslos mit Wertetraditionen verbunden. Was uns als wahr erscheint, was wir für wahr halten, muss für einen anderen Kulturkreis nicht gelten. Es gibt keine transzendentalen Wahrheiten, sondern lokal konstruierte Wahrheiten, die verschiedenen Kulturen oder Traditionen entstammen und den unseren nicht gleichen. Wir müssen lernen, ihnen mit Wertschätzung zu begegnen – von der frühen Kindheit an.

Der Sozialkonstruktivismus kann als ein kontinuierlicher Dialog über den Ursprung dessen gesehen werden, was wir als Wissen über das Reale, das Rationale, das Wahre und Gute ausmachen. Die zentrale Frage lautet: Was passiert mit unserem Leben, wenn wir in diese oder jene Form des Verständnisses und der Bedeutungsgebung eintreten?

Und was passiert mit Familien, die aus anderen Ländern zu uns kommen und hier leben wollen?

Wir müssen lernen, deren Kultur als einen bereichernden Bestandteil unseres breiten sozialen Systems zu würdigen. Wir müssen die Werte, die diese Familien innerhalb ihrer Kultur selbstverständlich vertreten, nicht nur hinnehmen, nicht nur akzeptieren, sondern würdigen. „Im Sozialkonstruktivismus wird das Individuum als Quelle von Wissen und Bedeutung durch Beziehung ersetzt“, schreiben die Gergen.³ Das heißt aber nicht, das Individuum sei unwichtig, und ein Wissenserwerb, der durch Konstruktion von Bedeutung erzeugt wird, sei nicht individuell verankert. Die primäre soziale Interaktion ist der Diskurs, den wir führen, um Bedeutung herzustellen. Danach kommt die Internalisierung: Wir verinnerlichen die sozial erzeugte Bedeutung und bringen sie in neue Diskurse ein. Unserem bisherigen Verständnis

³ Gergen/Gergen 2009, S. 27

zufolge konzentrierten wir uns auf die Verinnerlichung und übersahen, dass der wichtigere Teil des Bildungsprozesses die soziale Interaktion, der Diskurs ist...

... der mehr einschließt als das zum Verinnerlichen traditionell Anempfohlene.

Jede Art der Weltkonstruktion erhält eine Tradition aufrecht, die mit bestimmten Werten aufgeladen ist, während gleichzeitig alles, was nicht eingeschlossen ist, unbeachtet bleibt.⁴ Der Soziale Konstruktivismus lädt dazu ein, darüber zu reflektieren, welche Tradition beachtet und welche außer Acht gelassen wird: Wer wird bevorzugt? Wer wird marginalisiert?⁵ In etlichen Fällen wird die Demut des Lokalen durch die Arroganz des Universellen ersetzt.

Die unterschiedlichen Wertsysteme mögen alle richtig sein, nicht jedoch für alle Menschen. Für unterschiedliche Gruppen ist Unterschiedliches gültig. Weil es keine Grundlage für die Überlegenheit der eigenen Tradition gibt, sind wir eingeladen, eine Haltung der Neugier und des Respekts anderen Menschen gegenüber einzunehmen. Deshalb legen wir Wert auf die Organisation von unten, als ein sozialer Prozess. Die Reform der Ausbildung muss diese Prämissen nicht nur berücksichtigen, sondern sie zur Grundlage nehmen, wenn sie den aktuellen Herausforderungen gerecht werden will.

Bisher wurden zahlreiche Beiträge zur Reform der Ausbildung geleistet⁶, denen zu entnehmen ist, dass die Ausbildung neu konzeptualisiert werden muss. Es gibt also reichlich Quellen, die man heranziehen kann, wenn man sich mit den neuen Ansätzen befassen möchte.

Der von den 13 Bundesländern im Juni 2012 vorgelegte übergreifende Rahmen/Lehrplan zur Qualifizierung der Fachkräfte benennt die Konsequenzen, die für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher aus dem „Europäischen Qualifikationsrahmen“ abgeleitet werden müssen, bevor Spezifizierungen auf Landesebene vorgenommen werden können. Dieser Plan ist im Grunde genommen ein zweidimensionales Modell: Er stärkt die Persönlichkeit der Studierenden und ihre Fachkompetenzen, ist also kompetenzorientiert, beschreibt die zu entwickelnde erweiterte berufliche Handlungskompetenz als Einheit von Wissen und Können, erfordert deshalb handlungs- und entwicklungsorientierte Ausbildungsansätze und ist als produktiver Interaktionsprozess zu gestalten. Aber er ist noch nicht elaboriert genug, um ein Ausbildungscurriculum für die Praxis entwerfen zu können. Noch fehlen

Implementationsstrategien, mit deren Hilfe man ihn in der Ausbildung umsetzen kann. Diese Strategien haben wir an der Universität Bremen erarbeitet und ein Kompetenzmodell der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte entwickelt. Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts, auf den dieses Modell zielt, sind: Ganzheitlichkeit, kooperatives Lernen, Orientierung an den Lernenden, Meta-Kommunikation, Meta-Emotion und Meta-Kognition. Das sind Gesamtkonzepte, von denen 2002 noch überhaupt keine Rede war.

Die Ziele des lernfeldorientierten Lehrplans sind: den Erwerb von Kompetenzen in berufsbezogenen und berufsübergreifenden Zusammenhängen zu fördern, den Entwicklungsprozess von Erzieherinnen und Erziehern zu einer reflektierten professionellen Haltung zu begleiten, den handlungsorientierten Unterricht sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis zu unterstützen und die verantwortliche Gestaltung von pädagogischen

⁴ Gergen/Gergen 2009, S. 28

⁵ Ebd.

⁶ Oberhuemer/Ulich: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal, 1997; Fthenakis/Oberhuemer: Ausbildungsqualität, 2002; Internationale Referenzstudien: SEEPRO-Studie (Oberhuemer et al.), 2010; CORE-Studie (Urban et al.), 2011; OECD-Studie, 2012; Robert Bosch Stiftung: Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit, 2011; Blossfeld et al.: Professionalisierung in der Frühpädagogik, 2012; WIFF-Studie Nr. 17: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich (Oberhuemer), 2012; Ausbildungsqualität im Blickpunkt: Eine internationale Perspektive (Fthenakis), 2014; Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?! (Hrsg.: Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg), Friedrich Ebert Stiftung: Schriftenreihe Netzwerk Bildung 2013

Prozessen zu ermöglichen. Als zu stärkende Kompetenzen definieren wir: Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und das Lernen in Beziehungen als ko-konstruktives Lernen.

Warum sollen gerade diese Kompetenzen gestärkt werden?

Weil Lernen ein aktiver Prozess ist, der die aktive Beteiligung aller Ko-Konstrukteure voraussetzt, ein selbstgesteuerter Prozess, ein konstruktiver, situativer und sozialer Prozess. Auch darauf hätte man sich übrigens vor zwei, drei Jahren noch nicht einigen können. Weiterhin haben wir sechs Lernfelder identifiziert: „Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiterentwickeln“, „Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten“, „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, wertschätzen und Inklusion fördern“, „Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“, „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten und Übergänge unterstützen“, „Institution und Team entwickeln und in Netzwerken kooperieren“. Es geht dabei nicht um Stoff zu Lernen, sondern es sind Handlungsfelder, in denen Übungsprozesse so organisiert werden sollen, dass individuelle und Fachkompetenzen der Auszubildenden gestärkt werden. Daran – und nicht an die Inhalte – wird sich auch die Evaluation der Effizienz der Ausbildung halten müssen.

Z1 Das Kompetenzmodell der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte

Das Kompetenzmodell der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte, das wir an der Universität Bremen eingeführt haben, basiert auf diesen Anforderungen. Es eignet sich für Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten, für Erzieherinnen und Lehrer, ist also nicht an eine bestimmte Organisationsstruktur gebunden und kann darüber hinaus auch auf andere Bereiche, zum Beispiel den Gesundheits- und sozialen Bereich, übertragen werden. Das könnte dazu beitragen, die Kommunikation zwischen diesen Bereichen zu verbessern, in denen bis jetzt nach verschiedenen Modellen ausgebildet wird und deren Organisation unterschiedlichen Traditionen folgt.

Betrachten wir dieses neue Modell, so hat es zwei Dimensionen: die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung und der Basiskompetenzen der Studierenden und den Erwerb von Fachkompetenzen. Was die individuellen Kompetenzen betrifft, kommt das gleiche Modell zur Anwendung wie bei den Kindern, denn es sind ja die gleichen Kompetenzen, die sich weiterentwickeln sollen. Dadurch besteht die Chance, dass die zukünftigen Fachkräfte in der Ausbildung tatsächlich begreifen, was individuelle Kompetenzen sind und wie man damit umgeht. In diesem Prozess erwerben sie die Kompetenzen, die sie brauchen, um die Kinder später beim Erwerb der gleichen Kompetenzen, nur in einem früheren Stadium, zu stärken, denn sie haben mit exakt den gleichen Bedingungen der Organisation von Bildungsprozessen zu tun wie im Kindergarten, allerdings auf dem Niveau von Studierenden.

Das Kompetenzmodell der Professionalisierung von Fachkräften definiert die Bildungsbereiche, Basiskompetenzen und Prinzipien des Handelns, so dass alle Dozentinnen und Dozenten die Ausbildung in die gleiche Richtung gestalten können. Es bezieht Bildungsorte außerhalb der Einrichtungen ein, damit die Studierenden schon in der Ausbildung für den Kontext sensibilisiert werden. Als Ausbildungsvisionen oder -ziele benennt das Modell: die kompetente Fachkraft, die kommunikations- und medienkompetente Fachkraft, die Fachkraft als aktiver Lerner, Forscher, Entdecker und kreativer Künstler, die verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Fachkraft. Wir sagen also nicht, welche Wissensbestände eine Fachkraft beherrschen muss, sondern in welche Richtung die Entwicklung gehen soll.

Auch die individuellen Kompetenzen sind exakt die gleichen wie im Kindergarten. Es sind individuumsbezogene Kompetenzen, die die Fachkraft befähigen, an der Gesellschaft teilzuhaben, sie mitzugestalten und Mitverantwortung zu übernehmen.

Bei den Basiskompetenzen geht es um das Lernen und lernmethodische Kompetenzen, um Kompetenzen des Handelns im sozialen Kontext, um Resilienz, also den kompetenten Umgang mit Veränderungen und Belastungen, und um individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen, die es ermöglichen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Das setzt voraus, dass jeder Mensch, der mit den Auszubildenden zu tun hat, seine Interaktionen so gestaltet, dass diese Basiskompetenzen wachsen können.

Das ist eine Herausforderung, aber nicht unmöglich.

Warum sollte man das nicht lernen können? Bei den Erzieherinnen im Kindergarten wird schon vorausgesetzt, dass sie es können!

Nehmen wir das positive Selbstkonzept mal als Beispiel: In der Ausbildung erfahren die Studierenden, dass Kognitionen und Einstellungen, die ein Mensch über sich selbst hat, sein Selbstkonzept bilden. Das Modell eines Selbstkonzepts besteht aus der Selbsteinschätzung, also den Einstellungen des Menschen über sich selbst, und der Selbstwirksamkeit, also den Erwartungen des Menschen an die eigene Kompetenz. Die Entwicklung des Selbstkonzepts hängt von sozialer Interaktion mit wichtigen Bezugspersonen ab – das Konzept entsteht also in einem sozialen Konstruktionsprozess.

Wenn ein Ziel der Ausbildung darin besteht, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, das persönliche Selbstwertgefühl zu stärken, dann kann das nur interaktional passieren. Man muss es ko-konstruieren, denn es ist kein individueller Prozess. Begreifen die Studierenden die Entwicklung des Selbstkonzepts als Bestandteil eines breiten sozialen Interaktionsprozesses, dann lernen sie, ihre eigenen Selbstkonzepte und deren Genesen zu reflektieren, werden sich eventuell negativer Attributionsstile bewusst. Ko-konstruktiv können sie einander bestärken und positive Interaktionsmuster in ihre Selbstkonzepte integrieren.

Das gleiche passiert auch mit der emotionalen Entwicklung. Die Meta-Emotion ist ein faszinierendes Konstrukt, 1996 in den USA publiziert. Es sagt etwas über unsere Fähigkeit aus, das eigene Denken und Fühlen zu mobilisieren, um die emotionale Situation unseres Gegenübers richtig einzuschätzen und darauf zu reagieren. Damit ist es die Grundlage der Regulierung sozialer Beziehungen und deshalb besonders wichtig für Menschen, die in permanenter Interaktion mit anderen Menschen stehen, zum Beispiel Pädagogen.

Meta-emotionale Kompetenz entwickelt sich sehr früh. Aus der Forschung wissen wir, dass bereits zweijährige Mädchen in der Lage sind, Einfluss auf die Jungen in ihrer Umgebung zu nehmen. Diesen Einfluss behalten sie beharrlich – vom Kindergarten über die Schule bis ins Erwachsenenalter. Die Jungen hingegen weisen diesen Einfluss zurück, gestalten das Spiel der Mädchen nicht mit und mutieren dadurch für die Mädchen zu irrelevanten Spielpartnern. Die Wege trennen sich: Mädchen spielen öfter mit anderen Mädchen.

Wenn man diese Spiele als Lerngelegenheiten versteht und untersucht, stellt sich heraus: Mädchen üben Einfluss aus und empfangen Einfluss, verbalisieren viel und setzen auch viel nonverbale Kommunikation ein, zeigen Emotionen, nehmen Emotionen anderer Menschen wahr und entwickeln einen komplexen Interaktionsstil. Die Jungen hingegen üben wenig Einfluss aus und empfangen auch wenig, äußern nicht viele Emotionen, haben nur begrenzte Chancen, Emotionen anderer Menschen wahrzunehmen, und verbalisieren wenig. Ihre nonverbale Kommunikation fällt mager aus, und ihr Kommunikationsstil ist eher simpel, verglichen mit dem der Mädchen.

Während Jungen dieses Modell bereits mit sechs Jahren stabilisiert haben, entwickeln Mädchen sich kontinuierlich kommunikativ weiter, und es entstehen unterschiedliche Kompetenzprofile. Die PISA-Studie besagt: 15jährige Mädchen sind gleichaltrigen Jungen in

der verbalen und nonverbalen Kommunikation weit überlegen. Treffen sich 17jährige Jungen und Mädchen, zu welchem Zweck auch immer, begegnen sich eine Expertin in Sachen emotionale Beziehungen und ein Anfänger. Das heißt: Die auf die beschriebene Weise organisierte Sozialisation benachteiligt die Jungen, speziell auf dem Gebiet der meta-emotionalen Kommunikation.

Wird so ein Junge Lehrer oder Erzieher, dann hat er mit einem Manko zu kämpfen.

Ja. Wenn ein Kind in der Gruppe weint, weil es in emotionale Bedrängnis geraten ist, dann erkennen Sie einen meta-emotional inkompeteten Pädagogen daran, wie er auf diese Situation reagiert. Er sieht, dass das Kind weint, und bietet ihm eine Struktur-Alternative: „Komm doch zu uns, spiel mit uns.“ In diesem Moment hat er alle Chancen vergeben, sich mit dem Kind über Gefühle zu verständigen.

Der meta-emotional kompetente Pädagoge geht zu dem weinenden Kind und fragt es: „Warum weinst du denn? Bist du traurig?“ Damit setzt er einen Prozess in Gang, der Bildung ausmacht. Fragt der Pädagoge: „Bist du traurig? Kannst du mir sagen, wie du dich fühlst?“, gibt er dem Kind die Chance, seine Gefühle zu identifizieren. Der zweite Schritt wäre, mit dem Kind einen Erklärungsansatz dafür zu suchen, warum die Situation entstand. Das ist der wichtigste Schritt, denn die Entwicklung und Akzeptanz des Erklärungsansatzes reduziert automatisch die Trauer des Kindes. Im dritten Schritt kann der Pädagoge versuchen, Strategien mit dem Kind zu entwickeln, um die Situation zu entspannen. In diesem komplexen Prozess beweist sich die Stärke des meta-emotional kompetenten Pädagogen. Interessant sind zwei Befunde: In einer Längsschnittuntersuchung fanden wir heraus, dass doppelt so viele Männer, verglichen mit den Frauen, nach der Geburt eines Kindes sagen, dass die Qualität der Beziehung gleich geblieben sei. Die Sozialisation der Männer ermöglichte ihnen nicht, sich die gleiche emotionale Kompetenz anzueignen wie die Frauen, weshalb sie Krisen in der Beziehung nicht bemerkten, die die Frauen längst sensibel registriert hatten. Lange konnten wir nicht erklären, warum Männer, die Probleme mit ihren Frauen haben, auch Probleme mit ihren Kindern haben. Umgekehrt ist es nämlich nicht so. Eine Frau, die mit ihrem Mann Probleme hat, muss sie nicht unbedingt auch mit den Kindern haben. Die Erklärung ist: Die Sozialisation der Männer verläuft so, dass sie nicht die notwendige emotionale Kompetenz erwerben. Deshalb haben sie Schwierigkeiten, mit den Frauen und mit den Kindern.

Also kein trauriges Schicksal...

Ja, heute verstehen wir, warum das so ist, und können im vorschulischen Bereich dafür sorgen, dass es anders wird. Wir können es aber nur tun, wenn wir die Interaktionen in der Gruppe so organisieren, dass auch die Jungen die Chance bekommen, im Rahmen ihrer individuellen Entwicklung emotionale Kompetenz zu erwerben.

Noch kann man nicht davon ausgehen, dass Fachkräfte die dazu erforderlichen Kompetenzen besitzen. Deshalb muss die Ausbildung dafür sorgen, dass sie verstehen, was meta-emotionale Kompetenz ist und wie man sie stärkt.

Wer definiert eigentlich Fachkompetenz?

Wir haben die Ausbildungspläne der Bundesrepublik analysiert, um herauszufinden, um welche Kompetenzen es darin jeweils geht. Zweitens haben wir die Fachliteratur, Forschungsergebnisse, Bildungspläne und Ausbildungsgänge – national wie international – untersucht: Welche Kompetenzen – vor allem auf sozialkonstruktivistischen Positionen aufbauende – werden gestärkt? Auf der Basis all dieser Informationen haben wir ein

Kompetenzmodell für die Professionalisierung der Fachkräfte entworfen, das neun Kompetenzbereiche beinhaltet: Interaktionskompetenz, Reflexionskompetenz, methodisch-didaktische Kompetenz, Beobachtungs- und Dokumentationskompetenz, Forschungskompetenz, Stärkung des kompetenten Umgangs mit Diversität, Präventionskompetenz, Vernetzungskompetenz und Leitungskompetenz.

Um zu erklären, welche Bedeutung das hat, konzentriere ich mich mal auf zwei

Kompetenzen: die Reflexionskompetenz und die Vernetzungskompetenz.

Reflexionskompetente Fachkräfte zeichnen sich durch intensives kritisches Nachdenken, Abwägen und Bewerten aus. Sie nehmen sich selbst, andere Menschen – zum Beispiel die Kinder und Kolleginnen – und ihre Arbeit in den Blick. Die Reflexion dient der Planung des Zukünftigen und der Evaluation des Vergangenen, findet vor, während oder nach Handlungen gedanklich, schriftlich oder mündlich statt und ist im Idealfall ein ko-konstruktiver Prozess, in dem verschiedene Perspektiven zu neuen Erkenntnissen führen. Dabei geht es um persönliche und um gesellschaftliche Aspekte, nämlich die Reflexion der eigenen Einstellung, biografischer Erfahrungen, der Rolle als pädagogische Fachkraft, aber auch gesellschaftlicher Normen und Interessen – jeweils mit dem Ziel, Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu unterstützen, für das Wohlbefinden der Kinder zu sorgen und gut mit ihren Eltern zusammenzuarbeiten.

Nehmen wir mal an, eine Fachkraft entwirft ihre Rolle auf der Grundlage des konstruktivistischen Ansatzes von Piaget. Dann versteht sie sich als beobachtende, begleitende, unterstützende und motivierende Pädagogin. Bilden interaktionstheoretische Grundsätze ihre Arbeitgrundlage, dann begleitet sie nicht mehr, sondern ist in den Prozess involviert, gestaltet ihn aktiv und verantwortlich mit, ist keine Lehrkraft mehr, sondern Mit-Lernende und den Bildungsprozesse Mitgestaltende.

Die konkreten Inhalte der Prozesse ergeben sich immer wieder neu und entsprechend dem, was ein Kind gerade bewegt, was es lernen will?

So ist es. Der Inhalt ist nur so weit von Interesse, wie das Kind sich mit ihm befasst. Man kann auch sagen: Die Bildungsprozesse können zu völlig verschiedene Inhalten organisiert werden.

Das Interessante an diesem Ansatz ist: Im Gegensatz zu allen bisherigen Ansätzen kennt er keine passiven Beteiligten.

Und es wird nie langweilig, schon weil niemand seine angestaubten Aufzeichnungen mehr benutzen kann.

Richtig. Die Studierenden reflektieren sich selbst und ihre praktische Erfahrungen gemeinsam. Dazu eignen sich zum Beispiel folgende Methoden: das pädagogische Portfolio oder pädagogische Tagebücher, Gruppendiskussionen, Videoanalysen, kollegiale Beobachtungen mit anschließendem Feedback, Mind-Maps und Supervision.

Z1 Der Ansatz der Ko-Konstruktion

Als didaktisches Konzept in der Ausbildung wird der Ansatz der Ko-Konstruktion eingeführt. Ko-Konstruktion bedeutet, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet. Lernprozesse werden von Kindern und Fachkräften gemeinsam konstruiert. Entscheidend dabei ist, dass die Kinder und ihre Umwelt aktiv sind. Dem liegt der konstruktivistische Gedanke zugrunde, dass die Kinder aktive Konstrukteure ihres Wissens sind. In ko-konstruktiven Lernprozessen lernen sie, wie man gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen in einer

Lerngemeinschaft Probleme löst, Bedeutungen und das Verständnis von Dingen und Prozessen teilt, diskutiert und verhandelt.

Wichtig dabei ist die Erforschung von Bedeutung. Aber Bedeutungen können wir nur sozial konstruieren. Bildungsziel ist also nicht: Im Herbst fallen die Blätter von den Bäumen. Das kann Bestandteil des Bildungsprozesses sein, in dem jedes Kind herausgefordert ist, seinen eigenen Erklärungsansatz – zum Beispiel dafür, warum die Blätter fallen –, seine Idee zu entwickeln, sie den anderen Kindern und Erwachsenen mitzuteilen und mit ihnen darüber zu diskutieren, um zu einer neuen Einsicht oder Bedeutung zu gelangen.

Dieser Ansatz ist – im Gegensatz zum Selbstbildungsansatz – diskursiv. Wenn man zum Beispiel hohe Sprachkompetenz erreichen will, braucht man Diskursivität in der Pädagogik. Ist sie im pädagogischen Ansatz nicht enthalten, entwickelt die Kompetenz sich nicht. Ist sie enthalten, können die Fachkräfte lernen, mit den Kindern sinnvoll zu agieren und die richtigen Fragen zu stellen, um Interaktionen möglichst diskursiv zu gestalten.

All das ist aber nur in einer Atmosphäre möglich, in der sich die Studierenden mit ihren Ideen ernst genommen und wertgeschätzt fühlen. Das setzt voraus, dass die Dozenten sich bemühen, die Gedanken der Studierenden zu verstehen, dass sie nachfragen, Fehler als wichtige Teile des Lernprozesses betrachten und...

... nicht davon ausgehen, dass sie genau wissen, was die Studierenden brauchen und ihnen das geben können.

Richtig. Auch die Dozenten sind an dem Lernprozess beteiligt, in dem die Studierenden zum Beispiel lernen, mit Diversität umzugehen und sie zu respektieren. Sie eignen sich Implementationskompetenz an und lernen, wie man einen Bildungsplan umsetzen kann. Es reicht nämlich nicht aus, Bildungspläne in die Welt zu setzen. Bestandteile einer erfolgreichen Umsetzung dieser Pläne sind die Implementationsstrategien. In vier Bildungsbereichen zeigen wir, wie man solche Strategien entwickelt, die man den Studierenden und Fachkräften vor Ort an die Hand geben kann.

Z1 Die Stärkung von Interaktionskompetenz

Interaktion ist der Schlüssel für die Ausbildungsqualität. Deshalb müssen wir viel mehr darüber wissen. Anke König hat in ihrer Dissertation⁷ Faktoren identifiziert, die die Erzieherin-Kind-Interaktion beeinflussen: die emotionale Beziehung zwischen Erzieherin und Kind, das Involvement der Erzieherin in die Interaktion mit dem Kind, das Hinführen zu Problem-Lösungsprozessen oder das Veranschaulichen von Denkprozessen, spezifische Formen der Interaktion wie bestimmte Frageformen und die Aushandlungsprozesse zwischen Erzieherin und Kind. Es gibt Forschungsansätze und Modellvorstellungen in der Literatur, die wir in die Ausbildung einbeziehen müssen, weil sie die Bedeutung der Interaktion unterstreichen.⁸ Dazu gehört auch der Bericht an das Kultusministeriums von Neuseeland⁹, in dem die neuseeländischen Kolleginnen zu dem Ergebnis kommen: Die Interaktionskompetenz muss in der Ausbildung als wichtigste Kompetenz vermittelt werden, wenn man hohe

⁷ Nach: König 2006, S. 155

⁸ Das Schalenmodell von Siraj-Blatchford (2002): Face-to-face-Interaktion als pädagogische Intervention; die „Situational-Cognition“-Bewegung; „Guided Participation“ (Rogoff 1990); das „responsive teaching“ (Stremmel 1998); die Theorie von Youniss (1998): „Symmetrische“ und „komplementäre Reziprozität“; dialogisch entwickelte Interaktionsprozesse – Das dialogische Prinzip; bewusst dialogisch-entwickelte Denkprozesse (König, 2006); „Sustained shared thinking“ (Sylva et al., 2003); Ko-Konstruktion (Fthenakis, 2005)

⁹ Mitchell, L./Wylie, C./Carr, M.: Outcomes of early childhood education. Literature review. Report to the Ministry of Education, New Zealand 2008

Bildungsqualität sichern möchte. Auch die bundesdeutsche NUBBEK-Studie¹⁰ hebt die Bedeutung der Interaktion für die Bildungsqualität hervor.

Jeder, der eine Kindergruppe beobachtet, sieht täglich Tausende von Interaktionen – zwischen Kindern, zwischen Kindern und Fachkräften. Das sind tausend Chancen, um die Bildungsqualität zu verbessern. Den hundert Sprachen von Malaguzzi stehen tausend Interaktionen gegenüber.

Leider werden von tausend Chancen 999 vergeben...

... oder nicht beachtet. Deshalb müssen wir in die Ausbildung spezifische und allgemeine pädagogische Ansätze einführen, die die Studierenden befähigen, Interaktionen nicht nur erfahrungsgelenkt, sondern fachlich begründet zu organisieren. Das ist ein hoher Anspruch. Es gibt spezifische Ansätze, wie man Ko-Konstruktion organisiert, wie man eine lernende Gemeinschaft schafft, wie man soziale Realität dekonstruiert, denn Medienbildung mit kleinen Kindern ist eine Dekonstruktion der sozialen Realität. Ein absolut unverzichtbarer Ansatz, weil die Kinder lernen müssen, dass die virtuelle Realität mit der tatsächlichen Realität nicht viel zu tun hat, dass Interessen und Intentionen dahinter stecken. Das kann man nur durch Dekonstruktion herausarbeiten.

Ein weiteres Stichwort: Philosophieren mit Kindern. Also gemeinsam nachdenken, wie man Probleme lösen kann, wie man demonstriert, beschreibt oder vergleicht, und dabei als Fachkraft selbst Modell sein. Eine Pädagogin, die Piaget folgt, beobachtet und begleitet. Die Ko-Konstruktivistin lernt und organisiert mit, ist keine Lehrerin, sondern bringt eine andere Perspektive – nämlich ihre – in die Gruppe ein, gestaltet aber den gleichen Lernprozess mit. Durch ihre Fragen kann sie die Kinder stimulieren. Doch darüber mehr im nächsten Gespräch...

Gesprächsaufzeichnung: Erika Berthold

¹⁰ Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Die Studie ist im November 2013 beim Verlag das Netz erschienen.