

Professionalisierung im Vorschulbereich

**Berufliche Handlungskompetenz
und Praktische Intelligenz
in Zeiten der Akademisierung**

Dossier 18/1

Prof. Dr. Margrit Stamm



Swiss Education

Prof. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. für Erziehungswissenschaft an der Universität Fribourg
Direktorin des Forschungsinstituts Swiss Education
Neuengasse 8
CH-3011 Bern
031 311 69 69

margrit.stamm@unifr.ch
margritstamm.ch

Inhalt

Vorwort	5
Inhalte und Ziele des Dossiers.....	7
Management Summary	9
Schlüsselbotschaften	12
Briefing Paper 1: Professionalisierung und ihre Einseitigkeiten	15
Briefing Paper 2: Akademisierung ist nicht das Gleiche wie Professionalisierung	18
Briefing Paper 3: Defizit oder Kompetenz? Pädagogische Fachkräfte in der Kritik	20
Briefing Paper 4: Grenzen der Professionalisierung: Nicht alles wirkt wie erwartet	22
Briefing Paper 5: Haltungen als Professionalisierungshindernis.....	25
Briefing Paper 6: Praktische Intelligenz als Herzstück von Professionalisierung.....	27
Briefing Paper 7: Ein Modell für die Didaktisierung beruflicher Handlungskompetenz	30

Vorwort

Was noch vor zehn Jahren undenkbar gewesen wäre, hat in letzter Zeit einen enormen Aufschwung erlebt: Die frühe Kindheit ist in die Mitte der Bildungsdebatte gerückt. Richtungsweisend war die UNESCO-Kommission, welche mit der Grundlagenstudie «Frühkindliche Bildung in der Schweiz» (2009) die Thematik lancierte und damit zur Wegbereiterin vieler Initiativen, Projekte und politischer Massnahmen wurde. Heute ist man sich einig, dass frühkindliche Bildung für die Absicherung einer ausreichenden Qualifikation der nachwachsenden Generation eine wichtige Rolle spielt. Auch viele empirische Studien weisen nach, dass früh erworbene Kompetenzen einen bedeutsamen Prädiktor für den späteren Schulerfolg darstellen. Die Qualität familienergänzender Betreuungs- und Fördereinrichtungen wird deshalb seit einigen Jahren besonders unter die Lupe genommen.

Dazu gehören auch Fragen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals für Kinder zwischen 0 und 6 Jahren. Allerdings steht eine vertiefte Auseinandersetzung mit entsprechenden Forschungserkenntnissen aus. Was unter Professionalisierung verstanden und wie professionalisiert werden soll, ist weitgehend unklar. Möglicherweise sind die Erwartungen an pädagogische Fachkräfte deshalb so hoch. Sie sollen nicht nur alle Kinder optimal fördern, familiäre Ungleichheiten ausgleichen, sondern auch den Übergang in den Kindergarten erleichtern und Kinder auf eine erfolgreiche Schullaufbahn vorbereiten.

Pädagogische Fachkräfte können ihre Aufgaben nur erfüllen, wenn sie gut ausgebildet sind. Der Qualität der Aus- und Weiterbildung wird deshalb eine massgebliche Funktion für das Gelingen guter frühkindlicher Bildung zugeschrieben. Die Zusammenhänge sind aber unzureichend erforscht.

Unbesehen davon ist die aktuelle Diskussion über frühkindliche Bildungsförderung in weiten Teilen noch durch eher politische als wissenschaftliche Vorstellungen geprägt. Dies ist dort der Fall, wo für frühpädagogisches Fachpersonal unhinterfragt ein Hochschulstudium gefordert und mit der Überzeugung verbunden wird, eine akademische Ausbildung würde die Professionalität sicherstellen. Gleiches gilt für Überzeugungen, dass mit einer solchen Akademisierung der Beruf gesellschaftlich aufgewertet und auch für

Männer attraktiver würde. Akademisierung wird fälschlicherweise mit Professionalisierung gleichgesetzt. Professionalisierung meint jedoch lediglich eine stärker wissenschaftlich abgesicherte Form von Beruflichkeit und nicht eine blossе Akademisierung.

Politisch wird die Diskussion von gegensätzlichen Meinungen geleitet: hier die «Traditionalisten», die prinzipiell gegen Professionalisierung und Akademisierung sind und eher der politischen Rechten angehören oder in diese Ecke gedrängt werden; dort die «Fortschrittlichen», welche wegen ihrer Überzeugung, je akademischer eine Person ausgebildet sei, desto professioneller agiere sie, oft als Linke bezeichnet werden.

Dieses Dossier beleuchtet wissenschaftliche Grundlagen solcher Annahmen und die damit verbundenen Schwachstellen: Erstens geht man zu unkritisch davon aus, dass eine akademische d.h. stark wissenschaftsorientierte Aus-, Weiter- und Fortbildung des Personals automatisch eine höhere berufliche Handlungskompetenz hervorbringe. Zweitens wird zu wenig berücksichtigt, dass auf dem Weg zur besseren Qualität die pädagogischen Fachkräfte selbst die Stolpersteine sein können. Ob akademisch oder nicht akademisch ausgebildet, sie gewichten eigene biographische Erfahrungen und Praktika immer deutlich höher als jeden wissenschaftlichen Input.



Die dritte und wichtigste Schwachstelle sind die unberücksichtigten Erkenntnisse zur Praktischen Intelligenz. Sie belegen, dass Wissen allein noch keine berufliche Handlungskompetenz hervorbringt und auch lediglich viel Praxis nicht. Das Herzstück der Praktischen Intelligenz ist das stille Wissen und dessen Weiterentwicklung.

Das vorliegende Dossier nimmt eine kritische Bestandsaufnahme der Professionalisierungs- und Akademisierungsfrage vor und diskutiert die hierzu verfügbaren Erkenntnisse. Damit liefert es eine objektive Basis für die emotional aufgeladene Diskussion, wie sich berufliche Handlungskompetenz entwickeln sollte.

Bern, im Januar 2018

Margrit Stamm

Prof. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. der Universität Fribourg
Swiss Education Bern

Inhalte und Ziele des Dossiers

Das vorliegende Dossier ist der Professionalisierungsdiskussion im Vorschulbereich gewidmet. Im Mittelpunkt steht die berufliche Handlungskompetenz. Die grosse Frage ist dabei, was berufliche Handlungskompetenz beinhaltet, wie sie erreicht wird und auf welchem Niveau sie sich einpendeln sollte.

Unweigerlich kommt damit die Akademisierungsfrage ins Spiel. Die Meinung ist verbreitet, dass Professionalisierung – der Weg zur beruflichen Handlungskompetenz – einzig über eine akademische Ausbildung erreicht werden kann. Professionalisierung meint jedoch lediglich eine stärker wissenschaftlich abgesicherte Form von Beruflichkeit, welche zu höheren Effekten in der kindlichen Entwicklung führt. Sie bedeutet aber nicht bloss Akademisierung.

Das vorliegende Dossier greift die damit verbundenen Probleme auf. Es erläutert die Einseitigkeiten der Professionalisierungsdebatte und zeigt auf, weshalb Professionalisierung nicht das Gleiche ist wie Akademisierung. Drei Aspekte stehen dabei im Mittelpunkt: (1) der polare Blick auf pädagogische Fachkräfte, der entweder defizit- oder dann kompetenzorientiert ist, immer aber mit sehr hohen Erwartungen an sie verbunden ist; (2) die oftmals ungenaue und beschönigende (weil stark verallgemeinernde) Darstellung empirischer Forschungsergebnisse. Tatsächlich ist es aber so, dass lange nicht alles so wirkt, wie man dies als Verfechter der frühkindlichen Bildungsförderung gerne hätte; (3) die pädagogischen Fachkräfte selbst. Aus verschiedenen Forschungsstudien ist bekannt, wie sehr Haltungen die Arbeit von Fachkräften dominieren und wie schwer solche Haltungen zu ändern sind. Dies hat unter anderem auch damit zu tun, dass die Wissenschaft viel zu sehr davon ausgeht, in der Aus- und Weiterbildung vermitteltes Wissen würde gradlinig in die Praxis einfliessen und sei die einzige Grundlage des Könnens.

Auf dieser Basis verweist das Dossier auf die Bedeutung der Praktischen Intelligenz. Sie ist das Herzstück der Professionalisierung auf dem Weg, das Wissen in Können – oder eben in berufliche Handlungskompetenz – zu überführen. Wie sich auf dieser Basis berufliche Handlungskompetenz didaktisch anbahnen lässt, wird am Schluss des Dossiers in Form eines didaktischen Modells aufgezeigt.

Wie alle bereits erschienenen Dossiers greift auch das vorliegende Dossier zentrale Bereiche auf, die bisher voneinander losgelöst, meist einseitig und oft unter geringer Bezugnahme zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, diskutiert worden sind. Weder ist die Frage nach beruflicher Handlungskompetenz vor dem Hintergrund empirischer Untersuchungen zur Professionalität pädagogischer Fachkräfte genauer untersucht worden, noch ist geklärt, was eine akademische Ausbildung tatsächlich leisten kann.

Mit Bezug auf den Vorschulbereich sind bisher folgende Dossiers erschienen:

- Der Schuleintritt. Sieben wissenschaftliche Erkenntnisse für die bildungspolitische HarmoS-Diskussion (Dossier 10/1).
- Wozu frühkindliche Bildung? (Dossier 11/1).
- Achtung, fertig, Schuleintritt (Dossier 12/2).
- Qualität und frühkindliche Bildung (Dossier 12/3).
- Bildungsort Familie (Dossier 13/1).
- Bildung braucht Bindung (Dossier 13/4).
- Frühe Sprachförderung: Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann (Dossier 14/1).
- Best Practice in Kitas und Kindergärten. Von erfolgreichen Fach- und Lehrkräften lernen (Studie PRINZ) (Dossier 14/2).
- Frühförderung als Kinderspiel (Dossier 14/5).
- Blickpunkt Kindergarten. Der Übergang ins Schulsystem. Dossier 15/3.
- Väter: Wer sie sind, was sie tun, wie sie wirken (Dossier 16/1).
- Ich will – und zwar jetzt! Mangelnde emotionale Kompetenzen im Vorschulalter und ihre Folgen (Dossier 16/3)

Management Summary

Briefing Paper 1: Professionalisierung und ihre Einseitigkeiten

Heute werden vorschulische Einrichtungen als Bildungs- und nicht mehr nur als Betreuungseinrichtungen verstanden. Dieser Perspektivenwechsel hat die Erwartungen an das pädagogische Fachpersonal massiv erhöht. Gleichzeitig werden wichtige, teils nicht beabsichtigte Entwicklungen ausgeblendet.

☛ Briefing Paper 1 Seite 15

Professionalisierung wird definiert als individuelle und kollektive Prozesse auf dem Weg zur beruflichen Handlungskompetenz. Doch verläuft die Diskussion einseitig, weil sie sich wenig mit einflussreichen Entwicklungstrends auseinandersetzt.

Schon ein kurzer Blick in die Fachliteratur zu Professionalisierungsfragen verdeutlicht die hohen Ansprüche an frühpädagogische Fachkräfte, die allerdings nicht nur günstige Auswirkungen haben. Zum einen machen solche Ansprüche glauben, die bisherige Arbeit der Fachkräfte sei ungenügend. Dies wiederum ruft eine Gegnerschaft auf den Plan, die ihre Abwehrreflexe in den Medien kund tut und einer wissenschaftsbasierten tertiären Ausbildung grundsätzlich skeptisch gegenübersteht. Zum anderen – und das ist die Achillesferse der Professionalisierungsdiskussion – hat die einseitige Konzentration auf die Ansprüche an das pädagogische Fachpersonal zur Ausblendung einflussreicher Entwicklungen geführt. Dazu gehören falsch verstandene Forderungen nach Schulvorbereitung, die verbreitete Defizitorientierung frühkindlicher Bildungsbemühungen sowie die unhinterfragte Annahme, pädagogische Fachkräfte seien die einzigen Schlüsselpersonen für den Ausgleich von Startchancen.

Briefing Paper 2: Akademisierung ist nicht das Gleiche wie Professionalisierung

Akademisierung meint den Trend, Aus- und Weiterbildung stärker an Hochschulen oder hochschulähnliche Institutionen zu verlagern. Professionalisierung bedeutet jedoch nicht zwingend Akademisierung.

☛ Briefing Paper 2 Seite 18

Dass Akademisierung als einzige Garantin für eine bessere Qualität von Angeboten und des frühpädagogischen Personals verstanden wird, findet sich in der öffentlichen Diskussion immer wieder. Doch die Forderung nach akademischer

Ausbildung ist nur sehr eingeschränkt durch die Forschung abgesichert.

Neuere empirische Studien liefern keine Hinweise dafür, dass Kinder bessere Entwicklungsergebnisse erzielen, wenn ihre Erzieherinnen und Erzieher akademisch ausgebildet sind. Es gibt einerseits Fachkräfte, welche professionell handeln ohne akademisch ausgebildet zu sein oder viel über Forschung zu wissen. Andererseits finden sich auch Fachkräfte mit akademischer Ausbildung und viel theoretischem Wissen, die im pädagogischen Alltag nicht professionell handeln. Das bedeutet, dass eine akademische Ausbildung allein noch keine Garantin dafür ist, diesen Mangel zu beheben.

Briefing Paper 3: Defizit oder Kompetenz? Pädagogische Fachkräfte in der Kritik

Frühpädagogische Fachkräfte stehen in der Kritik. Entweder werden sie als defizitäre Gruppe bezeichnet, die den Anforderungen nicht genügt oder dann als eine vor grossen Herausforderungen stehende Gruppe, die sich gewaltig entwickeln muss.

☛ Briefing Paper 3 Seite 20

Der Defizitdiskurs ist kennzeichnend dafür, wie sehr pädagogische Fachkräfte als unzureichend qualifiziert und unterstützt (Finanzierung, Arbeitsbedingungen) verstanden werden. Zudem geht er davon aus, dass den Fachkräften auch die Bereitschaft zu Selbstreflexion und Selbstkritik fehlt. Zusammengenommen sind dies die Hauptgründe, weshalb Fachkräfte des Vorschulbereichs als professionalisierungsbedürftig gelten.

Das andere Grundmuster ist der Kompetenzdiskurs. Er traut den pädagogischen Fachkräften viel zu und will die bestehenden Herausforderungen durch eine gute Ausbildung sowie adressatenspezifische Aus-, Fort- und Weiterbildungen bewältigen. Dabei fokussiert er auf die Fähigkeit der Fachkräfte, zur Startchancengleichheit aller Kinder beizutragen und die bestehende Heterogenität zu minimieren.

Die Gegenüberstellung von Defizit- und Sollensvorstellungen verdeutlicht die relativ grosse Kluft zwischen tatsächlich vorhandenen Kompetenzen und Anforderungen. Unhinterfragt wird davon ausgegangen, dass Fachkräfte den Anforderungen nachkommen können und diese Kluft zu schliessen imstande sind.

Briefing Paper 4: Grenzen der Professionalisierung: Nicht alles wirkt wie erwartet

Trotz der hohen Erwartungen an das pädagogische Fachpersonal zeigt die Forschung, dass es viele externe Faktoren und Wechselwirkungen gibt, welche solche Erwartungen relativieren.

☛ Briefing Paper 4 Seite 22

Unbestritten ist, dass die Frage nach der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte gestellt werden *muss*. Qualifikationen spielen vor dem Hintergrund des Paradigmawechsels von Betreuung zu Bildung und der Frage nach Startchancengleichheit aller Kinder eine zentrale Rolle.

Ungünstig ist jedoch, dass in der Professionalisierungsdiskussion die Forschungserkenntnisse zu den Wirkungen früher Förderbemühungen kaum angemessen zur Kenntnis genommen und interpretiert werden. Beispielsweise ist bisher fast vergessen gegangen, dass die Wirkungen familienergänzender Betreuung nicht ohne Wirkungen der Familie beurteilt werden können. Positive und negative Einflüsse einer Kita, einer Tagesbetreuung oder einer Spielgruppe auf der einen und der Familie auf der anderen Seite können einander verstärken, schwächen oder ausgleichen und deshalb zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen führen.

Der zweite kritische Punkt ist die Behauptung, alle Kinder würden per se von früher Förderung profitieren. Diese Aussage ist sehr einseitig, wenn nicht gar falsch. Empirisch belegen lässt sich lediglich, dass Kinder aus sehr belasteten Familien profitieren können – und nur dann, wenn die pädagogische Qualität hoch ist und die Familie ebenso einbezogen wird.

Briefing Paper 5: Haltungen als Professionalisierungshindernis

Haltungen spielen in der pädagogischen Berufsarbeit eine wichtige, wenn nicht entscheidende Rolle. Verschiedene Untersuchungen zeigen allerdings, dass Fachkräfte nicht immer über Haltungen verfügen, die der Professionalisierung förderlich sind.

☛ Briefing Paper 5 Seite 25

Das umfassendste Wissen und die besten Strukturformen nützen wenig, wenn das Personal nicht über eine professionelle Haltung verfügt. Verschiedene Studien berichten von grossen Diskrepanzen zwischen den professionellen Erwartungen an Fachkräfte und der tatsächlichen Praxis. Einer der Gründe, weshalb wissenschaftsbasierte Haltungen einen schweren Stand haben, sind die verbreiteten Alltagstheorien.

Solche Alltagstheorien sind das Ergebnis der eigenen Sozialisation oder der Anpassung an Einstellungen erfahrenerer Team-Kolleginnen und Kollegen.

Alltagstheorien kann man zwar nie ganz verdrängen, doch ihnen eine Alternative entgegenzusetzen. Diese Alternative ist die Arbeit an einer befähigenden Haltung.

Briefing Paper 6: Praktische Intelligenz als Herzstück von Professionalisierung

Das Ziel beruflicher Handlungskompetenz wird nicht lediglich durch die Anwendung von Wissen mittels guter Vermittlung und viel Übung erreicht. Sie geht vielmehr auch mit Elementen der Praktischen Intelligenz einher.

☛ Briefing Paper 6 Seite 27

Allgemein geht man von der Überzeugung aus, dass eine gute oder richtige Praxis – und damit eine befähigende Haltung – in einer hochstehenden theoretischen Durchdringung des anzueignenden Wissens besteht. Dieses Verständnis ist jedoch unzureichend, denn Können ist nie lediglich angewandtes Wissen. Es gibt ein Zwischenstück, und das heisst stilles Wissen. Es ist das Herzstück der Praktischen Intelligenz. Sein tieferer Sinn liegt in der Aussage «Wir wissen mehr, als wir zu sagen vermögen». Demzufolge stehen auch Personen mit einer hohen beruflichen Handlungskompetenz immer wieder vor der Schwierigkeit, einen Sachverhalt sprachlich zu fassen und zu erklären.

Das stille Wissen ist durch vier Merkmale gekennzeichnet: Handlungsorientierung, Intuition, informeller Erwerb und Erfahrungsgebundenheit. Berufliche Handlungskompetenz erwirbt man, wenn man auf dem Weg vom Wissen zum Können auch die Elemente der Praktischen Intelligenz in den Ausbildungsmodulen vermittelt bekommt.

Briefing Paper 7: Ein Modell für die Didaktisierung beruflicher Handlungskompetenz

Heute liegt der Fokus nicht mehr auf der Frage, welche Inhalte eine pädagogische Fachkraft beherrschen sollte, sondern, inwiefern sie selbstständig und flexibel auf Herausforderungen reagieren und ihr Wissen und Können tatsächlich situationsangemessen in der Praxis umsetzt.

☛ Briefing Paper 7 Seite 30

Weil ein akademischer Abschluss noch keine Hinweise für eine höhere Professionalisierung liefert, ist die Frage nach der Akademisierung der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte gegenüber dem Fokus auf die Inhalte der beruflichen Handlungskompetenz zweitrangig.

Auf dieser Erkenntnisbasis lässt sich berufliche Handlungskompetenz didaktisch anbahnen. Das vorgestellte Modell unterscheidet zwischen zwei Ebenen, der vertikalen Ebene als Handlungsebene, welche Handeln als planend oder erfahrungsgebunden begreift. Die horizontale Ebene fokussiert auf die Verarbeitungsebene, in der Prozesse bewusst (explizit) oder unbewusst (implizit) erfolgen.

Kombiniert man diese beiden Ebenen miteinander, so ergeben sich vier Settings, die berufliche Handlungskompetenz ausmachen. Es sind dies

Wahrnehmungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Fach-/Sachfähigkeit. Eingerahmt sind diese vier Fähigkeitskonzepte in die Kommunikationsfähigkeit, welche eine umfassende Fähigkeit darstellt.

Jede der Fähigkeiten erfordert einen anderen Lern- und Vermittlungszugang, d.h. dass berufliche Handlungskompetenz anhand unterschiedlicher didaktischer Prozesse zustande kommt (Modell-/Vorbildlernen, kognitive Meisterlehre, anspruchsvolle Übungsprozesse, organisierter Wissenserwerb).

Schlüsselbotschaften

Briefing Paper 1: Professionalisierung und ihre Einseitigkeiten

- Der Perspektivenwechsel von Betreuung zu Bildung hat die Erwartungen an das pädagogische Fachpersonal massiv erhöht.
- Die Professionalisierungsdiskussion blendet wichtige, teils negative Entwicklungstendenzen aus.

Briefing Paper 2: Akademisierung ist nicht das Gleiche wie Professionalisierung

- Akademisierung meint den Trend, Aus- und Weiterbildung immer stärker an Hochschulen oder hochschulähnliche Institutionen zu verlagern.
- Professionalisierung bedeutet nicht zwingend Akademisierung.

Briefing Paper 3: Defizit oder Kompetenz? Pädagogische Fachkräfte in der Kritik

- Frühpädagogische Fachkräfte stehen in der Kritik, eine defizitäre Gruppe zu sein, die den Anforderungen nicht genügt.
- Es werden viele Sollensvorstellungen formuliert, welche eine relativ grosse Kluft zwischen tatsächlich vorhandenen Kompetenzen und Anforderungen deutlich machen.

Briefing Paper 4: Grenzen der Professionalisierung: Nicht alles wirkt wie erwartet

- Unbestritten ist, dass die Frage nach der Professionalisierung fröhpädagogischer Fachkräfte gestellt werden muss. Qualifikationen spielen eine zentrale Rolle.
- Die Forschung verweist auf viele externe Faktoren und Wechselwirkungen, welche die hohen Erwartungen relativieren.

Briefing Paper 5: Haltungen als Professionalisierungshindernis

- Das umfassendste Wissen und die besten Strukturreformen nützen wenig, wenn das Personal nicht über eine professionelle Haltung verfügt.
- Verschiedene Studien berichten von grossen Diskrepanzen zwischen den professionellen Erwartungen an Fachkräfte und der tatsächlichen Praxis.
- Ein wichtiger Grund sind die verbreiteten Alltagstheorien.

Briefing Paper 6: Praktische Intelligenz als Herzstück von Professionalisierung

- Das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz wird nicht lediglich durch die Anwendung von Wissen mittels guter Vermittlung und viel Übung erreicht.
- Berufliche Handlungskompetenz entsteht auch durch Elemente der Praktischen Intelligenz.
- Das stille Wissen und seine Folgen («Wir wissen mehr, als wir zu sagen vermögen») ist das Herzstück der beruflichen Handlungskompetenz.

Briefing Paper 7: Ein Modell für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz

- Die Frage nach der Akademisierung der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte ist gegenüber dem Fokus auf die berufliche Handlungskompetenz zweitrangig.
- Berufliche Handlungskompetenz kommt anhand unterschiedlicher didaktischer Prozesse zustande (Modell-/Vorbildlernen, kognitive Meisterlehre, anspruchsvolle Übungsprozesse, organisierter Wissenserwerb)

Professionalisierung im Vorschulbereich

**Berufliche Handlungskompetenz
und Praktische Intelligenz
in Zeiten der Akademisierung**

Dossier 18/1

Prof. Dr. Margrit Stamm

Briefing Paper 1: Professionalisierung und ihre Einseitigkeiten

Das grosse Interesse an der frühen Kindheit ist international. In fast allen europäischen Ländern steht der Leitgedanke «Bildung von Anfang an» für den in Gang gesetzten Bewusstseinswandel. Die Zeit bis zum Schuleintritt gilt heute als Bildungszeit mit grossem Förderpotenzial, wobei dies je nach Perspektive (kinderrechtsorientiert, bildungsökonomisch, psychologisch, pädagogisch oder neurobiologisch) unterschiedlich begründet wird.

Der gemeinsame Nenner dieser Perspektiven ist die Forderung, dass sich das Aufgabenspektrum von frühpädagogischen Einrichtungen verändern muss. Währendem die Förderung sozialer Fähigkeiten in den vorschulischen Einrichtungen lange Zeit im Vordergrund stand, richtet sich die Aufmerksamkeit in den letzten Jahren verstärkt auf die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten. Dieser Perspektivenwechsel hat auch zur Frage nach der Professionalisierung des Fachpersonals geführt.

Veränderungen

Auch heute noch wird die Schweiz in der Diskussion um frühkindliche Bildung immer wieder als Entwicklungsland bezeichnet (Krummenacher, 28.05.2017 in der NZZ¹). Dabei wird jedoch übersehen, wie gross die Anstrengungen der letzten Jahre gewesen sind und wie sehr sie zu Veränderungen geführt haben. Diese Entwicklungen müssten ebenso gewürdigt werden.

Solche Veränderungen sind inhaltlicher, normativer und struktureller Art. Dazu kommen Veränderungen in der Forschungslandschaft:

- **Inhaltliche Veränderungen:** Der Perspektivenwechsel hin zum Bildungsgedanken hat neue inhaltliche Schwerpunkte in der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte entstehen lassen. Dazu gehören Beobachtung und Dokumentation, Diagnostik, Optimierung der eigenen Sprachkompetenzen, entwicklungsangemessene Förderung jedes einzelnen Kindes und Kompensation der Benachteiligungen von Kindern aus sozial schwachen Familien sowie solchen mit Migrationshintergrund.

Hinzu kommen spezifische Bereiche wie Sprachförderung, Mathematik oder Naturwissenschaften. Ferner gilt die Zusam-

menarbeit mit der Familie als wichtiges Qualitätsmerkmal, was sich nicht zuletzt im Ausbau von Kitas zu Familienzentren und in der Bereitstellung von Angeboten in Form von Elternbildung, Beratung und Vernetzung zeigt.

- **Normative Veränderungen:** Parallel zu den inhaltlichen Veränderungen sind viele Konzepte, Instrumente zur Qualitätsmessung, Bildungs- und Orientierungspläne entwickelt worden, die in ihrer Verbindlichkeit jedoch unterschiedlich sind. Einige von ihnen, so beispielsweise der Orientierungsrahmen und die Videos «Zürcher Lerngelegenheiten» üben nachhaltige Wirkung auf die Praxis aus².
- **Strukturelle Veränderungen:** Beeindruckend sind auch die vielen neuen Studiengänge, Institute und Fachzentren an Höheren Fachschulen, Pädagogischen Hochschulen (wie gerade die Eröffnung des Zentrums für Frühe Bildung an der PH St. Gallen) und Universitäten, aber ebenso die zahlreichen Fort- und Weiterbildungen. Entsprechend gross ist die Zunahme der Anbieter.
- **Forschungslandschaft:** Über lange Zeit hinweg sind die verschiedenen Forschungsrichtungen (in den Bereichen Psychologie, Kindheitssoziologie, Bildungsökonomie, Erziehungswissenschaft etc.) relativ unverbunden nebeneinander gestanden. In letzter Zeit hat sich eine beachtliche Systematik in Richtung empirischer frühkindlicher Bildungsforschung entwickelt. Viele nationale und internationale Forschungsgemeinschaften sind entstanden sowie eine Reihe gross angelegter Studien durchgeführt worden. Dazu kommt eine wachsende Zahl systematischer Publikationen und umfassender Handbücher (z.B. Stamm & Edelmann, 2013).

Zudem engagieren sich verschiedene Stiftungen in Qualifikations- und Praxisprojekten. In den Medien bekannt geworden ist v.a. die Ready-Kampagne der Jacobs Foundation.

Professionalität und Professionalisierung

Derartige Veränderungen haben auch zu einer Debatte über die notwendigen professionellen Kompetenzen von frühpädagogischen Fach-

¹ <https://www.nzz.ch/schweiz/politik-der-fruehen-kindheit-die-schweiz-das-entwicklungsland-ld.1297933>

² <http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/de/publikationen/20/>
³ <http://www.kinder-4.ch/>

kräften geführt. Die Begriffe Professionalisierung und Professionalität gelten heute als wichtige Schlagwörter, doch steht eine eindeutige Definition aus. In diesem Dossier wird unter Profession, Professionalität und Professionalisierung Folgendes verstanden:

- Als spezifische Merkmale einer *Profession* gelten eine wissenschaftliche Ausbildung mit entsprechendem Expertenwissen und einer disziplinären Kommunikationspraxis. Berufe werden jedoch nicht bereits dann als Professionen bezeichnet, wenn sie eine akademische Ausbildung voraussetzen.
- *Professionalität* meint – in Abgrenzung zum Begriff «Beruf» – die stärker wissenschaftlich abgesicherte Berufstätigkeit auf der Suche nach einer Qualitätsverbesserung der eigenen Arbeit.
- Der Weg hierzu geschieht über *Professionalisierung*, als den individuellen und kollektiven Prozessen, die zur beruflichen Handlungskompetenz führen.

Professionalisierungsmodelle

Im Vorschulbereich verfügen 59% über eine formale Ausbildung und 10% über eine ähnliche Ausbildung. 20% sind entweder Praktikantinnen und Praktikanten oder ohne Ausbildung. 11% sind in Ausbildung (IWSB, 2016). Fachliche Abschlüsse sind mit wenigen Ausnahmen unterhalb des Hochschulniveaus angesiedelt. Doch wäre es falsch, sie bereits als Professionalisierungsmodelle zu verstehen. Unterschieden werden zwei grosse Modellbereiche. Das sind indikatorgestützte und handlungsbezogene Professionalisierungsmodelle (Tabelle 1).

Tabelle 1: Professionalisierungsmodelle

indikatorbezogen	handlungsbezogen
<ul style="list-style-type: none"> ● kompetenzorientiert ● wirksamkeitsorientiert ● evidenzbasiert 	<ul style="list-style-type: none"> ● reflexiv ● strukturtheoretisch ● symbolisch-interaktionistisch ● berufsbiographisch

Indikatorgestützte Modelle koppeln Professionalität an bestimmte Indikatoren (z.B. an die Herausbildung von Kompetenzen des Personals, an Wirksamkeitskriterien des Handelns im Hinblick auf Entwicklungsfortschritte der Kinder sowie an Kriterien der Wirtschaftlichkeit des pädagogischen Handelns im Sinne von Kosten-Nutzen-Analysen, «evidenzbasiert»).

Zu diesen Modellen liegen im Hinblick auf eine Kompetenz- und Wirksamkeitsorientierung nur wenige Befunde vor. Etwas besser sieht es im

Hinblick auf das evidenzorientierte Verständnis aus (vgl. Briefing Paper 4). Ergebnisse vorliegender Studien lassen annehmen, dass jede (gute) Investition in frühe Bildung volkswirtschaftlich gesehen einen Nutzen bringt (Spieß, 2013).

Handlungsbezogene Modelle stellen das berufliche Handeln in den Vordergrund. Je nach theoretischem Zugang stellen sie reflexive, strukturtheoretische, interaktive oder berufsbiographische Aspekte in den Mittelpunkt. Sucht man jedoch nach Forschungsstudien, ist die Befundlage dünn. Ausser ein paar Bachelor- oder Masterarbeiten finden sich kaum relevante Arbeiten.

Jenseits dieser Befunde gibt es ein zweites Problem. Es liegt darin, dass Missverständnisse rund um die Professionalisierungsfrage zwar in der internationalen frühkindlichen Bildungsforschung diskutiert werden, doch in die hiesige Diskussion nur am Rande eingeflossen sind (vgl. die Übersicht in Stamm, 2014).

Was die Professionalisierungsdiskussion ausblendet

Von Fachkräften werden nicht nur viel Fachwissen und hohe Methodenkenntnisse verlangt, sondern auch eine Hinterfragung der persönlichen pädagogischen Orientierungen und Einstellungen, der Motivation und der Emotionen. Auf dieser Basis sollen sie die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit schärfen sowie ein professionelles Selbst- und Rollenverständnis erwerben.

Ein derart umfassender Anforderungskatalog hat nicht nur günstige Auswirkungen. Zum einen macht er glauben, die bisherige Arbeit sei ungenügend. Dies ruft eine Gegnerschaft auf den Plan, welche ihre Abwehrreflexe in den Medien kund tut und einer wissenschaftsbasierten Ausbildung grundsätzlich skeptisch gegenübersteht. Zum anderen – und dies ist die Achillesferse der gegenwärtigen Diskussion – hat die einseitige Konzentration auf die Ansprüche an das pädagogische Fachpersonal zur Ausblendung bedeutsamer anderer Entwicklungen im Rahmen der Professionalisierungsdiskussion geführt. Diese Entwicklungen betreffen die zunehmend schulvorbereitend orientierte Förderung, die vorherrschende Defizitorientierung sowie den Fokus auf die institutionelle Förderung bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Familie:

- **Frühe Bildung wird zu sehr als Schulvorbereitung verstanden:** Der Besuch einer familienergänzenden Fördereinrichtung (z.B. Kita) soll einen Beitrag zur Startchancen-

gleichheit junger Kinder leisten. Aus dieser richtigen Aussage wird oft der Fehlschluss gezogen, dass frühe Bildung Schulvorbereitung sein müsse. Die Professionalisierungsdiskussion hat versäumt, diese Falschinterpretation – die oft auch in der kompensatorisch orientierten Förderung zum Ausdruck kommt – zur Diskussion zu stellen. Für kleine Kinder sind schulische Vermittlungsformen denkbar ungeeignet, weil spezifische entwicklungspsychologische Voraussetzungen in diesem Alter noch nicht vollständig entwickelt sind. Fördermassnahmen können nur dann erfolgreich sein, wenn sie in spielerische Aktivitäten eingebettet werden. Professionalisierung muss deshalb das Spiel als bedeutsamste Fördermethode integrieren.

- **Frühe Bildung droht zur Suche nach Defiziten zu werden:** Obwohl heute ein Bild vom kleinen Kind als unterschätztem, neugierigem Lerner gezeichnet wird, überwiegt auch in der Professionalisierungsdiskussion die Defizitperspektive, z.B. in der vorherrschenden Testkultur. Professionalisierungsbestrebungen sollten sich jedoch auch kritisch mit dieser Entwicklung auseinandersetzen, weil sie meist die frühe Sprachförderung monopolisiert und dadurch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen indirekt vernachlässigt.

Sprachdiagnostik kann viel bewirken, doch steht die Suche nach Defiziten in einem klaren Widerspruch zum «kompetenten Kind». Übertriebene Abklärungs- und Therapieaktivitäten haben zur Folge, dass Kinder zu früh und zu schnell negativ etikettiert werden.

- **Frühkindliche Bildung ist nicht nur institutionelle Förderung:** Die hohen Erwartungen an das Vermögen frühpädagogischer Fachkräfte haben dazu geführt, dass ihnen ungeahnte Wirkungen zugeschrieben werden. Weitgehend unberücksichtigt geblieben ist, dass die Familie immer der erste Bildungs- und Förderort ist. Fachkräfte können das, was in der Familie unterlassen wird, nicht einfach so kompensieren, sondern solche Unterlassungen lediglich minimieren. Andererseits gibt es in bildungsambitionierten und meist gut situierten Familien zunehmend Kinder, die gezielt gefördert werden, mit der Folge, dass sie einen bemerkenswert grösseren Rucksack beim Kindergarten- oder Schuleintritt haben als andere, weniger privilegierte Kinder.

Professionalisierungsbemühungen sollten solche Erkenntnisse aufnehmen. Wenn Investitionen nach sozialer Schicht derart variieren und die Familie die grundlegende

Einflussgrösse ist, dann droht die Vorschulkindheit zu einem neuen Schlüsselbereich der sozialen Reproduktion von Bildungsgleichheit zu werden (Stamm, 2017).

Fazit

Heute werden vorschulische Einrichtungen als Bildungs- und nicht mehr nur als Betreuungseinrichtungen verstanden. Dieser Perspektivenwechsel hat die Erwartungen an das pädagogische Fachpersonal und an die institutionelle Qualität massiv erhöht.

Professionalisierung gilt zu Recht als wichtigster Faktor auf dem Weg zur beruflichen Handlungskompetenz. Trotzdem verläuft die Diskussion teilweise einseitig. Zum einen setzt sie sich wenig kritisch mit ungünstigen Entwicklungstrends auseinander, z.B. mit falsch verstandenen Forderungen nach Schulvorbereitung oder mit der verbreiteten Defizitorientierung frühkindlicher Bildungsbemühungen. Zudem überfordert sie pädagogische Fachkräfte, wenn sie unhinterfragt als Schlüsselpersonen für den Ausgleich von Startchancen bezeichnet werden. Die Familie ist immer wirkmächtiger als jede Kita. Die nach sozialer Schicht unterschiedlichen familiären Investitionen führen dazu, dass die Unterschiede zwischen den Kindern eher grösser als kleiner werden.

Es gilt, Professionalisierungsbemühungen um solche negativen Entwicklungstrends zu erweitern. Das bedeutet jedoch nicht, dass nur eine Akademisierung die Lösung wäre. Dies wird im nächsten Briefing Paper erklärt.

Weiterführende Literatur

Institut für Wirtschaftsstudien Basel (ISWB) (2016). Fachkräfte- und Bildungsbedarf für soziale Berufe in ausgewählten Arbeitsfeldern des Sozialbereichs. Basel: ISWB

Spieß, Katharina C. (2013). Bildungsökonomische Perspektiven frühkindlicher Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 121-130). Wiesbaden: VW Fachverlag.

Stamm, M. (2014). Theoretische und empirische Konturen der internationalen kindheitspädagogischen Professionsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes (S. 116-129). Weinheim: Beltz/Juventa.

Stamm, M. (2017). Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung. Pädagogische Rundschau, 3 / 4, 293-304.

Briefing Paper 2: Akademisierung ist nicht das Gleiche wie Professionalisierung

Damit sich frühkindliche Betreuungseinrichtungen in den Typus Bildungsinstitutionen transformieren können, sind zahlreiche flankierende Massnahmen nötig, von denen einige unter dem Begriff Professionalisierung subsummiert werden.

Die Frage, wie das fröhpädagogische Personal professionalisiert werden soll, wird fast ausschliesslich mit der Forderung nach Akademisierung beantwortet. Dieser Forderung liegt ein Tunnelblick zugrunde, der Akademisierung automatisch als Garantin für Können versteht. Aus der Wissensverwendungsforschung ist jedoch bekannt, dass dem nicht so ist.

Akademisierung meint den Trend, Aus-, Fort- und Weiterbildung stärker an Hochschulen oder hochschulähnliche Institutionen zu verlagern.

Der Tunnelblick auf die Akademisierung

Die Antworten auf die Frage, was eine gute pädagogische Fachkraft ausmacht, sind fast endlos. Dass Akademisierung als Garantin für eine bessere Qualität der Angebote und des fröhpädagogischen Personals verstanden wird, findet sich in der öffentlichen Diskussion immer wieder. So wird fast unwidersprochen eine «verbindliche Anhebung der Ausbildungsvoraussetzungen auf akademisches Niveau» (Oberhuemer 2008, S. 59) verlangt, und auch die OECD hat das Fehlen akademischer Studiengänge hierzulande mehrfach kritisiert. Doch allein schon vor dem Hintergrund der Vermutung, dass der aktuelle Akademisierungsgrad des fröhpädagogischen Personals relativ gering ist, sind solche Forderungen wenig realistisch. Gleiches gilt für die Hoffnung nach einer gesellschaftlichen Aufwertung des Berufs sowie einer besseren Bezahlung und einer Attraktivitätssteigerung für Männer.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht noch wichtiger sind aber inhaltliche Argumentationen. Sie betreffen die Behauptung, dass die gestiegene Komplexität der Anforderungen an das Fachpersonal nur durch eine Hochschulbildung zu erreichen wäre. Als Gründe hierfür genannt werden in erster Linie die Einführung von Bildungsplänen, eine stärkere Beachtung der Übergänge in den Kindergarten und die Herstellung von Startchancengleichheit.

Die Forderung nach akademischer Ausbildung ist jedoch nur sehr eingeschränkt durch die Forschung abgesichert. Grosse amerikanische Studien bestätigen sie überhaupt nicht und auch für den deutschen Sprachraum liegen gegenteilige Befunde vor (Betz, 2010).

Widersprüchliche Forschungserkenntnisse zur Akademisierungsfrage

Will man die Diskussion um die Akademisierung versachlichen, muss zuerst die Hauptfrage beantwortet werden: Welche Niveaus formaler Ausbildung und Weiterbildung braucht eine fröhpädagogische Fachkraft, um Entwicklungsförderung zu betreiben, die beim Kind messbare positive Auswirkungen hat?

Hierzu liegt eine Reihe empirisch belastbarer Befunde vor (zusammenfassend Stamm, 2014). So weisen etwas ältere Studien einen Zusammenhang zwischen einem höheren Ausbildungsniveau und einer guten Entwicklungsförderung nach – und unterstützen damit die Forderung nach Akademisierung. Neuere Studien stellen solche Zusammenhänge hingegen in Frage. Die Sekundäranalysen von Early et al. (2007) liefern auf der Basis der Daten aus der Early Head Start-Studie, der NICHD-Studie und von fünf weiteren Studien keine Hinweise dafür, dass ein akademischer Ausbildungsabschluss mit den kindlichen Entwicklungsergebnissen assoziiert ist.

Natürlich lassen sich diese Ergebnisse auch so interpretieren, dass der Hauptgrund hierfür bei den Hochschulen selbst liegen könnte, weil sie die Studierenden ungenügend auf ihre neuen Aufgaben vorbereiten. Würden sie dies tun, dann wären die Effekte möglicherweise grösser.

Akademisierung führt nicht automatisch zu Können

Doch kann die Frage nach der Relevanz einer akademischen Ausbildung nur beantwortet werden, wenn im Hinblick auf die tatsächlichen Entwicklungsfortschritte der Kinder auch Personalmerkmale und Fähigkeiten des Fachpersonals kontrolliert werden, unabhängig davon, ob sie einen akademischen Abschluss haben oder nicht. Hierfür stehen die bereits genannte Studie von Early et al. (2007) sowie die Untersuchung von Pianta et al. (2009) als seriöse wissenschaftliche Studien zur Verfügung.

Zwar gibt es auch Schweizer Studien, doch nehmen diese meist lediglich die persönliche Zufriedenheit mit dem Beruf, die Beziehungsstruktur, die Feinfühligkeit von Beziehungen oder die Verfügbarkeit von Spiel- und Lernmaterialien in den Blick.

Eine Hauptaussage der Studie von Pianta et al. (2009) ist folgende: Berücksichtigt man die unterschiedlichen Ausbildungshintergründe oder das Ausmass an Weiterbildung, unterscheiden sich Fachkräfte kaum in der beruflichen Handlungskompetenz. So gibt es einerseits Fachkräfte, welche professionell handeln ohne akademisch ausgebildet zu sein und ohne viel über Forschung zu wissen. Andererseits finden sich nicht wenige Fachkräfte mit akademischer Ausbildung und viel theoretischem Wissen, welche nicht in der Lage sind, im pädagogischen Alltag professionell zu handeln. Die Autoren schliessen daraus, dass eine akademische Ausbildung allein noch keine Garantin dafür ist, diesen Mangel zu beheben.

Fazit

Um die Qualität frühpädagogischer Institutionen sicherzustellen, wird oft mehr Professionalität und damit eine akademische Ausbildung gefordert.

Professionalisierung wird jedoch zu sehr mit Akademisierung gleichgesetzt, ohne dass wichtige Erkenntnisse aus der Forschung berücksichtigt würden. Um die Frage nach einer Akademisierung überhaupt beantworten zu können, müsste sie in der Alltagspraxis angesetzt und diejenigen pädagogischen Fachkräfte eruiert werden, deren betreute Kinder die besten Entwicklungsergebnisse erzielen. Erst

auf dieser Basis könnte diskutiert werden, welche Ausbildungsprofile nötig sind.

Gegenwärtig dominieren jedoch lange Listen von Vorstellungen, die entweder defizit- oder kompetenzorientiert sind. Darüber wird im nächsten Briefing Paper berichtet.

Weiterführende Literatur

Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113-136). Baltmannsweiler: Schneider.

Early, D. et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills. Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 2, pp. 558-580.

Oberhuemer, P. (2008). Professionalisierung als System? Blick in europäische Landschaften. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 51-61). Opladen: Barbara Budrich.

Pianta, R. C. et al. (2009). The effects of preschool education. What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, pp. 49-88.

Stamm, M. (2014). Theoretische und empirische Konturen der internationalen kindheitspädagogischen Professionsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 116-129). Weinheim: Beltz/Juventa.

Briefing Paper 3: Defizit oder Kompetenz? Pädagogische Fachkräfte in der Kritik

Wissenschaft und Politik formulieren Erwartungen und Qualifikationsanforderungen an Einrichtungen und frühpädagogische Fachkräfte, die sehr unterschiedliche Aspekte des Arbeitsfeldes betreffen. Meist handelt es sich um praxisorientierte Anforderungskataloge, die als Checklisten und Merkposten für die pädagogische Arbeit ausgestaltet sind. Sie enthalten, in verschiedene Bereiche unterteilt und entsprechend operationalisiert, das erwartete Wissen und Können einer Fachperson, damit sie eine hohe Qualität ihrer Arbeit sicherstellen kann.

Wenn die pädagogische Fachperson somit als Schaltstelle von Qualität betrachtet wird, wie zeigt sich denn dieser Blick auf die «gute» Fachkraft? In vielen bildungspolitischen Papieren lassen sich zwei wiederkehrende Grundmuster finden, die den polaren Blick auf pädagogische Fachkräfte deutlich machen: der Fokus auf Defizite und der Fokus auf Kompetenzen. Abbildung 2 visualisiert die beiden Perspektiven.

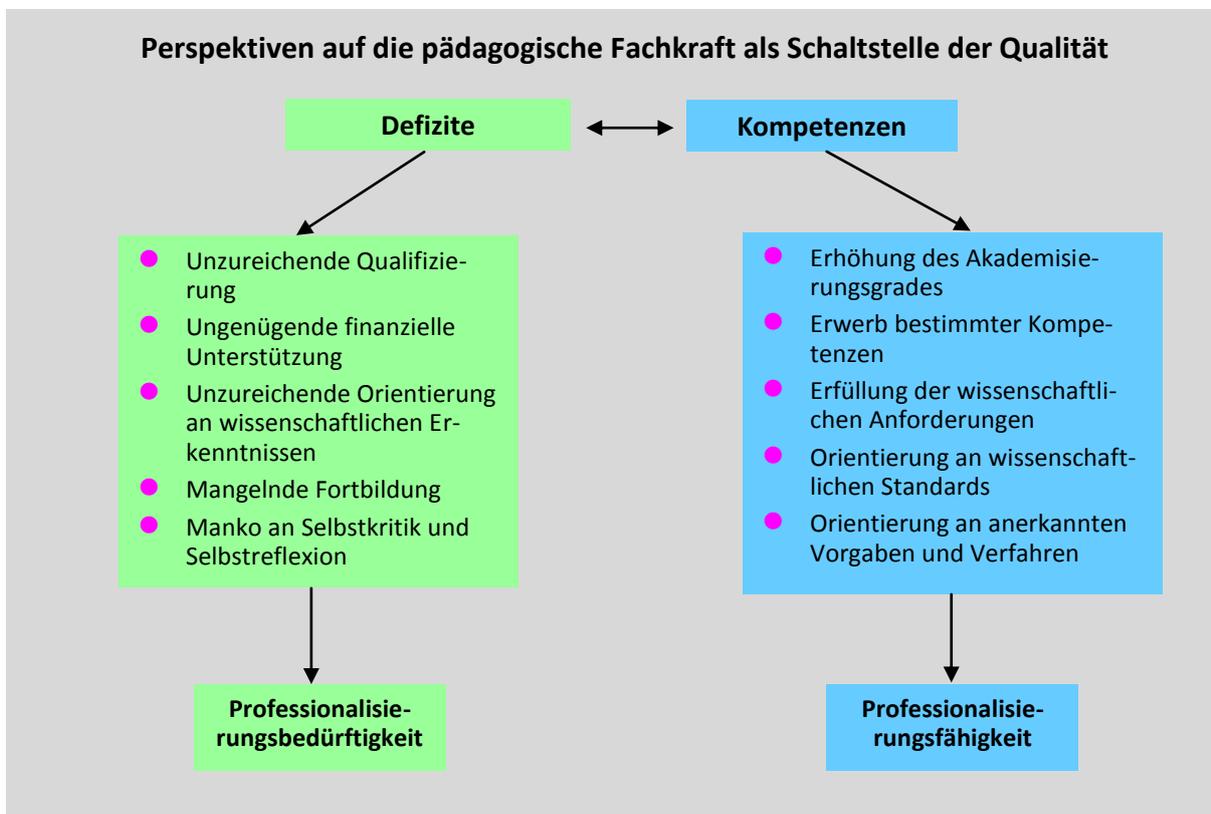


Abbildung 2: Zwischen Defizit und Kompetenz: Pädagogische Fachkräfte in der Kritik

Der Fokus auf Defizite

Der Defizitdiskurs ist daran beobachtbar, wie sehr die pädagogischen Fachkräfte als grundsätzlich unzureichend qualifiziert und unterstützt (Finanzierung, Arbeitsbedingungen) verstanden werden. Weil zudem eine allgemeine Überzeugung besteht, dass sie sich nur mangelhaft an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren und sich wenig fortbilden, geht man davon aus, dass ihnen auch die Bereitschaft zu Selbstreflexion und Selbstkritik fehlt. Zusammengefasst sind dies die Hauptgründe, weshalb sie die anspruchsvollen Auf-

gaben nicht angemessen erfüllen. Deshalb gelten sie als professionalisierungsbedürftig. Infolgedessen beinhalten Massnahmen gegen dieses Defizit, dass die Ausbildung reformiert, die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen verstärkt und die Fachkräfte angehalten werden, sich stärker an Orientierungspläne oder standardisierte Vorgaben zu halten.

An diesem Defizitdiskurs fällt auf, dass Fachkräfte als homogene Personengruppe verstanden werden, deren Ausbildung und Befähigungen («Capabilities») grundlegend als unzureichend gelten. Manchmal kann man zwi-

schen den Zeilen auch lesen, dass die Fachkräfte selbst den Ernst der Lage noch nicht erkannt hätten. Zumindest ist die Rede von «mangelndem Bewusstsein» und dass sie Mühe hätten, «den hohen Anforderungen gerecht» zu werden. Fast paradox ist, dass genau diese Fachkräfte trotzdem als entscheidender Faktor für die pädagogische Qualität herangezogen werden.

Der Fokus auf Kompetenzen

Das andere Grundmuster orientiert sich an der Fähigkeit, die vorhandenen Herausforderungen durch eine gute Ausbildung sowie adressatenspezifische Aus- und Weiterbildungen zu bewältigen. Dieser Kompetenzdiskurs ist vor allem auf die Herstellung von mehr Chancengleichheit zwischen den Kindern aus verschiedensten Milieus und die Bewältigung der Heterogenität ausgerichtet. Dies verdeutlichen Slogans wie «Auf den Anfang kommt es an», «Früh investieren statt später reparieren», «Faire Chancen für Alle!» «Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.»

Um solche Herausforderungen zu bewältigen, wird die Erhöhung des Akademisierungsrades gefordert, von der man sich eine optimalere Qualifizierung und die Erfüllung wissenschaftlicher Anforderungen erhofft. Dies soll durch den Erwerb bestimmter Kompetenzen geleistet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Fachkräfte auf diese Weise auch mehr Selbstreflexion aneignen und sich an anerkannten Qualitätsvorgaben und -verfahren orientieren.

Dieser Kompetenzdiskurs hat einen Soll-Zustand pädagogischer Fachkräfte im Blick. Doch auch in dieser Perspektive gelten die Fachkräfte als homogene, doch professionalisierungsfähige Gruppe. Eine solche Fachkraft soll folgenden Standards genügen:

- Sie ist den hohen Anforderungen gewachsen (Sprachförderung, Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, Umgang mit Heterogenität etc.).
- Sie verfügt über einschlägiges wissenschaftliches Wissen auf der Basis einer optimalen Ausbildung und bildet sich selbst immer weiter.
- Sie orientiert ihr Handeln an anerkannten Vorgaben.
- Sie fördert jedes Kind individuell.
- Sie verfügt über ein umfangreiches Mass an Selbstreflexionsfähigkeit.

- Sie setzt Pläne und Verfahren in ihrem Handeln um (Orientierungspläne, Beobachtung und Dokumentation, Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes etc.).
- Sie arbeitet mit Eltern zusammen, stärkt deren Kompetenzen und kooperiert mit anderen Partnern.

Deutlich wird, dass der Soll-Zustand nicht die Festigung des Ist-Zustandes, sondern eine gezielte Neuentwicklung zur professionellen Fachkraft anstrebt. Wie dieses Ziel vor dem Hintergrund der aktuellen Praxis realisiert und erreicht werden soll, bleibt bisher unbegründet.

Fazit

Die Diskussion um die Professionalisierungsfrage konstruiert frühpädagogische Fachkräfte entweder als defizitäre Gruppe, die den Anforderungen nicht genügt oder dann als eine vor grossen Herausforderungen stehende Gruppe, deren Ziel die professionelle Expertise ist. Beide Perspektiven gehen immer von einer homogenen Gruppe aus und stellen die grossen Unterschiede zwischen den Fachkräften nicht in Rechnung.

Die Gegenüberstellung von Defizit- und Solensvorstellungen verdeutlicht die enorm hohen Ansprüche, die mit dem durchschnittlichen Ist-Zustand, d.h. mit dem Alltagswissen und Alltagsvermögen der Fachkräfte nicht korrespondieren. Infolgedessen gibt es eine relativ grosse Kluft zwischen tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten resp. Fertigkeiten und Anforderungen. Unhinterfragt wird davon ausgegangen, dass Fachkräfte den Anforderungen nachkommen und diese Kluft zu schliessen imstande sind. Die Forschungsergebnisse hierzu sind aber alles andere als einheitlich. Dies macht das nächste Briefing Paper deutlich.

Weiterführende Literatur

Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113-136). Baltmannsweiler: Schneider.

Betz, T (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (2013), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259-271).

Briefing Paper 4: Grenzen der Professionalisierung: Nicht alles wirkt so wie erwartet

Unbestritten ist, dass die Frage nach der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte gestellt werden muss. Qualifikationen spielen vor dem Hintergrund des Paradigmawechsels von Betreuung zu Bildung und der Frage nach der Startchancengleichheit aller Kinder eine zentrale Rolle.

Ungünstig ist jedoch, dass Professionalisierungsdiskussionen die Forschungserkenntnisse zu den Wirkungen früher Förderbemühungen zu wenig einbeziehen und angemessen interpretieren. So sind beispielsweise gewisse Ergebnisse gar nicht generalisierbar und Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte kaum erfüllbar, so dass zumindest die Grenzen der Professionalisierung erkannt werden müssten. Zudem verweisen die Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung auf eine grundsätzliche und für die Aus-, Fort- und Weiterbildung wichtige Einschränkung: die Erkenntnis, dass Wissen nie linear in die Praxis fließt. Dies hat unweigerlich Auswirkungen auf alle Professionalisierungsbemühungen.

In diesem Briefing Paper werden drei Wirksamkeitsfragen diskutiert: (1) warum der Zusammenhang zwischen den Wirkungen von Familien und Kitas bedeutsam ist; (2) weshalb generalisierende Aussagen zur Wirkung von Förderprogrammen falsch sind und (3) wieso eine Professionalisierung, die ausschliesslich auf Wissenschaftsbasierung setzt, möglicherweise scheitert.

Kombinierte Wirkung von Familien und Kitas

Wirkungen institutioneller frühkindlicher Bildung können nicht unabhängig von den Wirkungen der Familie beurteilt werden, sondern nur in ihrer Kombination. Positive und negative Einflüsse einer Kita, einer Tagesbetreuung oder einer Spielgruppe auf der einen und der Familie auf der anderen Seite können einander verstärken, schwächen oder ausgleichen und deshalb zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen führen. Die folgenden drei Grundbedingungen spielen in ihrer Wechselbeziehung eine wichtige Rolle (Anders, 2013):

- **Bessere Kita-Qualität als häusliche Qualität:** Ist die Qualität einer Kita besser als die des häuslichen Umfeldes, dann ergibt sich

ein grösserer positiver Unterschied und somit auch eine höhere positive Wirksamkeit. Eine hohe Kita-Qualität kann somit negative Auswirkungen familiärer Einflussmerkmale abpuffern.

- **Bessere häusliche Qualität als Kita-Qualität:** Haben Kinder zu Hause förderlichere Entwicklungsbedingungen als in der Kindertagesbetreuung, so führt dies zu «verlorenen Ressourcen», weil Kinder in der Kita nicht so profitieren wie erwartet. Dies kann sich in Verhaltens- und anderen Problemen äussern – muss aber nicht!
- **Bescheidene Kita-Qualität und bescheidene häusliche Qualität:** Ein «doppeltes Risiko» ergibt sich bei einem doppelt negativen Unterschied. Gemeint ist damit, dass bei sowohl niedriger familialer als auch familienergänzender Betreuungsqualität die negativen Auswirkungen familiärer Risikofaktoren durch eine nicht adäquate Fremdbetreuungsqualität verstärkt werden.

Solche Wechselwirkungen verdeutlichen, dass das Ausmass der Effekte frühkindlicher Bildungsbemühungen als Funktion des Unterschieds zwischen institutioneller Qualität und derjenigen der häuslichen Umgebung verstanden werden muss. Die Möglichkeiten der pädagogischen Fachpersonen sind deshalb zu relativieren. Auch wenn sie ihre Arbeit sehr gut erledigen, können sie die in sie gesetzten Erwartungen kaum erfüllen. Allen Kindern Startchancengleichheit zu ermöglichen und jedes Kind darauf entsprechend vorzubereiten, ist nicht möglich. Dies weisen verschiedene Studien nach (Becker, 2016; Stamm, 2017). Der Einfluss der Familie ist immer bedeutsamer als derjenige der Fremdbetreuung.

Die Problematik generalisierender Aussagen zur Wirkung von Förderprogrammen

Mittlerweile sind die Erwartungen an eine wirksame frühe Förderung enorm hoch. In den Medien wird sie regelmässig als die wichtigste Massnahme für ein gesundes Aufwachsen von Kindern propagiert, insbesondere von solchen aus benachteiligten Milieus. Obwohl dies unbestritten ist, sind generalisierende Aussagen über die Wirkungen mit Blick auf das Wissenschaftswissen eine unzulässige Verkürzung.

Die internationalen Forschungsbelege sind alles andere als eindeutig. Und auch die Datenlage für die Schweiz und das deutschsprachige Ausland ist bescheiden. Es fehlen insbesondere Längsschnittdaten zur Überprüfung der erhofften Effekte. Insgesamt lassen sich drei Gruppen von Forschungsbelegen voneinander unterscheiden. Zwar gibt es durchaus Hinweise auf positive Auswirkungen für alle Kinder, doch sind die Hinweise auf die Selektivität und auch auf die Marginalität der Wirkungen deutlich umfangreicher:

- **Positive Wirkungen für alle Kinder:** Auf positive Wirkungen früher Förderung durch familienergänzende Betreuung für alle Kinder verweisen beispielsweise die Erkenntnisse der IGLU³-Studie (Bos et al., 2007). Primarschulkinder sind im Lesen besser, wenn sie mehr als ein Jahr eine vorschulische Einrichtung besucht haben. Ferner belegen die Auswertungen der SOEP⁴-Daten, dass der Besuch einer Kita das spätere Risiko für eine Rückstellung beim Schuleintritt senkt (Kratzmann & Schneider, 2008).
- **Positive Wirkungen für spezifische Kindergruppen:** Die Hoffnung, wonach es frühkindlicher Bildung gelingt, benachteiligende herkunftsbedingte Ausgangsbedingungen zu minimieren, lässt sich anhand einer Vielzahl von anglo-amerikanischen Langzeitevaluationen empirisch legitimieren. Dieser erfreuliche Befund muss allerdings eingeschränkt werden, denn diese Studien betreffen ausschliesslich sozial *stark* benachteiligte bis *vernachlässigte* Kinder. Dazu gehören die Projekte «Carolina Abecedarian», «Chicago Child-Parent Program» sowie das «High Scope Perry Preschool Project». In diesen Studien zeigten sich durchgehend positive Effekte dahingehend, dass die geförderten Kinder im Vergleich zu nicht geförderten Kindern in ihrem späteren Leben bessere Schulleistungen, tiefere Klassenwiederholungsraten, höhere Bildungsabschlüsse im Erwachsenenalter, bessere Gesundheit, niedrigere Kriminalitäts- und Delinquenzraten und eine gute Integration in den Arbeitsmarkt aufwiesen.

Anders (2013) weist in ihrer Literaturanalyse nach, dass ein früher Eintritt in die institutionelle Betreuung vor allem für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien förderlich zu sein scheint. Die Hypothese jedoch, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien in *besonderer Weise* von einer hohen Qualität profitieren, kann nicht als belegt gelten.

Dies belegt auch Becker (2016). Seine Analysen zeigen, dass Angebote, die an alle Kinder adressiert sind, vor allem die schulischen Chancen einheimischer respektive eher privilegierter Kinder fördern. Vermutlich positive Effekte des Besuchs von Kindertageseinrichtungen lassen sich gemäss Becker (ebd.) vor allem darauf zurückführen, dass Kinder aus der Mittelschicht heute früher eine solche Einrichtung besuchen.

- **Marginale Wirkungen:** Die schulischen Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund verbessern sich durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung, doch nur auf das Niveau von Arbeiterkindern. Dies ist das Ergebnis der Untersuchung von Becker und Tremel (zusammenfassend: Stamm, 2017). Ergebnisse der BiKS⁵-Studie belegen – ähnlich wie die Evaluationsergebnisse der Schweizer Grund- und Basisstufe (Moser & Bayer, 2010) – die Persistenz familienbedingter Nachteile in der Schullaufbahn trotz vorschulischer Förderung.

Solche Befunde lassen sich damit erklären, dass Kinder, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu anderen Kindern über bessere Lernvoraussetzungen verfügen und von gleichen Lerngelegenheiten stärker profitieren. Dies führt notwendigerweise zu Schereneffekten in der Entwicklung, d.h. zu einer Spreizung der Leistungsunterschiede.

Förderprogramme können deshalb auch den überraschenden Effekt haben, dass sie Unterschiede zwischen Kindern aus einfachen und solchen aus besser gestellten Sozialschichten nicht wie beabsichtigt verkleinern, sondern eher vergrössern. Dieses Phänomen ist als «Matthäuseffekt» bekannt.

Eine generalisierende Feststellung, wonach alle Kinder von qualitativ hochstehenden Programmen profitieren würden, ist deshalb einseitig. Genauso ungültig ist die Aussage, gute Programme könnten die Unterschiede zwischen privilegierten und weniger privilegierten Kindern verringern – oder sogar schliessen.

Die hohen Erwartungen an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte sind demzufolge unrealistisch. Professionalität darf nicht mit der Schaffung von Startchancengleichheit gleichgesetzt und in die Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte gelegt werden. Basierend auf den bisherigen Forschungserkenntnissen kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich

³ Kürzel für: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

⁴ Kürzel für Sozioökonomisches Panel

⁵ Kürzel für Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter

durch eine frühe Bildungsförderung die Unterschiede zwischen den Sozialschichten ausgleichen lassen. Trotzdem kann ein Profit des Besuchs von frühkindlicher Bildungsförderung aller Kinder angenommen werden.

Es gibt keinen linearen Transfer des Wissens in die Praxis

Meist wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliches Wissen kontinuierlich und gradlinig in die Alltagspraxis der Fachkräfte einsickert. Dieser Annahme widerspricht die Wissensverwendungsforschung (Bellmann & Müller, 2011). Sie weist nach, dass die Anwendung von Wissenschaftswissen überwiegend als Transformation, als vielschichtige Umformung und Umgestaltung in alltägliche Praxishandlungen erfolgt. Dies geschieht jedoch nur dann, wenn sie mit dem Sinnhorizont der pädagogischen Fachkräfte kompatibel sind sowie ihnen als relevant, nützlich und angemessen erscheinen.

Die Diskussion um Professionalität und Professionalisierung sollte deshalb diese empirische Tatsache in ihre Überlegungen einbauen und nicht lediglich die «mangelnde Wissenschaftsorientierung» pädagogischer Fachkräfte beklagen.

Fazit

In diesem Briefing Paper ist anhand von drei Forschungserkenntnissen aufgezeigt worden, weshalb die Erwartungen an das pädagogische Fachpersonal unrealistisch hoch sind, wonach jedes Kind optimal gefördert und dadurch Startchancengleichheit erreicht werden kann. Es gibt viele externe Faktoren und Wechselwirkungen, welche die Arbeit pädagogischer Fachkräfte relativieren. Dazu kommt, dass wir heute nicht wissen, ob alle Gruppen von Kindern von frühkindlichen Bildungsprogrammen profitieren. Empirisch belegen lässt sich lediglich, dass Kinder aus sehr belasteten Familien profitieren können – wenn die pädagogische Qualität sehr hoch ist und die Massnahmen ausschliesslich ihnen zur Verfügung gestellt werden. Ob Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien ganz besonders von einer hohen Qualität profitieren, kann empirisch nicht belegt werden.

Grundsätzlich sollten wir somit den Wirkungen früher Bildungsförderung mit mehr Skepsis als

bis anhin entgegen treten. Anstatt immer von Startchancengleichheit zu sprechen, wäre eher zu fragen, wie die Startbedingungen von Kindern gefördert werden können, dass sie zumindest weniger ungleich sind.

Das ist eine Aufgabe, welche das pädagogische Fachpersonal nicht überfordert. Doch dies bedingt neue Haltungen und Einstellungen sowie die Bereitschaft, die Arbeit auch an wissenschaftlichen Erkenntnissen auszurichten. Das nächste Briefing Paper macht deutlich, dass dies nicht so einfach ist, wie man immer annimmt.

Weiterführende Literatur

Anders, Y. (2013). Stichwort Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4-39.

Becker, R. (2016). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (S. 161-194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.) (2011). Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Kratzmann, J. & Schneider, T. (2008). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Berlin: DIW, SOEPpapers Nr. 100.

Moser, U. & Bayer, N. (2010). EDK-Ost 4-8. Schlussbericht der summativen Evaluation. Schulverlag plus AG.

Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren (S. 55-174). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Stamm, M. (2017). Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung. Pädagogische Rundschau, 3/4, 293-304.

Briefing Paper 5: Haltungen als Professionalisierungshindernis

Haltungen respektive Einstellungen spielen in der pädagogischen Berufsarbeit eine entscheidende Rolle. Pädagoginnen und Pädagogen, die sich selbstkritisch fragen, was sie besser machen könnten, wenn die Kinder ihrer Gruppe nicht vorankommen, erzielen in der Entwicklungsförderung besonders gute Ergebnisse. Wer hingegen fehlende Fortschritte ausschliesslich mit den Schwächen der Kinder, ihrem schwierigen Temperament oder den familiären Problemen erklärt, ist weniger erfolgreich. Dies ist eines der Hauptergebnisse der «Hattie-Studie». Gemäss Hattie (2014) nützen die besten pädagogischen Konzepte, das umfassendste Wissen und die besten Strukturformen nichts, wenn das Personal nicht über eine professionelle Haltung verfügt.

Mängel im professionellen Selbstverständnis

Fachwissen und methodisches Wissen sind für die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz von grosser Bedeutung. Genauso wichtig sind Haltungen, weil diese darüber entscheiden, ob sich Fachkräfte überhaupt für wissenschaftliche Erkenntnisse interessieren. Verschiedene Untersuchungen zeigen allerdings, dass Fachkräfte in vielen Fällen nicht über diese notwendigen Kompetenzen verfügen. Dies gilt für nicht akademisch ausgebildetes Personal, manchmal aber auch für akademisch ausgebildetes Personal. Drei Ergebnisse sind besonders bedeutsam:

- Studierende haben grosses Interesse, an Forschungsprojekten teilzunehmen, nicht aber an der theoretischen Auseinandersetzung und an Literaturstudien (Keil, 2013).
- Im Gegensatz zu Theorieanteilen haben Praktika durchgehend einen deutlich höheren Stellenwert (Cloos, 2008).
- Das in der Praxis erworbene Wissen wird gegenüber dem in der Ausbildung erworbenen Wissen signifikant höher bewertet (Keil, 2013).

Ein weiterer Grund, weshalb wissenschaftsbasierte Haltungen einen so schweren Stand haben, sind die verbreiteten Alltagstheorien.

Dominierende Alltagstheorien

Geht es um die Frage, was eine intakte Familie oder eine gute Kindheit ausmacht, dann ver-

tritt zwar jede Fachperson eine bestimmte Meinung. Doch basiert sie meist auf ihren sozialen und ethnischen Haltungen und bestimmten Wertvorstellungen. Solche Alltagstheorien sind oft das Ergebnis der eigenen Sozialisation oder der Anpassung an Einstellungen erfahrenerer Team-Kolleginnen und Kollegen.

Eindrücklich hat sich dies auch in unserer PRINZ-Studie (Stamm et al., 2014⁶) gezeigt. Im Gegensatz zu besonders erfolgreichen Fach- und Lehrkräften sahen weniger erfolgreiche Fach- und Lehrkräfte das Übel der Umstände, welche die Heterogenität der Kinder ausmachen, fast ausschliesslich in der Gesellschaft, in Werbung und Medien, vor allem aber bei den Eltern und ihren unzulänglichen Erziehungsvorstellungen – kaum jedoch auch bei sich selbst.

Auch Cloos (2008) zeigt in seiner Studie auf, dass nicht wenige der pädagogischen Fachkräfte mit defizitären Familienbildern und einfachen Schuldzuweisungen operieren. Sie setzen eine bestimmte Erziehung zu Hause voraus und nehmen entsprechende Mängel bei den Kindern als Legitimation für ihre Schwierigkeiten in Kauf. Schuldzuweisungen zielen dabei hauptsächlich auf Mütter.

Relativ verbreitet sind auch Alltagstheorien über Migrantenkinder. Beispielsweise wird als selbstverständlich angenommen, Migrantenkinder hätten Defizite in Deutsch, in Kognition und Wahrnehmung. Diese Sichtweise ist nicht nur defizitär, sondern sie hat auch ein stabiles Stereotyp entstehen lassen, wonach Migrantenkinder höchstwahrscheinlich Problemfälle sind. Doch dem ist keinesfalls so. Der Grossteil der Migrantenkinder stammt zwar aus einfachen Sozialschichten, doch aus Familien, welche viel für ihre Kinder tun oder tun möchten. Ihr erstes Problem ist jedoch das Erlernen der deutschen Sprache und das Heimischwerden in und mit unserer Kultur.

Alltagstheorien kann man zwar nie ganz verdrängen, doch ihnen eine Alternative entgegensetzen. Diese Alternative ist die Arbeit an einer befähigenden Haltung.

⁶ Die PRINZ-Studie (Best Practice integrationsfördernder Kitas und Kindergärten – Wege in die Zukunft) untersuchte 24 Kinderkrippen und Kindergärten in der deutschen Schweiz zwischen 2012 und 2014), welche Kinder aus benachteiligten Familien besonders gut förderten und integrierten. PRINZ wollte herausfinden, welches die Erfolgsfaktoren für eine derart gute Integrations- und Entwicklungsförderung sind.

Eine befähigende Haltung

Eine befähigende Haltung zu erwerben ist nicht lediglich das Ergebnis einer akademischen Ausbildung. Wissen kann man sich mit Fleiss und Interesse aneignen, eine Haltung – und vor allem eine *Haltungsänderung* – erfordert andere Kompetenzen, in erster Linie ein angemessenes Mass an Selbstreflexionsfähigkeit, an kritischer Distanz zu sich selbst und an Bereitschaft, die eigenen Alltagstheorien über Bord zu werfen.

Eine befähigende Haltung zeigen vor allem diejenigen Fachkräfte, welche sich konsequent an der Dreigliederung von Betreuung, Erziehung und Bildung orientieren, mit einer Betonung auf Bildung (Diehm & Magyar, 2011; Nussbaum, 2011). Eine solche Orientierung ist aber noch nicht weit verbreitet, weil nach wie vor die Betonung des Betreuungsauftrags dominiert. Wer sich dieser Maxime verpflichtet fühlt, hat auch weniger Affinitäten zu wissenschaftsbasiertem Wissen.

Fachkräfte mit einer befähigenden Haltung fragen nicht in erster Linie, ob sich ein Kind für bestimmte Inhalte interessiert oder welche Kompetenzen es schon erworben hat, sondern, wie sie seine persönliche Ausgangslage und seinen Entwicklungsstand entwicklungsangemessen und herausfordernd berücksichtigen können. Von einer solchen Haltung können Kinder aller sozialen Schichten profitieren.

Befähigung und Startchancengerechtigkeit: die zwei Seiten der Medaille

Die Vorschuljahre sind eine Zeit enormen körperlichen, emotionalen und geistigen Wachstums, in denen Kinder eine ungeheure Kapazität zum Lernen entwickeln können. Das Fundament hierfür ist deshalb besonders wichtig. Kinder brauchen Liebe, Fürsorge, Sicherheit sowie auch Stimulation derjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche sie entwicklungsangemessen auf das Leben vorbereiten.

In diesem Zusammenhang wird Startchancengleichheit als wichtiges Qualitätskriterium pädagogischer Fachkräfte genannt. Sie sollen kompensatorisch agieren und diejenigen Bedingungen ausgleichen, welche die Familien nicht leisten können. Wie in Briefing Paper 4 aufgezeigt worden ist, dürfte dieses Ziel kaum erreicht werden können. Startchancengleichheit meint, dass jedes Kind unabhängig von seiner sozialen Herkunft die *gleichen Startchancen* im Bildungssystem bekommt. Doch werden Leistungsbereitschaften und andere Persönlichkeitsmerkmale auch durch leistungsfremde Kriterien beeinflusst – wie etwa die

Klassenlage oder die sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses.

Deshalb ist der Begriff «Startchancengerechtigkeit» geeigneter. Er meint, jedes Kind so zu befähigen, dass es seine individuellen Begabungen und lernrelevanten Merkmale möglichst optimal entwickeln und günstige Erfolgsaussichten haben kann.

Fazit

Der Aufbau einer befähigenden Haltung sollte ein zentrales Element jeder Aus-, Fort- und Weiterbildung und jedes Trainings werden. Die Arbeit an Haltungen und Einstellungen sowie die Fähigkeit zur Reflexivität und damit auch die Bereitschaft, sich an wissenschaftlichem Wissen zu orientieren, sind ausschlaggebend.

Eine kritische Wahrnehmungs- und Selbstreflexionsfähigkeit gilt als wichtiges Kriterium von Professionalität. Das nächste Briefing Paper zeigt auf, dass diese Fähigkeiten das zentrale Merkmal der Praktischen Intelligenz auf dem Weg sind, Wissen in Können zu überführen.

Weiterführende Literatur

Cloos, P. (2008). Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biographie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.

Diehm, I. & Magyar-Haas, V. (2011). (Sprachliche) Bildung und Befähigung: Reichweite und Leistungsfähigkeit des Capability Approach für die Pädagogik der Frühen Kindheit. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger, & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 212-228). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Hohengehren: Schneider.

Keil, J. (2013). Professionsverständnisse in der Frühpädagogik. In J. Gillissen et al. (Hrsg.), *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. die hochschule, journal für wissenschaft und bildung*, 22, 1, 88-107.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University.

Stamm, M., Hess, J. & Stauffer, M. (2014). *Best Practice in Kindertagesstätten und Kindergärten: Wege in die Zukunft (PRINZ)*. Eine Studie zu Kita-Fachkräften und Kindergartenlehrpersonen, die sich besonders erfolgreich um Integration bemühen und Kinder individuell fördern. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.

Briefing Paper 6: Praktische Intelligenz als Herzstück von Professionalisierung

Befürworter der Forderung, pädagogische Fachkräfte des Vorschulbereichs seien auf einem akademischen Niveau auszubilden, begründen dies in der Regel mit den hohen Qualifikationsanforderungen. Gegner fordern vor allem Praxisnähe und eine Verzahnung von Theorie und Praxis. In diesem Briefing Paper wird aufgezeigt, weshalb solche polaren Ansichten der Diskussion schaden.

Briefing Paper 5 hat aufgezeigt, dass die Forschung Defizite bei den pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf die Bereitschaft zur Wissenschaftsbasierung und zur Selbstreflexion feststellt. Da solche Fähigkeiten auch ein wesentliches Merkmal der Praktischen Intelligenz sind, sollten Forschungserkenntnisse zur Praktischen Intelligenz in die Überlegungen einbezogen werden.

Praktische Intelligenz wird unterschätzt

Die Praktische Intelligenz ist das Stiefkind der gegenwärtigen Diskussion um Akademisierung und Professionalisierung. Ein Hauptgrund ist der Umstand, dass sich die Wissenschaft auf die Akademische Intelligenz konzentriert und Praktische Intelligenz als ausschliesslich handwerkliche Begabungen derjenigen Menschen versteht, die über keine besonderen intellektuellen Fähigkeiten verfügen und mit dem Wissenserwerb Mühe haben.

Dieser Intellektualismus geht von der Überzeugung aus, dass eine gute oder richtige Praxis in einer hochstehenden theoretischen Durchdringung des anzueignenden Wissens besteht. Hierfür gibt es viele bildungspolitische Beispiele, so etwa die Diskussion um den Master für Primarschullehrkräfte (NZZ am Sonntag, 12.03.2017, S. 23). Ihr liegt die Annahme oder gar Überzeugung zu Grunde, dass ein ausreichendes Ausmass an Wissen zu Könnerschaft respektive zu beruflicher Handlungskompetenz führt. Infolgedessen gilt jede Praxis, die sich als nicht angemessen erweist, als Ausdruck eines theoretischen Versagens und somit einer falschen Wissensvermittlung. Dieses Verständnis ist jedoch unzureichend, denn Können ist nie lediglich angewandtes Wissen. Es gibt ein Zwischenstück, und das heisst stilles Wissen. Dieses stille Wissen ist auch die Achillesferse des Kompetenzbegriffs, denn er lässt die grosse Bedeutung des stillen Wissens aussen vor.

Wissen ist nicht die einzige Ursache von Können

Die Vorstellung ist weit verbreitet, dass das Wissen immer und in jedem Fall die Gelingenbedingung für das Handeln und Können und dieses somit mit Wissensanwendung gleichzusetzen ist – verbunden mit einer mehr oder weniger intensiven praktischen Ausbildung. Eine pädagogische Fachkraft gilt dann als professionell, wenn sie in der Lage ist, das anzuwenden, was ihr in der Ausbildung vermittelt worden ist. Handeln und Können gelten deshalb als lineare Folge einer guten Vermittlung.

Ein solches Verständnis lenkt jedoch vom Kernelement beruflicher Handlungskompetenz ab, vom stillen Wissen. Gemeint ist zum einen das Wissen, was in bestimmten Situationen getan werden muss und zum anderen die Ausführung in der Praxis. Wer Wissen als einzige Ursache von Handeln und Können versteht, berücksichtigt diesen Sachverhalt und damit auch die Bedeutung der Praktischen Intelligenz nicht. Man kann das Gelingen von Praxis nie verstehen, wenn man diese nur als Folge oder als Abbild des Wissens erklärt. Berufliche Handlungskompetenz ist keine «Magd des Wissens», sondern immer eine gleichwertige, jedoch differente Kategorie, deren Verbindung die Praktische Intelligenz darstellt (Neuweg, 2011).

Das stille Wissen als Zentrum der Praktischen Intelligenz

Polanyi (1985) hat das stille Wissen mit dem Begriff «tacit knowledge» umschrieben und in der Aussage «Wir wissen mehr, als wir zu sagen vermögen» seinen tieferen Sinn erklärt. Demzufolge stehen auch Personen mit einer hohen beruflichen Handlungskompetenz immer wieder vor der Schwierigkeit, einen Sachverhalt sprachlich zu fassen und zu erklären.

Das stille Wissen ist durch vier Merkmale gekennzeichnet (Sternberg & Horvath, 2000). Diese Merkmale verkörpern die notwendigen Komponenten, wenn sich Menschen Wissen ohne Bewusstsein dessen aneignen, was sie lernen. In unserer Alltagssprache werden dafür häufig Begriffe wie «learning by doing» oder «learning by osmosis» verwendet.

- **Handlungsorientierung:** Das stille Wissen hat einen engen Bezug zu Handlungen. Dabei nimmt es die Form des Wissens an, wie man in bestimmten Situationen verfähren

soll (=prozedural), aber nicht die Form von Wissen im Sinne des *was* (=deklarativ). Menschen mögen deshalb manchmal gar nicht wissen, dass sie über ein bestimmtes Know How verfügen, sondern lediglich, wie sie etwas ausführen sollen.

- **Intuition:** Ein wichtiges Element stillen Wissens ist die Intuition. Diese ist nicht angeboren. Deshalb darf sie auch nicht mit Instinkt verwechselt werden. Doch durch Analyse und Training lässt sich Intuition fördern. Dann wird gute Intuition zu professioneller Intuition. Sie zeigt sich dort, wo es Experten gelingt, ihr Wissen aufgrund ihrer Erfahrung und ihrer Reflexionsfähigkeit in beruflichen Alltagssituationen anzuwenden.
- **Informeller Erwerb:** Stilles Wissen wird typischerweise weitgehend ohne direkte Hilfe Dritter während alltäglichen Berufshand-

lungen informell erworben und auch nicht mit wissentlichem Bewusstsein, dass man gerade etwas lernt.

- **Erfahrungsgebundenheit:** Das stille Wissen wird durch Reflexion eigener Erfahrungen erworben und im routinierten Umgang mit Neuem eingesetzt. Können wird somit auch von erfahrungsgebundenem, implizitem Wissen beeinflusst. Dieses ist nicht unmittelbar bewusst und lässt sich auch nicht angemessen verbal beschreiben.

In Abbildung 3 werden diese vier Merkmale als Elemente des Transferprozesses vom Wissen zum Können grafisch dargestellt. Dieser Prozess ist in den Kontext hochstehender Übungs- und Trainingsprozesse eingebunden. Dies verdeutlicht die grün eingefärbte Fläche. Nur in einer solchen Kombination entstehen Könnerschaft und berufliche Handlungskompetenz.

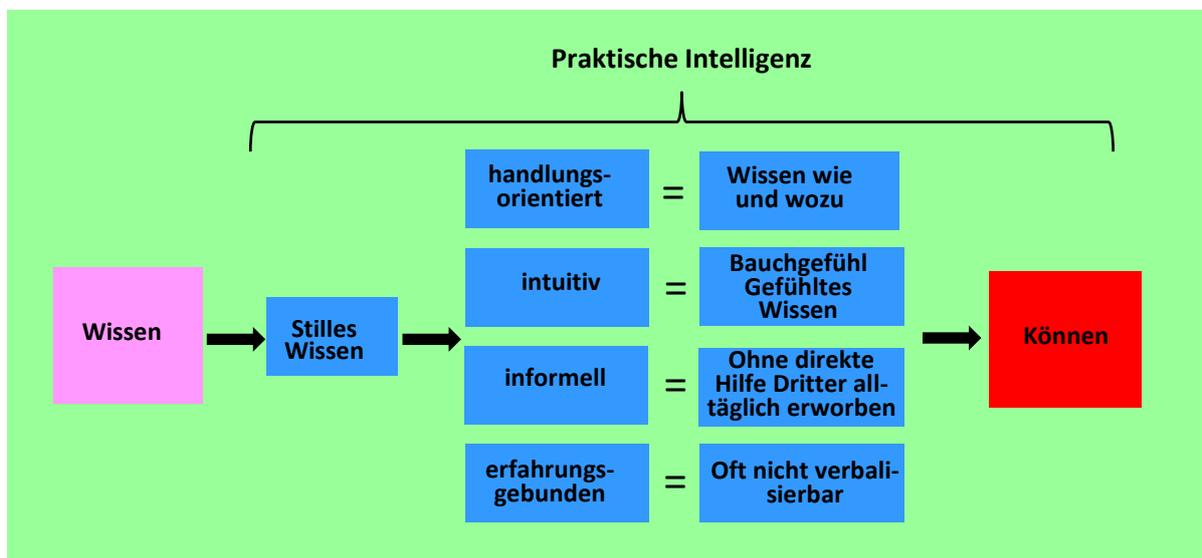


Abbildung 3: Der Weg vom Wissen zum Können und die Rolle des stillen Wissens

Probleme und ihre Folgen für den Wissenserwerb

Die Erkenntnisse zum stillen Wissen verdeutlichen, dass professionell agierende Fachkräfte weniger denken als man glaubt, aber mehr handeln. Hierin liegt das erste Problem jeglicher Aus-, Weiter- und Fortbildung: dass beruflich handlungskompetente Fachkräfte nicht all das, was sie wissen, immer auch explizit verbalisieren können. Das nennt Neuweg (2011) das Explikations- oder Erläuterungsproblem. Eng damit zusammen hängt das Instruktionsproblem, d.h., dass Könnern ihr oft nicht bewusst abrufbares Wissen nicht einfach so verbal an andere weitergeben können. Daraus folgt das dritte Problem. Es besteht darin, dass Auszubildende das vermittelte Wissen nicht vorbehaltlos so nutzen, wie dies eigentlich ge-

plant wäre. Neuweg nennt dies das Modifikationsproblem, hier wird es Transformationsproblem genannt.

- **Das Erläuterungsproblem:** Das stille Wissen ist die Quelle des Könnens. Es ist ein schwer fassbares, aber zugleich wirkmächtiges Vermögen. Könnern stehen in ihrer Ausbildungstätigkeit immer wieder vor der Schwierigkeit, das genau in Sprache zu fassen, was sie wissen. An sich ist diese Nichtverbalisierbarkeit noch kein didaktisches Problem, denn man kann ja die Schüler, Auszubildenden oder Studierenden das Vorgehen einer Expertenperson beobachten lassen und dadurch die Regeln ihrer Praxis erkennen. Dies gestaltet sich jedoch als schwierig, weil sich Expertinnen und Experten in unterschiedlichen Kontexten verschieden, nämlich situativ, verhalten. Des-

halb kann daraus kein systematisches Verhalten abgeleitet werden.

- **Das Instruktionsproblem:** Wenn handlungskompetente Fachkräfte in ihrer Ausbildungstätigkeit schon nicht genau sagen können, was sie wissen und weshalb oder wie sie etwas gemacht haben oder warum sie etwas wie begründen, dann kann erwartet werden, dass sie zumindest aus ihren Erfahrungen Regeln für das Handeln der Auszubildenden aufstellen können. Die Antwort lautet auch hier: nein. Denn entweder haben Expertinnen und Experten gar keine Regeln für die Weitergabe oder aber solche, die bei den Auszubildenden nicht ankommen. Oder dann haben sie zwar Regeln, aber die Auszubildenden können sie nicht umsetzen, weil sie diese nicht verstehen. Daraus resultiert das Instruktionsproblem.
- **Das Transformationsproblem:** Angenommen, eine professionell agierende Fachkraft könnte das, was sie weiss, tatsächlich darstellen und in Sprache fassen, dann wäre das dritte Problem, das Transformationsproblem, trotzdem noch nicht gelöst. Denn die Auszubildenden müssen das vermittelte Wissen in ihre persönlichen Überzeugungen und anschliessend in ihr Können überführen.

Aus der Wissensverwendungsforschung ist schon lange bekannt, dass Wissen nicht gradlinig transportiert, sondern von Auszubildenden umgebaut oder selektiert wird. Diese Erkenntnis ist besonders bitter, weil sie ein neues Licht auf die tägliche Vermittlungsarbeit von Ausbildungsverantwortlichen wirft. Doch die Antwort ist auch einleuchtend: Wissen kann sich zwar in Wissen transferieren, doch müssen Auszubildende dieses immer in ihr persönliches Wissen und Können anhand von Trainings-, Übungs- und Erfahrungsprozessen übersetzen und einarbeiten.

Fazit

Was lässt sich aus diesen Ausführungen schliessen? Erstens, dass professionelles Können immer auf einer breiten Wissensbasis beruht, die aus formaler Ausbildung, aber genauso aus

persönlicher Erfahrung besteht. Daraus folgt zweitens, dass berufliche Handlungskompetenz nicht nur als Anwendung von Wissen mittels guter Vermittlung und viel Übung verstanden werden kann. Sie geht vielmehr auch mit Elementen des stillen Wissens einher, wobei seinen vier Elementen – insbesondere der Intuition – eine besondere Bedeutung zukommt. Intuition kann durch kritische Wahrnehmung, Selbstreflexion und Training mit Modellen, Vorbildern oder Expertengruppen gefördert werden. Damit verbunden ist jedoch drittens, dass das Wissen kaum vollständig so wie geplant genutzt wird. Fazit: Das Wissen bleibt immer hinter dem Können zurück.

Die Bedeutung des stillen Wissens als dem Hauptmerkmal der Praktischen Intelligenz entkräftet sowohl die Argumente der Befürworter einer Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte als auch der Gegner, welche vor allem eine praxisorientierte Ausbildung wollen. Man mag als akademisch ausgebildete Person in wissenschaftlich hochstehender Weise über ein Problem reden können und viel wissen, zu dessen Lösung aber wenig beizutragen in der Lage sein. Aber auch der Ruf nach verstärktem praktischem Handlungswissen genügt noch nicht, denn auch viel Praxis allein garantiert keine Professionalität. Berufliche Handlungskompetenz erwirbt man, wenn auch die Elemente der Praktischen Intelligenz in der Ausbildung berücksichtigt werden. Das nächste abschliessende Briefing Paper macht ein paar Vorschläge.

Weiterführende Literatur

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 23, 43, 33-45.

Stamm, M. (2015). Praktische Intelligenz: Ihre missachte Rolle in der beruflichen Grundbildung. *Dossier 15/2*. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.

Sternberg, R. J. & Horvath, J.A. (2000). *Tacit Knowledge in Professional Practice*. New York: Wiley.

Briefing Paper 7: Ein Modell für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz

Die Professionalisierungsfrage hat der frühpädagogischen Forschung neue Konturen verliehen. Dabei gilt es auch, einschlägige anglo-amerikanische Forschungsergebnisse zur Kenntnis zu nehmen, wonach die Forderung nach einer verbindlichen Anhebung der Ausbildungsvoraussetzungen pädagogischer Fachkräfte auf ein akademisches Niveau zu kurz greift. Ein akademischer Abschluss allein liefert noch keine Hinweise für eine höhere Professionalisierung und eine bessere institutionelle Qualität oder höhere kindliche Entwicklungsgewinne. Deshalb muss die Frage nach der Akademisierung der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in der Professionalisierungsdiskussion zweitrangig sein gegenüber dem Fokus auf die Inhalte der beruflichen Handlungskompetenz.

Die Vorzüge beruflicher Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz beruht zwar immer auf einer breiten und hochstehenden Wissensbasis, kann aber nicht (nur) als Anwendung von Wissen aus Aus-, Weiter- oder Fortbildung verstanden werden, so wie dies der Kompetenzbegriff vorgibt. Sie geht auch mit dem stillen Wissen einher, das als zentrales Element der Praktischen Intelligenz verstanden wird. Pädagogische Fachkräfte müssen nicht lediglich Handlungs- und Fachexpertise entwickeln, sondern vor allem auch ihr stilles Wissen.

Wenn der Weg vom Wissen zum Können nicht nur auf Fachwissen und auf systematischem Vorgehen beruht, sondern auch auf übungintensiven Elementen und stillem Wissen, dann bedeutet dies für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz:

- dass hochstehende Übungs-, Anleitungs- und Trainingsprozesse weit stärker als bis anhin berücksichtigt werden sollten;
- dass nicht alle Prozesse und alles Wissen direkt vermittel-, plan- und messbar sind.

Ein Modell für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz

Wie kann man auf dieser Erkenntnisbasis berufliche Handlungskompetenz didaktisch anbahnen? In Abbildung 4 ist ein Modell dargestellt, das sich an die Erkenntnisse von Neuweg (2011; vgl. Literatur in Briefing Paper 6), die

Ausführungen von Brügelmann (2007, S. 11ff.) sowie von Schaefer (2006) anlehnt.

Das Modell unterscheidet zwischen zwei Ebenen. Die vertikale Ebene betrifft die Handlungsebene. Gemeint ist damit, dass Handeln planend oder eher erfahrungsgebunden geschehen kann. Die horizontale Ebene fokussiert auf die Verarbeitungsebene. Solche Prozesse können bewusst (explizit) oder unbewusst (implizit) erfolgen.

Kombiniert man diese beiden Ebenen miteinander, so ergeben sich – wie in der Abbildung dargestellt – vier Settings, in denen sich die von Schaefer (2006) formulierten professionellen Qualitäten einfügen lassen, die berufliche Handlungskompetenz ausmachen. Es sind dies Wahrnehmungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Fach-/Sachfähigkeit. Eingerahmt sind diese vier Fähigkeitskonzepte in die Kommunikationsqualität, welche eine grundlegende Fähigkeit darstellt (grau unterlegt):

- Bei der **Wahrnehmungsfähigkeit** (gelb unterlegt) geht es um die Entwicklung professioneller Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeiten für bedeutsame pädagogische Situationen. Diese Fähigkeit ist nicht mit Diagnosefähigkeit gleichzusetzen. Denn Diagnosen werden dann gestellt, wenn Bildungs- oder andere Prozesse nicht zufriedenstellend oder fehlgelaufen sind. Stattdessen benötigen pädagogische Fachkräfte differenzierte Wahrnehmungsfähigkeiten für das alltägliche Geschehen in der Arbeit mit Kindern. Diese Fähigkeit basiert zu grossen Teilen auf dem stillen Wissen und deshalb auf unbewusstem und zufälligem Lernen auf der Handlungs- und Verarbeitungsebene.
- Die **Reflexionsfähigkeit** (grün unterlegt) bildet neben theoretischen Kenntnissen eine wichtige Grundlage, um pädagogisches Geschehen verstehen zu können. Nur mit diesem Fundament lässt sich das, was man in der pädagogischen Praxis wahrnimmt, ordnen und einsichtig machen. Weil ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der vorwiegend impliziten Wahrnehmungsfähigkeit und der eher klärenden, d.h. bewussteren Reflexionsfähigkeit besteht, ist diese auch eher auf der expliziten Seite der Verarbeitungsebene angelegt.
- Die **Handlungsfähigkeit** (rosa unterlegt) unterscheidet sich von den beiden erwähn-

ten Fähigkeiten dadurch, dass die Handlung auch immer eine Form des Denkens ist. Trotzdem genügt es nicht, angehende oder bereits etablierte Fachkräfte einfach mit Theorien auszustatten – vielmehr müssen sie diese im Handeln erproben, differenzieren und festigen sowie auf die persönlichen Fähigkeiten abstimmen. Das gelingt nicht lediglich in kurzen Praktika, sondern bedarf auch der kontinuierlichen Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit. Das stille Wissen spielt auch hier eine Rolle.

- Die **Fach- und Sachfähigkeiten** (blau unterlegt) sind ein wichtiger Bestandteil von Professionalisierungsbestrebungen. Ein Unterschied zwischen dem Fokus auf Bildung und Betreuung ist, dass die pädagogische Fachperson etwas kann und etwas weiss, z.B. über Dinge, welche in der Welt geschehen und über die nachgedacht wird.

Kinder bilden sich nie von selbst, sondern vor allem an einer Sache, die sie abarbeiten können. Damit ist nicht Beschulung gemeint, sondern die Tatsache, dass Kinder am besten von Erwachsenen lernen, die mitdenken und auch mitlernen. Der Erwerb von Fach- und Sachfähigkeiten geschieht deshalb explizit und planend.

- Die **kommunikativen Fähigkeiten** (grau unterlegt) liegen allen Fähigkeiten zugrunde und verknüpfen diese miteinander. Es sind vor allem zwei Aspekte, die mitbedacht werden müssen. Erstens sind solche Fähigkeiten im kollegialen Austausch über die Beobachtungen an und mit Kindern wichtig. Zweitens erfordert die verstärkte Kommunikation mit den Eltern und mit den sozialen Netzwerken die spezifische Kompetenz, sich adressatengerecht und argumentationssicher mitteilen zu können.

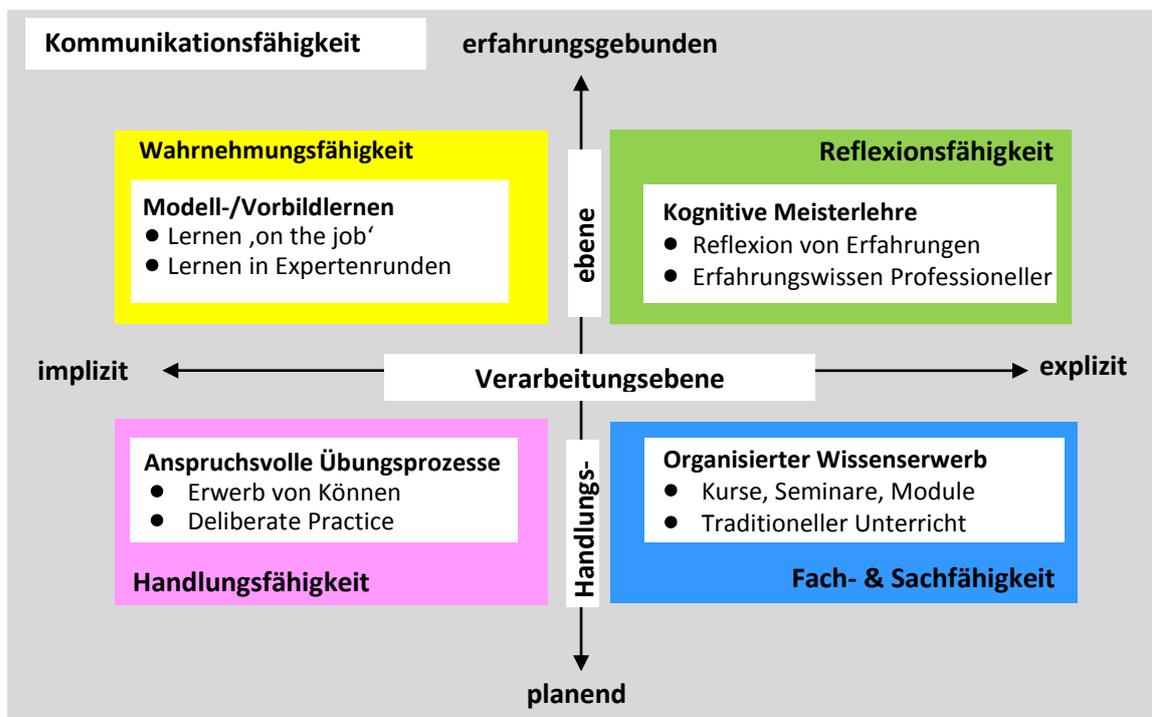


Abbildung 4: Modell zur Didaktisierung Praktischer Intelligenz mit dem Ziel beruflicher Handlungskompetenz

Jede der Fähigkeiten erfordert einen anderen Lern- und Vermittlungszugang, d.h. dass berufliche Handlungskompetenz nur anhand unterschiedlicher didaktischer Prozesse zustande kommen kann. Idealtypisch gewendet lässt sich Wahrnehmungsfähigkeit am besten über Modell- und Vorbildlernen professionalisieren, Reflexionsfähigkeit über die kognitive Meisterlehre, Handlungsfähigkeit durch anspruchsvolle Übungsprozesse und Fach- respektive Sachfähigkeit durch den organisierten Wissenserwerb. Kommunikationsfähigkeit wiederum erfordert Fähigkeiten in allen vier Settings.

- **Vorbild- und Modelllernen zur Professionalisierung der Wahrnehmungsfähigkeit:** Es gibt unbewusstes und zufälliges Lernen, das durch Nachahmung von kompetenten Vorbildern und Modellen sowie in Expertenumgebungen erfolgt. Dazu gehört die Professionalisierung von Wahrnehmung. Veränderungen in dieser Richtung können nur erzeugt werden, wenn Wahrnehmungslernen durch Beobachtung eines Modells erfolgt und Erfahrungen in Expertenrunden diskutiert werden. In dieser Art von Lernen kommt vor allem das stille Wissen zum Zug.

- **Organisierter Wissenserwerb zur Professionalisierung von Fach- und Sachfähigkeiten:** Den Gegenpol bildet die bewusste Verarbeitung organisierter und geplanter Vermittlung durch Kurse, Vorlesungen, Seminare, Selbststudium und Unterricht im Allgemeinen. Diese Art von Wissenserwerb ist aber nicht lediglich mit der Implementation von Wissen und Können gleichzusetzen. Er muss ebenso auf der Basis eines biographischen Entwicklungsprozesses erfolgen. Dieser Prozess ist an die individuell vorhandenen Möglichkeiten gebunden. Aber er kann durch konkrete Herausforderungen des Denkens und Handelns verändert werden. Ausgangspunkt sind jedoch immer eigene Erfahrungen im Erziehungs- und Bildungsweg. Diese müssen geklärt und weiterentwickelt werden, damit Professionalisierung überhaupt entstehen kann.
- **Kognitive Meisterlehre zur Professionalisierung der Reflexionsfähigkeit:** Zufälliges, intuitives und beiläufiges Lernen oder Handeln kann bewusster gemacht werden, wenn Ausbildungspersonen vorhanden sind, die das Prinzip der kognitiven Meisterlehre beherrschen. Dieses verbindet das «learning by doing» mit Reflexion. Ihr Ziel ist die Vermittlung von implizitem Praxiswissen, in der Auszubildende als Expertenpersonen («Meister») zunächst als Modelle dienen. Auszubildende folgen ihnen, weil sie ihnen und ihren Vorgehensweisen vertrauen. Durch das Zusehen und Nachmachen erwerben sie unbewusst und intuitiv die Regeln der Kunst, auch die, welche Expertenpersonen selbst nicht genau verbalisieren können.
- **Anspruchsvolle Übungsprozesse zur Professionalisierung der Handlungsfähigkeit:** Es gibt schliesslich auch Situationen, in denen implizites Lernen gut organisierte und hochstehende Übungs- und Trainingsprozesse erfordert, welche Können hervorbringen. Das im Inneren Unbewusste wird durch systematisches und hochstehendes Üben mit dem bekannten Äusseren verbunden.

Die vier didaktischen Settings des Modells machen in ihrer Zusammenschau deutlich, dass auf dem Weg zur beruflichen Handlungskompetenz die traditionellen Formen der Wissensvermittlung begrenzt sind und andere Lernformen, insbesondere die intuitiver Art, bedeutsam sind. Das didaktische Interesse muss sich deshalb vom Lernen im Unterricht auf Lernen in Funktionsfeldern respektive Lernumgebungen verlagern, auf Face-to-Face-Lernen mit Expertinnen und Experten, auf Lernen durch Erfahrung und Intuition sowie

auf die Bedeutung von hochstehender und anspruchsvoll arrangierter Übung.

Genauso verdeutlicht das Modell, dass die traditionelle Wissensvermittlung gleichwohl weiterhin wichtig ist. Die vorliegenden Erkenntnisse dürfen deshalb nicht dazu verleiten, die traditionellen Konzepte aufzugeben. Theorie ist wichtig, vor allem auch wissenschaftsgestützte Theorie. Aber sie ist nicht durchgehend ausschlaggebend für die richtige Praxis. Es gibt Bereiche, die sich theoretischen Einsichten entziehen. Gute Praktikerinnen und gute Praktiker müssen nicht immer in der Lage sein, mit Worten erklären zu können, warum genau dies so und nicht anders gemacht werden soll. Stilles Wissen und insbesondere die professionelle Intuition sind wichtige Grundlagen von beruflicher Handlungskompetenz.

Denken und Tun wie auch Wissen und Können hängen miteinander zusammen. Aber explizites Denken und Wissen sind weder notwendige noch hinreichende Bedingungen für das Können. Professionelle Intuition sollte einen definierten Platz in allen Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten bekommen.

Theoriefreie Räume schaffen

Das Modell verweist auch darauf, dass der Weg zur beruflichen Handlungskompetenz über eine Unterscheidung von Theorie und Praxis führen muss und nicht über ihre Integration. Gerade Erfahrungslernen durch Intuition darf nicht durch zu viel Theorie verdrängt werden. Es muss auch einen theoriefreien Raum geben, denn die Praxis kann nicht dauerreflexiv sein. Man kann auch zu viel wissen oder etwas zur falschen Zeit wissen. Dieses Phänomen ist als «Tausendfüßlersyndrom»⁷ bekannt.

Dazu kommt, dass eine zu starke und dauerreflexive Verzahnung von Theorie und Praxis den Aufbau und das Training von Intuition stört, weil diese auf überraschend wenig Information beruht, dafür umso mehr auf dem Erkennen von Faustregeln. Weniger Information kann manchmal auch besser sein.

Professionelle Intuition lernen und mit Unsicherheiten umgehen können

Professionelle Intuition zu lernen ist in der Aus-, Weiter- und Fortbildung, wichtig. Oft wird den Auszubildenden jedoch antrainiert, gerade *nicht* intuitiv zu sein. Statt zu lernen,

⁷ Das Tausendfüßler-Syndrom ist ein Begriff aus der Lernforschung und besagt, dass manche Fähigkeiten, vor allem automatisierte, verloren gehen können, wenn man sie zu sehr hinterfragt.

mit Unsicherheit umzugehen, lernen sie in der Ausbildung nicht selten noch mehr Theorie oder in Praktika noch mehr Praxis. Logischerweise haben sie dann häufig Angst vor (gut begründbaren!) Bauchentscheidungen, weshalb sie gar nicht in Erwägung ziehen, auf der Basis ihres theoretischen Wissens ihrem gesunden Menschenverstand zu vertrauen.

Gerade weil Intuition auf einfachen Faustregeln beruht, kann sie durch Nachahmung und Erfahrung gelernt werden. Gerd Gigerenzer (2008) sagt, dass eine der wichtigsten Faustregeln sei, eine Entscheidung nach nur einem einzigen guten Grund zu treffen, den man als den wichtigsten erachtet und die anderen Argumente zu ignorieren. Faustregeln sind unbewusst, können aber auf die Bewusstseins-ebene gehoben werden. Sie sind für die Entstehung von Bauchgefühlen verantwortlich. Die Entwicklung von professionellem intuitivem Können kann entlang von Beobachtungslernen und Training der Reflexionsfähigkeit u.a. durch das Prinzip der intelligenten Imitation geschehen (im Modell das gelb und grün eingefärbte Feld), ermöglicht durch Modell- respektive Vorbildlernen sowie die kognitive Meisterlehre.

Trainierbar ist Intuition aber erst in Bereichen, in denen bereits ein gesundes Halbwissen vorhanden ist. Auszubildende, die Novizen sind, sollten sich noch nicht auf ihre Intuition verlassen müssen. Es braucht gute Expertinnen und Experten, die zum intuitiven Können anzuleiten in der Lage sind. Sie müssten sich im Umgang mit Unsicherheit und im Training, wie man lernen kann, auf seinen Bauch zu hören, auskennen.

Weiterführende Literatur

Brügelmann, H. (2007). Wie können Novizen lernen, was Könnler nicht wissen? Zur notwendigen Illusion der Lehrbarkeit von Schlüsselqualifikationen und Basiskompetenzen.

Gigerenzer, G. (2008). Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Goldmann.

Schaefer, G.- E. (2006). Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen. Dokument für die Robert Bosch Stiftung. http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_schaefer.pdf

