

Andreas Wildgruber

**Kompetenzen von Erzieherinnen
im Prozess der Beobachtung
kindlicher Bildung und Entwicklung**



Herbert Utz Verlag · München

Münchner Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Rudolf Tippelt und
Prof. Dr. Hartmut Ditton

Institut für Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München

Band 20



Zugl.: Diss., München, Univ., 2010

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

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2011

ISBN 978-3-8316-4085-0

Printed in EC
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	1
2 BEOBACHTUNG UND BEOBACHTUNGSKOMPETENZ IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG UND ERZIEHUNG.....	8
2.1 Auftrag für das Handlungsfeld Beobachtung für frühpädagogische Fachkräfte aus normenorientierter Sicht	8
2.2 „Beobachtung“ vs. „Diagnostik“ in der Frühpädagogik.....	10
2.3. Beobachtungskompetenz vs. Diagnostikkompetenz	15
3 BEGRIFF UND ERFASSUNG DER KOMPETENZ PÄDAGOGISCHER FACHKRÄFTE.....	24
3.1 Verständnis von Kompetenz	24
3.1.1 Definition von Kompetenz und Bedeutung für das Handeln in der Frühpädagogik.....	24
3.1.2 Innere Voraussetzungen für selbstorganisiertes bzw. kompetentes Handeln und Bedeutung des impliziten Wissens.....	31
3.1.3 Kompetenz – ein Konstrukt mit normativem Charakter?.....	33
3.1.4 Zusammenfassung	36
3.2 Kompetenz und dokumentarische Methode.....	37
3.2.1 Werte als Ordner	37
3.2.2 Dokumentarische Methode: Methodologische Grundlagen und Zusammenhang mit dem verwendeten Kompetenzverständnis	40
3.2.3 Zusammenfassung	50
4 METHODISCHES VORGEHEN	53
4.1 Auswahl der Fälle und Kontaktaufnahme.....	53
4.2 Untersuchte Beobachtungsverfahren.....	59
4.2.1 Die Auswahl.....	59
4.2.2 Bildungs- und Lerngeschichten	61
4.2.3 Beller-Entwicklungstabelle	67
4.3 Erhebungsmethoden.....	71
4.3.1 Lautes Denken.....	73

4.3.2 Interview und weitere Erhebungsmethoden	77
4.4 Auswertung mit der dokumentarischen Methode	80
4.4.1 Formulierende Interpretation	81
4.4.2 Reflektierende Interpretation	82
4.4.3 Typenbildung und Generalisierung	86
5 FALLDARSTELLUNGEN	90
5.1 Fr. Schau	91
5.2 Fr. Hanse	113
5.3 Fr. Lang	136
5.4 Fr. Lienen	152
5.5 Fr. Mohl	176
5.6 Fr. Eder	196
6 ERGEBNIS: KOMPETENZORIENTIERUNGEN	208
6.1 Zentrale Kompetenzdimension	208
6.1.1 Der Typus „Kindorientierung“	209
6.1.2 Der Typus „Kriterienorientierung“	216
6.1.3 Der ambivalente Typus	221
Exkurs: Die Macht der Beobachtungsverfahren	221
6.2 Dimensionen von Kompetenzorientierungen	232
6.2.1 Konstruktivität vs. Realität	233
6.2.2 Inhaltliche Offenheit vs. Fokussiertheit	236
6.2.3 Kind- vs. Kriterienorientierung	239
6.2.4 Ressourcen- vs. Defizitorientierung	240
7 ERGEBNIS: SOZIALE ERFAHRUNGSZUSAMMENHÄNGE ZUR ENTWICKLUNG VON KOMPETENZ	242
7.1 Der Einfluss der Anwendung bestimmter Beobachtungsverfahren	243
7.1.1 Konstruktivität vs. Realität	243
7.1.2 Inhaltliche Offenheit vs. Fokussiertheit	245
7.1.3 Kind- vs. Kriterienorientierung	248
7.1.4 Ressourcen- vs. Defizitorientierung	253
7.2 Der Einfluss der Weiterbildungserfahrung zu den jeweiligen Beobachtungsverfahren	255
7.2.1 Konstruktivität vs. Realität	255

7.2.2 Inhaltliche Offenheit vs. Fokussiertheit.....	259
7.2.3 Kind- vs. Kriterienorientierung	261
7.2.4 Ressourcen- vs. Defizitorientierung	265
8 DISKUSSION UND FOLGERUNGEN.....	266
8.1 Zusammenfassung.....	266
8.1.1 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen	266
8.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	268
8.2 Methodische Diskussion	274
8.2.1 Grenzen des Forschungsdesigns	274
8.2.2 Diskussion der Erhebungsmethoden	277
8.2.3 Offene Forschungsfragen	279
8.3 Folgerungen.....	282
8.3.1 Was macht kompetentes Handeln im Beobachtungsprozess aus?	282
8.3.2 Folgerungen für Lernprozesse in der Aus- und Weiterbildung	289
8.3.3 Rahmenbedingungen für die Praxis.....	293
8.3.4 Erkenntnisse zum Einsatz der untersuchten Beobachtungsverfahren.....	295
LITERATURVERZEICHNIS.....	300
ANHANG A: TRANSKRIPTIONSRICHTLINIEN	317
ANHANG B: ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	318
ANHANG C: INTERPRETATIONEN ITEMS BELLER-TABELLE PHASE 6.....	331

1 Einleitung

Die Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern hat zentrale Bedeutung im pädagogisch-fachlichen Handeln von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen.

Diese Bedeutung drückt sich deutlich in der Präsenz in den Bildungsprogrammen der Bundesländer aus, die den Auftrag für das Handeln von Erzieherinnen und Erziehern definieren. Mit einer Ausnahme findet sich in allen Bildungsvereinbarungen und -plänen die Aufforderung an die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Kinder in ihrem Handeln zu beobachten und dieses zu dokumentieren. Viernickel und Schwarz (2009, S. 32ff.) kommen in ihrer Analyse von zentralen Anforderungen an die pädagogische Arbeit in den Bildungsprogrammen sowie bundes- und landesrechtlichen Regelungen zum Ergebnis, dass im Vergleich zu den anderen Dimensionen der Analyse „in der Dimension ‚Beobachtung und Dokumentation‘ die meisten Anforderungen insgesamt und mit Abstand die größte Zahl konsensfähiger Anforderungen beschrieben werden“ (ebd., S. 34). Darin drückt sich trotz der allgemeinen Heterogenität in der Ausgestaltung und der Verbindlichkeit der Bildungsprogramme deutlich die Übereinstimmung in Bezug auf dieses Aufgabenfeld aus.

Bereits die Jugend- sowie die Kultusministerkonferenz (2004) haben in dem von ihnen veröffentlichten „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ den zentralen Stellenwert von Beobachtung ausgedrückt. Dieser bildet die Grundlage für die Bildungsprogramme der einzelnen Länder:

„Grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung der Rahmenpläne ist die Wahrnehmung der Fragen, Interessen und Themen der Kinder, denn diese sind mehr als ein Anlass für Beschäftigungsangebote, sie sind vielmehr Ausdruck des kindlichen Bildungsinteresses und damit Zentrum der zu planenden Angebote. (...). Die Kinder sollen daraufhin beobachtet werden, was ihre Stärken und Schwächen in dem jeweiligen Bildungsbereich sind, wie sie Anregungen aufnehmen und wie sie sich damit beschäftigen. Systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse sind erforderlich.“ (ebd., S. 5)

Erzieherinnen sind aufgefordert, die Fragen, Interessen und Themen der Kinder als Zentrum für die Planung des pädagogischen Handelns wahrzunehmen. Beobachtung soll also dem pädagogischen Handeln dienen, soll Erkenntnisse für die Unterstützung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen des Kindes liefern.

Das greift einen zentralen Gedanken dieser Arbeit auf. Ein zentrales Ziel der Beobachtung von Erzieherinnen ist die Gewinnung von Informationen zur Unterstützung kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Es stellt sich die

Frage, wie Beobachtung durchgeführt werden sollte, um das zu erreichen. Die direkte Beobachtung in der Handlungssituation des Kindes ist also nicht für sich alleine zu sehen, sondern ist in einen umfassenden Handlungsprozess einbezogen, der letztendlich in der pädagogischen Situation der Unterstützung des kindlichen Lernens mündet.

Die Beobachtung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes wird vom pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen, die in Deutschland nach Zahlen von 2007 zu 72% Erzieherinnen und Erzieher sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 248), durchgeführt. Betrachtet man nur die pädagogischen Fachkräfte, dann handelt es sich zu 97% um Erzieherinnen und Erzieher (ebd.). Ebenfalls 97% des gesamten pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen ist weiblich (ebd.). Deshalb wird in dieser Untersuchung im Weiteren die weibliche Sprachform gewählt. Auch waren alle untersuchten Personen in der vorliegenden Erhebung weiblich. Dies war nicht angestrebt, aber es fanden sich keine Männer für das Sample. In dieser Untersuchung wird der Frage nachgegangen, welche inneren Voraussetzungen für die Erzieherinnen zur Durchführung dieses Handelns notwendig sind. Für diese inneren Voraussetzungen wird hier das Konzept der Kompetenz verwendet.

Der Kompetenzbegriff hat insbesondere in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung zugenommen, ja er „hat den betrieblichen wie den privaten Alltag erobert“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2003, S. IX). Er wird im Zusammenhang mit sehr unterschiedlichen Domänen, also mit verschiedensten Handlungs- oder Gegenstandsbereichen, verwendet und wird darin unterschiedlich verstanden. Der Begriff „kompetent“ wird auch im Alltag gebraucht, z.B. in der Rede von einer „kompetenten Erzieherin“. Es ist also von hoher Bedeutung, das wissenschaftliche Verständnis vom Alltagsverständnis zum Kompetenzbegriff zu differenzieren.

Für diese Untersuchung wesentlich ist, dass der Kompetenzbegriff in der Bildungspolitik und den Bereichen des deutschen Bildungssystems seine Bedeutung ausgebaut hat. Er hat Eingang in frühpädagogische Bildungsprogramme gefunden. Beispielsweise im „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung & Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006) wird der Begriff der „Basiskompetenzen“ verwendet, um damit „grundlegende Fertigkeiten und Persönlichkeitscharakteristika“ (ebd. S. 55) von Kindern zu bezeichnen, wie Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext. Durch die TIMSS- und PISA-Studien wurde die Einführung nationaler Bildungsstandards in der Primar- und Sekundarstufe 1 in Deutschland ausgelöst. Diese bauen auf dem Kompetenzverständnis von Weinert (2001) auf. Zu diesem Themenfeld wurde 2007 ein DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und

zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ eingerichtet. Im Bereich der Berufspädagogik wird ein anderes Kompetenzverständnis verwendet. Es hat berufliche Handlungsfelder als Ausgangspunkt. Die Entwicklung von Handlungskompetenz ist der zentrale Bildungsauftrag der Berufsschule (Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Handreichung 2007). Über den Begriff der „Beruflichen Handlungsfähigkeit“ hat die Orientierung an Handlungskompetenz Eingang ins neu gefasste Berufsbildungsgesetz (BBiG §1) gefunden¹. Auch die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher wird von der Ausrichtung an Handlungskompetenz geleitet. In der hochschulischen Ausbildung hat die Orientierung an Kompetenzen mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ ein stärkeres Gewicht bekommen. Damit ist für die frühpädagogischen Bachelor- und Masterstudiengänge, die in den letzten Jahren zunehmend entstanden sind, die berufliche Handlungskompetenz zentrales Ziel des Studiums, das in allen Modulen Umsetzung finden soll.

Auf europäischer Ebene liegt dem „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (EQR), 2008 in Kraft gesetzt, eine Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen zugrunde. Er soll die Qualifikationssysteme der verschiedenen europäischen Länder miteinander verknüpfen und als „Übersetzungsinstrument“ dienen. Noch stärker als das europäische Pendant ist im derzeit vorliegenden Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens Handlungskompetenz Leitlinie und durchgängiges Strukturprinzip. Der Qualifikationsrahmen hat trotz seines empfehlenden Charakters hohe Relevanz für alle Aus- und Weiterbildungsangebote.

Diese Untersuchung befasst sich mit der Praxis pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und den in den Personen liegenden Voraussetzungen für dieses Handeln. Sie will Erkenntnisse für deren Aus- und Weiterbildung generieren. Aufgrund der dargestellten hohen Bedeutung von beruflicher Handlungskompetenz für das deutsche Bildungssystem, insbesondere der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung, wurde das Kompetenzkonzept als metatheoretische Grundlage für diese Untersuchung gewählt.

Ziele der Arbeit und Fragestellung

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, welche inneren Voraussetzungen das Handeln pädagogischer Fachkräfte im Prozess der Beobachtung kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Kindertageseinrichtungen leiten. Unter

¹ Nach Breuer (2005) können und werden die Begriffe der „Beruflichen Handlungsfähigkeit“ und der „Beruflichen Handlungskompetenz“ im BBiG, in Ausbildungsordnungen und den zugehörigen KMK-Rahmenlehrplänen synonym verwendet.

den verschiedenen Formen von Beobachtung wird hier die systematische Beobachtung mit Beobachtungsverfahren genauer betrachtet. Die Verwendung von Beobachtungsverfahren kann als Weg gesehen werden, um Beobachtungsprozesse stärker zu professionalisieren (Thole 2008). Dies hat dazu, geführt, dass in den letzten Jahren verstärkt Beobachtungsverfahren entwickelt wurden, oftmals auch in umfangreichen Forschungsprojekten².

Der Blick in diesem Forschungsprojekt konzentriert sich nicht, wie vielleicht zuerst zu erwarten wäre, auf die Situation direkt, in der die pädagogischen Fachkräfte ein Kind beobachten. Sondern der Fokus der Untersuchung wird auf die Auswertung der Beobachtung und den daraus erfolgenden Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis gerichtet. Die direkten Beobachtungserfahrungen finden in der Auswertungssituation eine Aktualisierung dadurch, dass sich die Erzieherin beispielsweise an sie erinnert und mit Beobachtungsnotizen arbeitet. Diese Aktualisierung ist die Basis für den weiteren Auswertungsprozess und die pädagogischen Schlussfolgerungen daraus. Es wird in der Untersuchung der Schwerpunkt auf diesen Teil des Beobachtungsprozesses gelegt, da Beobachtung dem pädagogischen Handeln dienen soll in dem Sinne, dass es die Förderung kindlicher Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozesse unterstützen soll.

Weiter sollte die natürliche Handlungssituation in der Erhebung so weit wie möglich belassen werden. Es wurde davon ausgegangen, dass die Erfahrungen mit dem Kind und das explizite und implizite Wissen, das die Erzieherin zum Kind und seiner Lebenswelt im Laufe der Betreuungszeit gewinnt, den gesamten Beobachtungsprozess entscheidend prägt. Ein denkbarer Einfluss ist beispielsweise, dass die Erzieherin in ihrer Analyse Informationen von früheren Wahrnehmungen und Beobachtungen hinzuzieht. Weiter ist denkbar, dass sie den Vergleich zwischen früheren und dem aktuellen Entwicklungszeitpunkt für Schlussfolgerungen für das pädagogische Handeln nutzt. Damit wird eine Standardisierung der Beobachtungssituation, z.B. in Form von Fallvignetten, nicht möglich. Dies beinhaltet aber auch Grenzen der Forschungserkenntnis.

Darüber hinaus ist Ziel der Untersuchung, Erkenntnisse zu gewinnen, worauf die Unterschiede in den inneren Voraussetzungen zwischen verschiedenen Erzieherinnen zurückzuführen sind. Dies bezieht sich auf die inneren Vorausset-

² Vgl. in Bayern die Bogen „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (SISMik)“ (Ulich & Mayr, 2003), „Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (SELdaK)“ (Ulich & Mayr, 2006), „Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (PERiK)“ (Mayr & Ulich 2006); allgemein auf Deutschland bezogen verschiedene Verfahren zur Sprachstandserfassung wie „Delfin 4“ (Fried 2009), das Beobachtungsverfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mit Modellprojekt von 2004 – 2007 (Leu et al. 2007), aktuell das Projekt „KOMPIK: Einschätzungsbogen zu Kompetenzen und Interessen von Kindern“ am Staatsinstitut für Frühpädagogik München im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, etc..

zungen, die dem Beobachtungsprozess zugrunde liegen. Die Expertiseforschung (Bromme 1992; Gruber 1999, 2006; Gruber & Ziegler 1996) wendet sich hier unter anderem grundsätzlich dem Einfluss von Wissen und Erfahrung zu. Auch die Interessen dieser Arbeit liegen im Einfluss von Berufserfahrung, Weiterbildungserfahrung, der Erfahrung mit den verwendeten Beobachtungsbögen und weiteren Faktoren. Die Arbeit soll dazu dienen, Erkenntnisse für die Aus- und Weiterbildung zu generieren, weshalb diese Faktoren von Interesse sind. Es wird jedoch grundsätzlich offen herangegangen.

Zusammenfassend sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden: „Welche Kompetenzen wenden Erzieherinnen bei der Auswertung der Beobachtung kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse und den daraus erfolgenden Schlussfolgerungen für das pädagogische Handeln an?“, „Aus welchen Erfahrungszusammenhängen heraus lassen sich die Unterschiede zwischen den Kompetenzen erklären?“. Dabei wurde erwartet, dass die zweite Forschungsfrage keine vollständige Aufklärung bringen wird, sondern nur erste Ansätze erkennbar sein werden.

Methodische Vorgehensweise

Diese Forschungsfragen wurden empirisch auf qualitativem Weg, genauer über rekonstruktiv-interpretative Bildungsforschung, untersucht. Für das Sampling wurde ein selektives Sampling nach vordefinierten Kriterien mit einem Theoretical Sampling kombiniert. Im ersten Schritt wurde ein Pool an Fällen generiert. Im zweiten Schritt fand die Auswahl daraus auf der Grundlage von Theoretical Sampling statt. Die Untersuchung wurde geleitet durch methodologische und methodische Grundlagen aus der Wissenssoziologie nach Mannheim (1952, 1964, 1980) und der dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007a; Bohnsack 2008). Insbesondere die Auswertung wurde nach der dokumentarischen Methode in der spezifischen Form für Interviews nach Nohl (2006) umgesetzt. Der Zugang zu den Kompetenzen erfolgte über die Praxis, also das Handeln von Erzieherinnen. Diese wurde in einer weitgehend natürlichen Erhebungssituation zum einen über „Lautes Denken“ erhoben, das die Erzieherinnen durchführten, während sie ihre eigenen Beobachtungen von Kindern auswerten und Schlussfolgerungen für ihr eigenes pädagogisches Handeln zogen. Als weiterer Erhebungsweg wurden leitfadengestützte Expertinneninterviews (Nohl 2006; Meuser & Nagel 2005a) mit den Erzieherinnen geführt. Die Untersuchung fokussierte auf die Praxis mit zwei Beobachtungsverfahren: den „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Leu et al. 2007) und der „Beller-Entwicklungstabelle“ (Beller & Beller 2006). In einer Kindertageseinrichtung beobachteten jeweils zwei Erzieherinnen das gleiche Kind im gleichen Zeitraum, zum Teil sogar in den gleichen Situationen. Die Untersuchung zielte

darauf, über die theoretisch-reflexiven Selbstzuschreibungen der Erzieherinnen zu Kompetenzen hinaus zu gehen und das „handlungsleitende Orientierungswissen“ (Bohnsack 2006a, 2008) zu untersuchen. Dieses „implizite Wissen“ (Polanyi 1985) wird verstanden als „atheoretisches Wissen“ (Mannheim 1980), vergleichbar dem „Habitus“ (Bourdieu 1979).

Struktur der Arbeit

Im Kapitel, das auf diese Einleitung folgt, wird eine Einführung in das Themengebiet der Beobachtung durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gegeben. Das Verständnis von Beobachtung wird zum einen anhand von Aussagen aus dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan und anderen landesrechtlichen Regelungen ausgeführt. Zum anderen wird Beobachtung aus theoretischer Perspektive beleuchtet. Auf den frühpädagogischen Kontext bezogen wird dort auf wichtige Bestimmungselemente eingegangen, auch in Abgrenzung zur Diagnostik. Weiter wird der Forschungsstand zu Kompetenzen für die pädagogische Beobachtung beschrieben. Dabei werden zentrale Erkenntnisse zur Diagnostikkompetenz aus dem schulischen Bereich dargestellt und eine alternative Sichtweise formuliert, die die Veränderung von Vormeinungen durch Beobachtung zum Ziel hat. Der Schwerpunktsetzung der Erhebung entsprechend wird nicht der umfangreiche Forschungsstand zur Wahrnehmung von Personen und Situationen, z.B. aus der Sozialpsychologie – insbesondere der Personenwahrnehmung (vgl. Bierhoff 2006) – und Wahrnehmungspsychologie (vgl. z.B. Goldstein 2002) inklusive von Beobachtungsfehlern ausgeführt.

Im dritten Kapitel wird nach einem kurzen Überblick über Kompetenzbegriffe das in dieser Untersuchung gebrauchte Kompetenzverständnis eingeführt. Es werden die einzelnen Bestandteile der Definition intensiv dargestellt und Bezüge zum einen zur Ausbildung von Erzieherinnen, zum anderen zur dokumentarischen Methode hergestellt. Dabei wird der spezifische Fokus auf das implizite Wissen begründet. Im zweiten Teil des Kapitels wird der Zusammenhang zwischen diesem Fokus auf Kompetenz und der dokumentarischen Methode dargestellt. Damit wird auch der Einsatz dieser Forschungsmethode begründet. Gleichzeitig erfolgt dabei eine Einführung in die Methodologie der dokumentarischen Methode.

Fortführend wird im vierten Kapitel das Forschungsdesign dargestellt. Dies beginnt mit der Auswahl der Fälle und dem Zugang zum Forschungsfeld. Es folgt die Begründung der Auswahl und die Darstellung der untersuchten Beobachtungsverfahren. Dann werden die Erhebungsmethoden vorgestellt, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf den Ausführungen zum „Lauten Denken“ liegt. Das Kapitel schließt ab mit den Verfahrensschritten der Auswertung mit der dokumentarischen Methode.

Das zentrale Kapitel fünf breitet die Falldarstellungen aus. Es enthält zumeist längere Passagen aus „Lautem Denken“, den Nachfragen dazu und Interviews mit den Erzieherinnen. Im Anschluss an jede Passage werden die auf die Auswertungsergebnisse hin fokussierten Interpretationen vorgestellt. Dabei wird jeder Fall für sich dargestellt. Diese Vorgehensweise ermöglicht der Leserin den Nachvollzug der angestellten Interpretationen und die Aufstellung eigener Interpretationen.

Im Kapitel sechs werden dann als erste Ergebnisse die aus der Empirie herausgearbeiteten Kompetenzdimensionen vorgestellt. Als zentrale Kompetenzdimension wurde die Orientierung am Kind versus an Kriterien identifiziert. Es zeigten sich jedoch auch Fälle mit einer ambivalenten Orientierung, die Elemente beider Orientierungen aufwiesen. In einem Exkurs wird weitere Theorie ausgeführt, die den Beobachtungsverfahren Handlungsfähigkeit, vergleichbar der von Menschen, zuspricht. Diese Theorie diene dazu, die ambivalente Orientierung aufzuschlüsseln. Neben der zentralen Orientierungsfähigkeit werden in diesem Kapitel die weiteren herausgearbeiteten Kompetenzdimensionen vorgestellt.

Das siebte Kapitel stellt weitere Ergebnisse vor. Aus den empirischen Daten wurden zwei Erfahrungszusammenhänge herausgearbeitet, die die Entstehung von Kompetenz im hier verstandenen Sinn moderieren. Es handelt sich um den Einfluss des angewandten Beobachtungsverfahrens und von Weiterbildungserfahrung.

Im letzten, achten Kapitel werden der theoretische Teil und die komplexen Ergebnisse zusammengefasst. Darauf folgt die Diskussion des Forschungsdesigns mit zukünftigen Forschungsanliegen. Die Arbeit schließt mit Folgerungen zuerst theoretischer Art, in der ausgeführt wird, was diese Forschungsergebnisse für Beobachtungskompetenz im hier verstandenen Sinn bedeuten, dann mit Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung, Ausführungen zu notwendigen Rahmenbedingungen sowie evaluierende Aussagen zum Einsatz der hier untersuchten Beobachtungsverfahren.

Münchner Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Rudolf Tippelt und
Prof. Dr. Hartmut Ditton

Institut für Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München

- Band 20: Andreas Wildgruber: **Kompetenzen von Erzieherinnen im Prozess der Beobachtung kindlicher Bildung und Entwicklung**
2011 · 350 Seiten · ISBN 978-3-8316-4085-0
- Band 19: Simon Hahnzog: **Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Studium in den Beruf**
2011 · 264 Seiten · ISBN 978-3-8316-4077-5
- Band 18: Hannes Heise: **Chancengleichheit durch »neue Steuerung«?** · Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems
2010 · 244 Seiten · ISBN 978-3-8316-4024-9
- Band 17: Andreas Schulz: **Ergebnisorientierung als Chance für den Mathematikunterricht?** · Innovationsprozesse qualitativ und quantitativ erfassen
2010 · 482 Seiten · ISBN 978-3-8316-4001-0
- Band 16: Sieglinde Frank: **Elternbildung – ein kompetenzstärkendes Angebot für Familien** · Effektivität der Intervention: »Starke Eltern – Starke Jugend«
2010 · 522 Seiten · ISBN 978-3-8316-0971-0
- Band 15: Ee Kuan Boey: **Teacher Empowerment in Secondary Schools: A Case Study in Malaysia**
2010 · 186 Seiten · ISBN 978-3-8316-0970-3
- Band 14: Sayime Erben: **Zwischen Diskriminierung und Straffälligkeit** · Diskriminierungserfahrungen straffällig gewordener türkischer Migrantenjugendlicher der dritten Generation in Deutschland
2009 · 252 Seiten · ISBN 978-3-8316-0926-0
- Band 13: Claudia Strobel, Rudolf Tippelt, Julia Eberle (Mitwirkung): **Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung** · Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München
2009 · 76 Seiten · ISBN 978-3-8316-0909-3
- Band 12: Rudolf Tippelt (Hrsg.): **»Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt«** · Helmut Fend · Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend
2008 · 88 Seiten · ISBN 978-3-8316-0786-0
- Band 11: Magdalena Schauenberg: **Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule** · Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice
2007 · 363 Seiten · ISBN 978-3-8316-0700-6
- Band 10: Rudolf Tippelt (Hrsg.): **Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München** · Georg Kerschensteiner: Biographische, bildungs-, erziehungs- und lehrtheoretische Aspekte
2006 · 88 Seiten · ISBN 978-3-8316-0605-4

- Band 9: Saskia Sabine Frommelt: **Erfolgsfaktor Kommunikation** · Untersuchungen zum informellen Lernen in Produktionsnetzwerken
2006 · 258 Seiten · ISBN 978-3-8316-0595-8
- Band 8: Florian Karl Kainz: **Die Bedeutung überfachlicher und tätigkeitsspezifischer Kompetenzen** · Eine empirische Untersuchung zum Bildungsbedarf von Arbeitnehmern am Flughafen München
2005 · 324 Seiten · ISBN 978-3-8316-0526-2
- Band 7: Chong Kalis: **Förderung interkultureller Kompetenz in der chinesischen Hochschulbildung**
2005 · 164 Seiten · ISBN 978-3-8316-0500-2
- Band 6: Rudolf Tippelt (Hrsg.): **Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München** · Aloys Fischer.
Allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung (1880–1937)
2004 · 88 Seiten · ISBN 978-3-8316-0439-5
- Band 5: Bernhard Schmidt, Rudolf Tippelt (Hrsg.): **Jugend und Gewalt – Problemlagen, empirische Ergebnisse und Präventionsansätze** · Ein Projekt in Kooperation mit der Münchner Sportjugend
2004 · 180 Seiten · ISBN 978-3-8316-0424-1
- Band 4: Bernhard Schmidt: **Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger** · Didaktische Gestaltung und Evaluation des »Online-Lehrbuchs« Jugendforschung und der begleitenden virtuellen Seminare
2004 · 274 Seiten · ISBN 978-3-8316-0385-5
- Band 3: Doris Edelmann: **Bildungskooperation mit Lateinamerika** · Eine Analyse über die Zusammenarbeit der peruanischen Berufsbildungsinstitution SENATI mit Ausbildungsbetrieben
2003 · 177 Seiten · ISBN 978-3-8316-0238-4
- Band 2: Tine Adler: **Erwachsenenbildung in Südafrika** · Eine Untersuchung zur gegenwärtigen Situation
2002 · 193 Seiten · ISBN 978-3-8316-0165-3
- Band 1: Ruth Hoh: **Umgang mit Sterben und Tod** · Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Pflege
2002 · 300 Seiten · ISBN 978-3-8316-0162-2

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:

Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · info@utzverlag.de

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: www.utzverlag.de