

Deutsches Jugendinstitut / Projektgruppe Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [Hrsg.]

Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2017, 181 S. - (Inklusion. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 12)



Quellenangabe/ Reference:

Deutsches Jugendinstitut / Projektgruppe Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [Hrsg.]: Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2017, 181 S. - (Inklusion. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 12) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285184 - DOI: 10.25656/01:28518

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285184>

<https://doi.org/10.25656/01:28518>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INKLUSION

WiFF Wegweiser Weiterbildung | Band 12

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Bildungsteilhabe und Partizipation

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung



Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Zitiervorschlag: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München

© 2017 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John, München
Schlussredaktion: Susanne Opitz, Angelina Czernoch, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Fotos: © Felix Krammer
Druck: Henrich Druck+Medien GmbH, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-245-9

Bildungsteilhabe und Partizipation

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

der WiFF Wegweiser *Bildungsteilhabe und Partizipation* greift ein Thema von hohem gesellschaftspolitischen Interesse auf: Inklusion. Damit rahmt er die bereits erschienenen WiFF Wegweiser, die zu den Heterogenitätsdimensionen kulturelle Vielfalt, Behinderung und Armut erarbeitet worden sind. Bildungsteilhabe und Partizipation gelten unbestritten als Kernaspekte von Inklusion. Bisher wurde das Thema jedoch vor allem innerhalb des Demokratiediskurses erörtert. Maßgebliche Akzente setzte hier für die Frühe Bildung u.a. das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“, welches von Rüdiger Hansen, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker entwickelt wurde.

Im vorliegenden Wegweiser haben sich die Expertinnen und Experten der Herausforderung gestellt, die Begriffe Bildungsteilhabe und Partizipation theoretisch aufzuarbeiten und damit die Aneignungsprozesse junger Kinder in den Fokus zu rücken. Indem sie dabei an anthropologische Ansätze und ethnografische Studien anknüpfen, gelingt es ihnen, konsequent eine Bottom-up-Perspektive zu verfolgen.

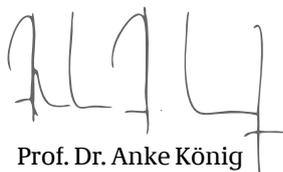
Die gedankliche Basis der Publikation bildet ein Verständnis von Partizipation, welches breit angelegt ist: Der Begriff wird nicht (nur) im engen Sinn verstanden als das Recht auf Mitentscheidung, das den Kindern von den Erwachsenen – nachdem sie die Kinder dazu befähigt haben – zugestanden wird. Vielmehr werden Kinder prinzipiell als Akteure ihrer sozialen Welt gesehen, unabhängig von den Anliegen und Erwartungen der sie umgebenden Erwachsenen – und das heißt auch, unabhängig davon, ob Erwachsene die Teilhabe der Kinder aktuell unterstützen. Kinder werden also nicht als Nutznießer einer Partizipationspolitik seitens der Erwachsenen gesehen, sondern als diejenigen, die Partizipation selbst aktiv gestalten.

Unsere Publikation soll für diese Partizipationsprozesse sensibilisieren, um Bildungsteilhabe in den Kindertageseinrichtungen verantwortungsvoll zu ermöglichen.

Wir danken den Expertinnen und Experten für ihr Engagement, dieses wichtige Thema in intensiven Auseinandersetzungen konstruktiv vorangebracht zu haben: Daniel Frömbgen, Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Sandra Hörner, Prof. Dr. Maria Kron, Prof. Dr. Sabine Lingenauber, Meral Meindl, Axel Möller, Prof. Dr. Sascha Neumann, Dr. Antje Richter-Kornweitz, Prof. Dr. Christine Thon sowie Ursula Winklhofer. Insbesondere danken wir allen Autorinnen und Autoren, die mit ihrem jeweiligen Kapitel einen wichtigen Beitrag zur Entstehung des Wegweisers geleistet haben.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und viele anregende Hinweise für die Weiterbildung in der Praxis!

München, im Oktober 2017



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF



Maria Irl
Wissenschaftliche Referentin

Der WiFF Wegweiser Weiterbildung – Kurzer Leitfaden zur Nutzung

Der Wegweiser Weiterbildung bietet wissenschaftsbasiert Orientierung für die Konzeption und Umsetzung kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildungen.

An wen richtet sich der Wegweiser Weiterbildung?

Der Wegweiser richtet sich an Weiterbildungsreferentinnen und -referenten sowie Weiterbildungsträger. Außerdem bietet er Anregungen für alle, die in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte tätig sind.

Worum geht es im Wegweiser Weiterbildung?

Der Wegweiser behandelt zentrale frühpädagogische Themen und zeigt exemplarisch auf, wie Weiterbildungen didaktisch kompetenzorientiert gestaltet werden können.

Wie ist der Wegweiser Weiterbildung aufgebaut?

Grundlage des Wegweisers sind Handlungsanforderungen. Das sind regelmäßig wiederkehrende (Bildungs-)Situationen, in denen frühpädagogische Fachkräfte professionell handeln müssen. Der Wegweiser gliedert sich in vier Teile:



Teil A – Handlungsanforderungen im Überblick

- Begründet die Handlungsanforderungen wissenschaftlich und gibt damit einen fachlichen Überblick.
- Legt die Grundlage für Teil B.



Teil B – Kompetenzprofil

- Führt in die Kompetenzorientierung ein.
- Beschreibt ein detailliertes Kompetenzprofil zum jeweiligen Thema.



Teil C – Umsetzungsbeispiel

- Erläutert die didaktische Umsetzung kompetenzorientierter Weiterbildungen.
- Beschreibt anhand ausgewählter Handlungsanforderungen exemplarisch eine Weiterbildungseinheit.
- Gibt Hinweise zum Transfer des Gelernten in den Praxisalltag.



Teil D – Medienempfehlungen

- Empfiehlt und kommentiert weiterführende Literatur, Filme, Web-Links und Materialien.

Inhaltsverzeichnis

	Thematische Einführung: Bildungsteilhabe und Partizipation	11
	Bildungsteilhabe und Partizipation in der inklusiven Praxis	15
A	Handlungsanforderungen Teilhabe und Partizipation im Überblick	19
	A Handlungsfeld Kind in der Gruppe	22
	B Handlungsfeld Team und Leitung	34
	C Handlungsfeld Familie	41
	D Handlungsfeld Sozialraum	46
B	Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation	59
	1 Kompetenzorientierung	62
	2 Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit	67
	3 Das Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation	73
C	Umsetzungsbeispiel	97
	1 Die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte	100
	2 Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung	105
	3 Kompetenzorientierung im Kontext: Freies Spiel und Peer-Interaktionen als Ausgangspunkt von Partizipation – ein Weiterbildungsvorschlag	113
	4 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis	140
D	Medienempfehlungen	151
	Arbeitsmaterialien und Literatur für Weiterbildung und Fachpraxis	154
	Literatur zu den Themen Kinderrechte, Spiel, Partizipation und Bildungsteilhabe	176
	Institutionen, Projekte und Links	178
	Die Expertengruppe Bildungsteilhabe und Partizipation	181

Thematische Einführung: Bildungsteilhabe und Partizipation

Maria Irl und Anke König

Inklusion meint – ausgehend von der heterogenen Kindergruppe – das Beteiligtsein *aller* Kinder, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen. Können Kinder in einem geschützten Rahmen an Bildung teilhaben und für sie bedeutsam partizipieren, ist dies ein Indikator für eine inklusive Bildung: „Inklusion konkretisiert sich in Bildungsteilhabe und Partizipation“ (Prenzel 2016, S. 9). Dementsprechend ist Inklusion kein Teil- oder Randthema, sondern bringt die zentralen Ziele von Bildung und Erziehung zum Ausdruck.

Der vorliegende WiFF Wegweiser Weiterbildung beschäftigt sich mit dem Spannungsverhältnis von Differenz und Gleichheit im Kontext von Bildungsteilhabe und Partizipation. Damit setzt er die Reihe der bereits erschienenen Wegweiser zum Thema¹ fort, bündelt sie jedoch zusätzlich: Hatten diese einzelne Heterogenitätsdimensionen in den Blick genommen, so präsentiert der neue Wegweiser einen Orientierungsrahmen, der hilft, in der pädagogischen Praxis allen Kindern gerecht zu werden und Etikettierung bzw. Stigmatisierung zu verhindern (Prenzel 2010).

Inklusion

In der UN-Behindertenrechtskonvention bezeichnet der Begriff Inklusion die gesellschaftliche Teilhabe behinderter Menschen (BMAS 2011; VN 2008). In den pädagogischen Diskursen wurde das Verständnis von Inklusion erweitert: Inklusion wird als Abkehr von zielgruppen-spezifischen Etikettierungen (z.B. „Behinderung“) verstanden und stellt die Ein-

zigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt. Gefordert wird die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Heterogenitätsmerkmalen wie Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit, kultureller bzw. ethnischer Herkunft, Gender, sexueller Orientierung und Religion (Prenzel 2010). Ausgehend von diesem erweiterten Verständnis kann das Inklusionskonzept auf alle Kinder bezogen werden. Sie bilden mit ihren individuellen Merkmalen stets eine heterogene Lerngruppe. Dabei ist entscheidend, dass nicht die Kinder sich einem bestehenden System anpassen müssen, sondern das System offen genug ist, um die Bedürfnisse aller Kinder zu berücksichtigen (Prenzel 2016; Maywald 2012; Deutsche UNESCO-Kommission 2011).

Bildungsteilhabe

Bildungsteilhabe konkretisiert für Kinder das Recht auf inklusive Bildung. Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Kinder – unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten haben, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben (Prenzel 2016). Notwendig ist hierfür eine methodisch-didaktische Differenzierung innerhalb der Einrichtung, die es jedem Kind ermöglicht, sich gemäß seinen Voraussetzungen individuell weiterzuentwickeln. Neben der Teilhabe ist die *Teilgabe* ein wichtiger Aspekt inklusiver Bildung. Dieser Ansatz rückt die sozialen Beziehungen sowie die Anerkennung und Wirksamkeit des Subjekts in der sozialen Gruppe ins Zentrum. Das Kind ist Akteur: Es trägt aktiv zum Geschehen bei. „Teilgabe meint, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann“ (Gronemeyer 2002, S. 27).

¹ *Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen* (2013), *Kinder mit Behinderungen* (2013), *Kinder und Familien in Armutslagen* (2014) sowie zum Thema Sprache: *Inklusive Sprachliche Bildung* (2016).

Partizipation

Partizipation ist ein Begriff, der je nach Fachgebiet und Intention sehr unterschiedlich aufgefasst wird. Teilhabe, Beteiligung, Mitsprache, Mitwirkung, Kooperation, Selbstbestimmung – all dies sind Aspekte und Umschreibungen von Partizipation. In einem allgemeinen politischen Sinn versteht man Partizipation vor allem als ein von demokratischen Idealen getragenes Entscheidungs- und Mitbestimmungsverfahren (BMFSFJ 2015; Knauer u.a. 2011; Hansen u.a. 2005). Für die Kindertageseinrichtung wird dieses Partizipationsverständnis vor allem in demokratiethoretischen Modellen deutlich, die das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern thematisieren und die Einübung von demokratischen Entscheidungsprozessen fördern. Diesem Wegweiser liegt ein breites Partizipationsverständnis zugrunde, welches die Einflussnahme der Kinder auf ihr Leben und das Zusammenleben in der Kindertageseinrichtung fokussiert (Prenzel 2016): Neben der Mitbestimmung bei Abläufen und Ritualen beziehen sich kindgerechte Möglichkeiten der Partizipation auch auf das freie Spiel, ästhetisch-kinderkulturelle Aktivitäten oder Freiarbeiten, „vor allem weil Kinder diesen Aktivitäten weitgehend unabhängig von Erwachsenen nachgehen können“ (Prenzel 2016, S. 10). Damit wird die Akteurschaft von Kindern in gesellschaftlichen Systemen bzw. deren Wirkkraft in der Kindergartengruppe in den Mittelpunkt der Diskussion um Partizipation und Bildungsteilhabe gestellt.

Rechtliche Grundlagen: Kinderrechtskonvention

Bildungsteilhabe und Partizipation fußen auf zahlreichen verbindlichen Grundlagen. Ein modernes humanistisches Bildungsverständnis basiert auf einem menschenrechtlich-demokratischen Grundverständnis. Die Menschenrechte, die Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention setzen die wesentlichen Akzente für dieses inklusive Bildungsverständnis. Zentral ist dabei die

Übereinkunft über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention), die 1989 verabschiedet und in Deutschland 1992 ratifiziert wurde. Durch die UN-Kinderrechtskonvention werden Kinder erstmals Träger eigener Rechte und sind nicht nur Wesen, über deren Leben sorgeberechtigte Erwachsene bestimmen. „Die Konvention war ein Durchbruch neuen Denkens über Kinder als junge Menschen, denen die unveräußerlichen Menschenrechte zustehen wie jedem anderen Menschen auch, und zwar ohne Abstriche, jedoch unter Berücksichtigung der Lebenssituation, in der sich Kinder befinden“ (Krappmann 2015, S. 6). Die Kinderrechte umfassen unterschiedliche Lebensbereiche und lassen sich in Schutzrechte, Förderrechte und Beteiligungsrechte unterscheiden. Der UN-Kinderrechtskonvention liegen vier Grundprinzipien zugrunde, diese sogenannten allgemeinen Prinzipien wurden von der Konvention als besonders wichtig erachtet, da sie als Leitlinien für das Verständnis aller Artikel gelten (Maywald 2012). Diese Grundprinzipien sind das Recht auf Gleichbehandlung und Nichtdiskriminierung (Artikel 2), das Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls (Artikel 3, Absatz 1), das Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung (Artikel 6) sowie das Recht auf Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten (Artikel 12). Diese Grundprinzipien machen deutlich, dass Kinder in allen Lebensbereichen altersgemäß angehört und beteiligt werden müssen und damit ein Recht auf Bildungsteilhabe und Partizipation in der Kindertageseinrichtung als eigene Rechtsträger haben. Das Diskriminierungsverbot sowie das Gebot der bestmöglichen Entwicklung verpflichten die Einrichtungen, heterogenen Gruppen gerecht zu werden und differenzierte Bildungssettings anzubieten.

Weitere rechtliche Grundlagen

Neben der UN-Kinderrechtskonvention ist die UN-Behindertenrechtskonvention (VN 2008) maßgeblich für Bildungsteilhabe und Partizipation. In der

UN-Behindertenkonvention werden in Artikel 7 die wichtigsten Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für Kinder mit Behinderung beschrieben. Sie meint zwar behinderte Kinder, ist aber hinsichtlich Bildungsteilhabe und Partizipation über diese hinaus bedeutend, da sie den Vorrang des Kindeswohls sowie das grundsätzliche Diskriminierungsverbot festlegt. Zentral ist hier ein Verständnis von Behinderung als Prozess der Interaktion zwischen Person und Umwelt: „Demnach sind Menschen nicht behindert, sondern sie werden aufgrund von gesellschaftlichen Barrieren behindert. Der Abbau von Barrieren für die umfassende Teilhabe im Bildungssystem – und damit auch in Kindertageseinrichtungen – gilt somit als eine zentrale Konsequenz aus dieser Auffassung von Behinderung“ (Heimlich 2013, S. 8). Diese Perspektive auf Barrieren ist für Partizipation und Bildungsteilhabe für alle Kinder wichtig (siehe Handlungsanforderung A3). Auch in der deutschen Gesetzgebung hat sich der Blick auf das Kind und damit die gesetzlichen Grundlagen für Bildungsteilhabe und Partizipation weiterentwickelt. Im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) wird 1980 erstmals die Beteiligung von Kindern an Entscheidungen, die sie betreffen, verankert (§ 1631, Absatz 2). Darüber hinaus löst der Begriff „elterliche Sorge“ den Begriff „elterliche Gewalt“ im Rahmen der Sorgerechtsreform ab (Maywald 2012). In der Weiterentwicklung des Sozialgesetzbuchs VIII (SGB VIII) zum Kinder- und Jugendhilfegesetz im Jahr 1990 werden Kinder ausdrücklich als Träger eigener Rechte benannt. Durch festgeschriebene Partizipation wird auch die Stellung des Kindes in der Kindschaftsrechtsreform von 1998 verbessert. Kinder können bei gerichtlichen Entscheidungen, die die elterliche Sorge betreffen, einen Verfahrensbeistand erhalten, um ihre Meinung in das Verfahren einzubringen (Maywald 2012). Durch das Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung sind Kinder seit dem Jahr 2000 vor Gewalt, d.h. auch vor seelischen Verletzungen und anderen entwürdigenden Maßnahmen geschützt (§ 1631, Absatz 2 BGB). Von besonderer Bedeutung für Kindertageseinrichtungen ist das Bundeskinderschutzgesetz, das 2012 in Kraft trat. Es verpflichtet Kitas, dafür Sorge zu tragen, dass die Rechte von Kindern durch

geeignete Verfahren der Beteiligung und durch angemessene Beschwerdemöglichkeiten verwirklicht werden (§ 45, Absatz 3) (Maywald 2015). Über die gesetzlichen Bestimmungen hinaus führen die Bildungspläne der einzelnen Länder Teilhabe und Partizipation z.B. als *Schlüsselprozess* (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/IFP 2012) oder als übergeordnete *Bildungskultur* (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010) auf.

Zusammenfassung

Bildungsteilhabe und Partizipation sind der Kern inklusiver Bildung. Als solche sind Bildungsteilhabe und Partizipation eben keine Methoden und keine weiteren „Projekte“ oder „Programme“, sondern markieren eine Grundhaltung gegenüber dem Zusammenleben in der Kindertageseinrichtung. Dieser Wegweiser versteht Partizipation in einem spezifischen Sinn: Partizipation hat in der frühen Bildung sowohl strukturelle als auch demokratische Implikationen, die sich auf das Generationen- und Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen beziehen und mit *Mitbestimmung* umschrieben werden können. Partizipation umfasst jedoch auch die *Einflussnahme* im täglichen Zusammenleben, wie sie im freien Spiel und in den Eigenaktivitäten der Kinder sichtbar wird. Die Befähigung zur aktiven Teilhabe an Bildungsprozessen, sei es durch den Abbau von Hürden oder durch eine individuell-adaptive Didaktik, führt zur Bildungsteilhabe. Die Heterogenität der Kindergruppe bildet dabei die Voraussetzung für die Möglichkeit, voneinander zu lernen. Wichtig ist, dass Bildungsteilhabe und Partizipation über das Mitmachen (Teilhabe) hinaus gehen und auch die Möglichkeit einschließen, etwas beizutragen (Teilgabe). Diese Aspekte lassen sich sowohl in der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 12, 28, 29, 31) als auch in weiteren gesetzlichen Grundlagen finden und entsprechen dem Konsens über ein Verständnis vom Kind als kompetentem, eigenständigem Akteur (Hekel/Neumann 2016; König 2012). Das aktive Kind kann und will sich die Welt aneignen und handelt dabei selbstständig,

benötigt jedoch die Unterstützung durch Erwachsene. Das Verständnis von Teilhabe und Partizipation als Kern inklusiver Bildung ist für pädagogische Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung von zentraler Bedeutung – nicht nur hinsichtlich ihrer Beschäftigung mit Kindern, sondern auch bezüglich ihrer Zusammenarbeit mit Eltern, mit Kolleginnen und Kollegen sowie hinsichtlich ihrer Arbeit im Sozialraum.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2011): Was ist inklusive Bildung? <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/hintergrund-inklusive-bildung/inklusive-bildung-inhalte.html> (Zugriff: 08.03.17)
- Gronemeyer, Marianne (2002): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. Darmstadt
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Friedrich, Bianca (2005): Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Kiel
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 33. München
- Hekel, Nicole/Neumann, Sascha (2016): Dabeisein, Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalldtag. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 10, S. 22–25
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt/Hansen, Rüdiger (2011): Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Gütersloh
- König, Anke (2012): Vom Dialog zur Intersubjektivität. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Wünsche, Michael (Hrsg.): Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Weimar/Berlin, S. 16–23
- Krappmann, Lothar (2015): Die Kinderrechtskonvention. Eine Einführung für alle, die sich für Kinder einsetzen. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 10, S. 6–10
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim
- Maywald, Jörg (2015): Das Kind als Träger eigener Rechte. Der Kinderrechtsansatz in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Unsere Jugend, 67. Jg., H. 3, S. 98–107
- Prengel, Annedore (2010): Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar/Berlin
- Vereinte Nationen (VN) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006. Bonn

Bildungsteilhabe und Partizipation in der inklusiven Praxis

Maria Irl

Eine inklusive Pädagogik hat weitreichende Konsequenzen für die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung junger Kindern. Annedore Prengel unterscheidet fünf Ebenen, um die Elemente von Bildungsteilhabe und Partizipation im Rahmen einer inklusiven Praxis zu erfassen. Die Umsetzung von Inklusion auf *institutioneller Ebene* bezieht sich auf die Kindertageseinrichtung als Organisation. Die *Beziehungsebene* beschreibt die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern sowie Kindern untereinander. Die *didaktische Ebene* umfasst die pädagogischen Angebote und Lernarrangements, während sich die *professionelle Ebene* auf die Ausbildung und Zusammenarbeit der frühpädagogischen Fachkräfte bezieht. Die *finanzielle und bildungspolitische Ebene* betrifft die Rahmenbedingungen, die außerhalb der Einrichtung verhandelt und festgelegt werden (Prengel 2016, 2010).

Institutionelle Ebene

Grundvoraussetzung für Inklusion ist es, dass alle Kinder einer Kommune oder eines Stadtteils Regleinrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung besuchen können. Denn Bildungsteilhabe konkretisiert sich im freien, selbstbestimmten Zugang aller Kinder zu hochwertigen Bildungsangeboten in ihrer Umgebung. Aufgabe der Einrichtungen ist es, sich auf die Bedürfnisse der Kinder einzustellen, um gute Bedingungen für eine gemeinsame Bildung zu schaffen. Innerhalb der Einrichtung sollte konsequent ökonomisch und soziokulturell bedingten Benachteiligungen entgegengewirkt werden. Hierbei geht der Blick weg von möglichen Defiziten des Kindes hin zu den Hürden, die deren Teilhabe verhindern und abgebaut werden müssen. Unter Partizipation auf institutioneller Ebene wird das demokratisch verfasste Zusammenleben aller Beteiligten verstanden. Verantwortungsbereiche, Regeln und demokratische

Verfahrensweisen sind in geeigneter Form explizit dargelegt (z.B. im Einrichtungskonzept). Dadurch werden partizipative Strukturen der Beliebigkeit enthoben und institutionell verankert.

Beziehungsebene

Das gemeinsame Aufwachsen aller Kinder und die Beziehungen, die sich zwischen ihnen entwickeln, bilden die Grundlage für ein inklusives Miteinander. Dieses Miteinander muss sich nicht immer harmonisch vollziehen, vielmehr kommt es darauf an, die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Partnern zu ermöglichen (Prengel 2010). Hierzu benötigen Kinder die Unterstützung der Erwachsenen, die – falls nötig – die Interaktionsprozesse moderieren. Haltgebende, feinfühlig Beziehungen zu diesen sind eine wichtige Voraussetzung für die Bildungs- und Aneignungsprozesse der Kinder. Zudem muss sichergestellt sein, dass in einer heterogenen Gruppe alle Kinder die Möglichkeit haben, voneinander zu lernen. Stabile Peer-Beziehungen sind grundlegend sowohl für Bildungsteilhabe als auch für Partizipation. Fachkräfte sind daher gefordert, das Miteinander zu fördern und eine Konfliktkultur zu etablieren: „Erwachsene ignorieren schmerzliche Prozesse, Verletzungen und Hierarchien der Kinder untereinander nicht und fördern die Fähigkeit von Kindern, für sich selbst und andere zu sorgen, (...) Konflikte fair auszutragen, (...) und Übergriffe nicht zu dulden“ (Prengel 2016, S. 63). Im Vordergrund steht einzuüben, wie man Konflikte löst und sich in andere einfühlt. Dadurch eignen sich Kinder Sozialkompetenz an und partizipieren zugleich an Lösungsprozessen. Das Verhalten der Fachkräfte untereinander und gegenüber den Kindern hat hier Vorbildcharakter.

Didaktische Ebene

Auf der didaktischen Ebene wird die inklusive Teilhabe an den obligatorischen Bildungsinhalten für alle Kinder sichergestellt. Hierzu müssen Bildungsinhalte individuell-adaptiv vermittelt werden, um für alle Kinder einer heterogenen Gruppe den Anschluss an die nächste Entwicklungsphase zu ermöglichen. Darüber hinaus umfasst die didaktische Ebene die Beobachtung und alltagsnahe Diagnostik, die ggfs. durch die von Expertinnen und Experten ergänzt wird. Partizipation lässt sich didaktisch vor allem als freies Spiel, individuelle Themenwahl sowie als konsequente Verfolgung persönlicher Vorhaben realisieren. In diesem Bereich des fakultativen Lernens ist es für die Kinder leicht möglich, Einfluss zu nehmen. Auch die Beobachtung des Spiels seitens der Bezugspersonen und die daraus folgenden Rückschlüsse auf die Förderung von Partizipation sind auf der didaktischen Ebene anzusiedeln. Die inklusive Pädagogik kann für die frühkindliche Bildung auf eine Reihe von Praxiskonzepten mit didaktischen Arrangements zurückgreifen, die eine „innere Differenzierung und individuelles Lernen ermöglichen“ (Prengel 2010, S. 34). Beispiele für solche Ansätze sind die Montessori-Pädagogik, der Situationsansatz und die Reggio-Pädagogik.

Professionelle Ebene

Die frühpädagogischen Fachkräfte beeinflussen handelnd das Geschehen in den Kindertageseinrichtungen. Sie benötigen daher neben einem ausgeprägten Wissen über Heterogenitätsdimensionen und Diskriminierungsstrukturen regelmäßige Reflexionsprozesse im Team. Um alle Kinder gleichermaßen zu fördern – und nicht etwa nur diejenigen, die durch die Zuschreibung bestimmter Heterogenitätsmerkmale von Benachteiligung betroffen sein könnten –, müssen frühpädagogische Fachkräfte über eine hohe Inklusionskompetenz verfügen. Sie sollten erkennen, wo Kinder an der Teilhabe gehindert werden und wie Barrieren beseitigt werden können (Sulzer/Wagner 2011; Kron

2006, 2005). Darüber hinaus kann ein multiprofessionelles Team mit Fachkolleginnen und -kollegen beispielsweise aus der Früh-, Sozial- oder Sonderpädagogik sicherstellen, dass sehr differenziert kindliche Aneignungsprozesse unterstützt werden. Wichtig für eine inklusive Arbeitsweise ist außerdem die Kooperation mit den Eltern und anderen externen Partnern, z.B. Fachdiensten wie Frühförderung oder Erziehungsberatung. Partizipation verwirklicht sich auf der professionellen Ebene zum einen durch eine Teamarbeit, die Partner sucht und einbindet, zum anderen durch eine interessierte Grundhaltung allen Kita-Prozessen gegenüber. Dies kann durch kontinuierliche Supervision, kollegiale Beratung, Qualitätsentwicklungsprozesse sowie entsprechende Fortbildungen gefördert werden.

Finanzielle und bildungspolitische Ebene

Inklusion setzt angemessene Rahmenbedingungen voraus, um Bildungsteilhabe und Partizipation verwirklichen zu können. Partizipative Interaktionen und individuell-adaptive Lernarrangements sind aufwendig: Neben multiprofessionellen Teams sind dafür ausreichend Zeit und Raum sowie eine geeignete materielle Ausstattung der Einrichtung notwendig. Es ist Aufgabe der Träger und der Bildungspolitik, in der Frühpädagogik partizipative Strukturen zu gewährleisten sowie inklusive Kompetenzen zu fördern (Prengel 2016, 2010).

Literatur

- Kron, Maria (2005): In den Bildungsdebatten vergessen: Kinder mit Behinderung in vorschulischem Alter. In: Behindertenpädagogik, 44. Jg., H. 3, S. 235–244
- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185/16> (Zugriff: 10.08.2017)

Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München

Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München

A | Handlungsanforderungen
Teilhabe und Partizipation im Überblick



A

Inhalt

A	Handlungsfeld Kind in der Gruppe	22
A1	Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen	22
A2	Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen	23
A3	Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen	24
A4	Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen	26
A5	Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten	28
A6	Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten	30
A7	Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen	32
B	Handlungsfeld Team und Leitung	34
B1	Bildungsteilhabe und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern	34
B2	Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen	36
B3	Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen	38
B4	Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten	39
C	Handlungsfeld Familie	41
C1	Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden	41
C2	Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen	42
C3	Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen	45
D	Handlungsfeld Sozialraum	46
D1	Kita im Sozialraum systematisch vernetzen, um Bildungsteilhabe und Partizipation der Familien im Sozialraum zu fördern	46
D2	Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen	48
D3	Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen	49

A Handlungsfeld Kind in der Gruppe

A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen

Auftrag von Kindertageseinrichtungen ist es gemäß Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII), die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern sicherzustellen. Um diesen Auftrag angemessen umsetzen zu können, müssen sich Kinder in Kindertageseinrichtungen wohlfühlen. Dies ist dann der Fall, wenn die fünf Grundbedürfnisse von Kindern erfüllt werden: das Bedürfnis nach Geborgenheit und liebevollen Beziehungen, nach Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation, nach individuell zugeschnittenen und entwicklungsgerechten Erfahrungen sowie nach Grenzen und Strukturen (Führer 2005). Diese Grundbedürfnisse werden von frühpädagogischen Fachkräften in Interaktionen mit dem Kind bearbeitet, das dadurch eine Bindung sowohl zur Fachkraft als auch zu den Peers entwickelt. Die Fachkraft trägt dadurch zur Stressreduktion bei, gewährt Sicherheit, Zuwendung und Assistenz und unterstützt das Kind in seinem Explorationsbestreben (Ahnert 2005). Bindung ist damit eine wesentliche Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (Führer 2005).

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Erzieherin oder Erzieher und Kind dessen kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung beeinflusst. Wichtige Faktoren für die Intensität der Bindung zum Kind waren neben der Sensitivität der Fachkraft auch das Alter des Kindes, sein Geschlecht, die Ethnie sowie die Beziehung zu dessen Eltern (im Überblick Textor 2007). Robert C. Pianta u. a. (2007) beschreiben die Sensitivität bzw. Feinfühligkeit der Fachkräfte als eine zentrale Kategorie für die emotionale Unterstützung der Kinder in institutionellen Räumen. Unter Feinfühligkeit werden das sensible Wahrnehmen der Bedürfnisse des Kindes sowie das prompte Interagieren verstanden. Das Kind erfährt dadurch ein gewisses Maß an Selbstwirksamkeit und Verlässlichkeit. Erkennbar ist es daran, dass das

Kind ausgeglichen ist, Interesse zeigt und sich auf Beziehungen zu anderen Kindern einlässt.

Gemäß dem Leuveners Ansatz ist Wohlbefinden verbunden mit Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Durchsetzungsvermögen (Laevers 2009). Dieses Wohlbefinden bildet die Basis für die Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften und den Rahmen für Bildungsprozesse, die in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern, aber auch vom Kind ausgehend, initiiert werden. Daher sind das Wohlbefinden aller Kinder und die Qualität ihrer Beziehung zu einer Fachkraft oder mehreren Fachkräften Grundvoraussetzungen für Bildungsteilhabe. Denn empirische Befunde zeigen, dass Kinder dann gut lernen, wenn sie sich wohl und sicher fühlen. Neben einer vorbereiteten Lernumgebung sind dabei feinfühlig-interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner von entscheidender Bedeutung. Insbesondere die „Assistenz“ und die „Unterstützung bei der Exploration“ sind wichtige Aspekte einer pädagogischen Beziehung zwischen Kind und Fachkraft, die den Wissenserwerb der Kinder unterstützen (Ahnert 2007, 2006). Das Wohlbefinden resultiert nicht nur aus dem Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit, das die Kinder entwickeln, sondern auch aus einem respektvollen Umgang miteinander, der auf der Anerkennung der Heterogenität der Kinder und ihrer Familien beruht (Prenzel 2014). Das Wohlbefinden der Kinder und deren Familien in Kindertageseinrichtungen ist die beste Ausgangsbasis für die Bildungsteilhabe der Kinder.



Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Weinheim

Ziegenhain, Ute/Fegert, Jörg (2014): Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen

A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen

Kinder brauchen Erwachsene, denen sie vertrauen können und die auf ihre Bedürfnisse und Interessen eingehen. Diese Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern ist entscheidend für die Qualität der Beziehung, eine wichtige Grundbedingung für gutes Lernen und einen positiven Entwicklungsverlauf. Dies belegen zahlreiche Studien aus der Bindungsforschung und Bedürfnisforschung (siehe z.B. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2017; von Behr 2010). Die UN-Kinderrechtskonvention betont, dass Kinder Träger eigener Rechte sind. Die Menschenwürde, das Diskriminierungsverbot (Artikel 2), das Recht auf Schutz vor körperlicher oder seelischer Gewalt (Artikel 19, Absatz 1) sowie der Vorrang des Kindeswohlprinzips (Artikel 3, Absatz 1) sind demnach die zentralen Merkmale von pädagogischen Beziehungen. Ein humanistisches Bildungsverständnis bietet dafür einen angemessenen Orientierungsrahmen, in dem die Stärken und Interessen von Kindern im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen. Die Identität und die Lebenswelt der Kinder und damit auch deren Bezugsgruppe werden mit diesem Ansatz wertgeschätzt und Kinder in ihrem Aufwachsen gestärkt. Die Repräsentation der Lebenswelt aller Kinder in der Kindertageseinrichtung ist ein grundlegendes Ziel der vor-

urteilsbewussten Bildung und Erziehung. Auch die Leitidee der Lebensweltorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe orientiert sich an diesem Grundsatz (Thiersch/Grunwald 2015). Kinder nehmen das gesellschaftliche Ansehen ihrer Bezugsgruppen (das ist bei jungen Kindern in der Regel die Kernfamilie und erweiterte Familie) wahr und integrieren die Bewertung in ihr Selbstbild (Richter 2014; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008c, 2008b).



Die Nichtbeachtung einer für die Identität des Kindes relevanten Gruppe käme einer Demütigung gleich (Schäffter 2009; Nothdurft 2007). Hier ist es die Aufgabe der Fachkräfte, die Bezugsgruppen der Kinder zu identifizieren und eventuelle eigene blinde Flecken in der Wahrnehmung z.B. durch eine Reflexion im Team oder den Dialog mit den Familien zu verringern. Der Praxis wird häufig das Einrichten einer „Familienwand“ vorgeschlagen. Sie hilft einerseits den Kindern, ihre Familie in der Kita wiederzufinden, zum anderen kann sie als Anlass für das Gespräch in der Gruppe dienen. Die (Re-)Präsentation der Kinder und ihrer Familien in der Kita kann auch eine Brücke zwischen der Familienkultur und den Abläufen in der Kita bilden und ist damit besonders wichtig, wenn das Kind „einer Familie angehört, deren ethnische, sprachliche und religiöse Bezüge als von der Dominanzkultur sehr different erlebt (bzw. zugeschrieben) werden“ (Sulzer 2013a, S. 30). Ist die Wahrnehmung der Fachkräfte geschärft, rückt die Wertschätzung und Anerkennung

in den Mittelpunkt. Benno Hafenegger u.a. (2007) sehen Anerkennung als „eine zentrale Dimension pädagogischer Theorie und Praxis“ (Hafenegger u.a. 2007, S. 8); Annedore Prengel (2013) spricht von *Anerkennung* und der Kehrseite *Verletzung* als geeigneten Kategorien, um Beziehungsqualitäten zu beschreiben. In der Anerkennungstheorie von Axel Honneth werden drei verschiedene Ebenen von Anerkennung genannt: Liebe, Recht und Solidarität (Honneth, zit. nach Jerg 2014). Diese Ebenen lassen sich auch für die Kindertageseinrichtung nutzen, um Anerkennung bewusst herzustellen. Die Ebene *Liebe* als Grundlage lässt sich als bedingungsloses Angenommen-Sein umschreiben, in den *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* wird dies in Leitlinie fünf so verdichtet: „(...) pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens“ (Deutsches Institut für Menschenrechte u.a. 2017, S. 3). Die Ebene *Recht* lenkt den Blick auf die Kinder als eigene Rechtsträger und die Achtung „rechtlich verbrieftter Freiheit und Gleichheit“ (Prengel 2013, S. 60). Die Ebene *Solidarität* ist im Sinne einer sozialen Wertschätzung der vielfältigen Ausgangslagen der Kinder auf Basis einer moralischen Grundhaltung zu verstehen. Ausschlaggebend sind ethische Werte und Ziele, die das Selbstverständnis der Gesellschaft prägen (Jerg 2014; Prengel 2013). „Jede ältere Generation hat zu klären, worin angesichts der historischen Gegebenheiten Solidarität mit der jüngeren Generation bestehen könnte“ (Prengel 2013, S. 63). Die Integration von Flüchtlingskindern wäre hierfür ein aktuelles Beispiel; zahlreiche Anhaltspunkte zur Reflexion lassen sich im Konzept der *Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (Wagner 2008c, 2008a) finden. Letztlich ist Anerkennung für die Kinder sowie für ihre Interessen und Stärken dann vorhanden, wenn jedes Kind die Chance hat, „sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll zu erfahren“ (Honneth, zit. nach Jerg 2014, S. 51). Da Fachkräfte Teil eines komplexen Beziehungsgeflechts sind und zugleich sehr spontan reagieren müssen, ist es notwendig, die Anerkennung und Wertschätzung für die Kin-

der auf der Metaebene zu reflektieren, im ersten Schritt durch einen Austausch im Team, in weiteren Schritten durch geeignete Reflexionsformate unter anderem auch mithilfe eines externen Blicks, z.B. durch eine Supervision, kollegiale Beratung oder ein Teamcoaching.



Vertiefen Sie ihr Wissen!

- Jerg, Jo (2014): Respect me – Formen der Anerkennung und ihre Bedeutung für inklusionsorientierte Entwicklungen im Bereich Leben mit Behinderung. In: Färber, Hans-Peter/Seyfarth, Thomas/Blunck, Annette/Vahl-Seyfarth, Ellen/Leibfritz, Joachim/Mohler, Gert (Hrsg.): Alles inklusive!? Teilhabe und Wertschätzung in der Leistungsgesellschaft. Norderstedt, S. 43–60
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto

A3 Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen

Nach der UN-Behindertenrechtskonvention wird Behinderung als sozial konstruiert aufgefasst. In der Präambel der UN-Konvention ist festgehalten, dass sich die Auffassung von Behinderung weiter-

entwickelt und durch „Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“ (BMAS 2011, S. 7). Durch das Diskriminierungsverbot der UN-Kinderrechtskonvention rückt Partizipation und deren Ermöglichung durch den Abbau von Barrieren stärker in den Mittelpunkt. Der Blick auf die „einstellungs- und umweltbedingten“ Barrieren lenkt den Fokus auf das strukturelle und organisatorische System der Einrichtung. Strukturelle Barrieren ergeben sich unter anderem aus ungeklärten Zuständigkeiten für die Gewährung von Unterstützung, fehlende Vernetzung im Stadtteil, fehlende oder ungeeignete Räumlichkeiten sowie politische und sozialrechtliche Bestimmungen, die zu Benachteiligung führen wie z.B. das Asylgesetz. Hemmschwellen, die sich aus dem Organisationskontext der Einrichtungen ergeben, basieren beispielsweise auf eingeschränkten Öffnungszeiten, fehlender Transparenz, spezifischen Aufnahmeverfahren und einseitigen Kommunikationswegen (Booth u.a. 2015; Hock u.a. 2014). Auf der individuellen Ebene entstehen Hürden, wenn keine Hilfsmittel und gezielte Unterstützungsmöglichkeiten angeboten werden, wenn durch Stigmatisierung die Entwicklung eines Kindes gehemmt wird oder sich durch Diagnosen Bildungsbenachteiligungen manifestieren (Booth u.a. 2015; Kron 2010). Werden diese individuellen Merkmale nicht ausreichend beachtet und entsprechend abgebaut, entsteht eine „mangelnde Passung zwischen äußeren und individuellen Voraussetzungen der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse“ (Kron 2010, S. 6), die die Partizipation und Bildungsteilhabe erschwert. Es ist Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte, zunächst einmal diese Barrieren wahrzunehmen, um sie dann zu beseitigen: „Allein das systematische Feststellen von Teilhabehürden stellt neue und komplexe Anforderungen an das System früher Bildung“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 11). Hierfür bedarf es einer inklusiven Kultur in der Kindertageseinrichtung, die zum einen von Fachwissen über Heterogenitätsdimensionen geprägt ist und zum anderen aus gemeinsam vertretenen inklusiven Werten sowie einem Bild vom Kind als Träger eigener Rechte gestützt wird.



Das Wahrnehmen von Barrieren setzt Reflexion und Austausch im Team voraus. Einen Königsweg im Sinne einer Checkliste zum Abbau von Hürden kann es jedoch aufgrund unterschiedlichster Kinder und Voraussetzungen nicht geben; vielmehr ist ein kreativer, lösungsorientierter Umgang mit strukturellen Barrieren gefragt. Fachkräfte können zur Analyse der pädagogischen Konzeption Anleitungen wie z.B. den *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2015) nutzen oder die von Annedore Prengel vorgeschlagenen fünf Ebenen inklusiver Pädagogik (Prengel 2016, 2010) im Hinblick auf Barrieren reflektieren. Auch reformpädagogische Ansätze bieten Analysemöglichkeiten, um Barrieren auf die Spur zu kommen; beispielhaft sei das Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung genannt (Wagner 2008a). Während strukturelle, organisatorische und individuelle Barrieren durch eine Analyse der Konzeption und des pädagogischen Alltags sichtbar werden, ist es wesentlich schwieriger, subtilere Partizipationsbarrieren abzubauen. Diese können durch gesellschaftliche Normen, den

Habitus von Einrichtungen oder das Selbstverständnis der Fachkräfte entstehen. Mechthild Gomolla (2013) beschreibt diese institutionelle Diskriminierung deshalb als besonders subtil und einflussreich, weil die Wahrnehmungen von „Anderen“ nicht direkt in Entscheidungen und Handlungen übersetzt werden, sondern als Alltagspraktiken eine gewisse Eigendynamik entwickeln (Gomolla 2013; Wieviorka 1995). Der Abbau oder eine Verringerung dieser Barrieren bedarf einer hohen Selbstreflexionskompetenz der Fachkräfte sowie einer Konfliktkultur im Team; förderlich ist in der Regel auch ein externer Blick (Sulzer/Wagner 2011; siehe ausführlich hierzu Handlungsanforderung A4).

Sind die Barrieren beseitigt, liegt das Augenmerk auf den Teilhabemöglichkeiten. Hier gilt es, die Potenziale auf den verschiedenen Ebenen (Prenzel 2016, siehe auch das Eingangskapitel „Bildungsteilhabe und Partizipation in der inklusiven Praxis“ dieses Wegweisers) herauszuarbeiten. Generell ist es gut, die Kinder als heterogene Gruppe zu sehen, bei der im Rahmen der Möglichkeiten auf eine Durchmischung von sozialen Milieus geachtet wird und die für alle Kinder aus dem Stadtteil offen ist (Hock u.a. 2014). Darüber hinaus ist es wichtig, das Handeln individuell am einzelnen Kind und seinen Bedürfnissen auszurichten. „Gleiches Recht auf Teilhabe kann unterschiedliche pädagogische Unterstützung nötig machen, damit die Partizipation eines Kindes gelingt“ (Kron 2010, S. 4).



Vertiefen Sie ihr Wissen!

- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2015): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis. Frankfurt am Main
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München

A4 Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen

Das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Artikel 2) ist als allgemeines Prinzip der UN-Kinderrechtskonvention besonders wichtig und als Leitlinie anzusehen. Als Diskriminierung definiert der Ausschuss für Menschenrechte der Vereinten Nationen 1998 in einem allgemeinen Kommentar „jede Form von Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, aus welchem Grund auch immer (...), die dazu führt, dass die Anerkennung, der Genuss oder die Ausübung aller Rechte und Freiheiten für alle Personen auf gleicher Grundlage verhindert oder eingeschränkt werden“ (Maywald 2012, S. 42). Übertragen auf die Kindertageseinrichtung bedeutet dies, dass nicht alle Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre Rechte auszuüben und manche Kinder Ausgrenzungen unterschiedlichster Art hinnehmen müssen. Diskriminierung – als abwertende Unterscheidung anhand eines Gruppenmerkmals – findet tagtäglich statt. Der erschwerte Zugang zu Ressourcen und zu Teilhabemöglichkeiten zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen, z.B. wenn behinderte Kinder keine Regeleinrichtung besuchen können (Heimlich 2013), wenn Einrichtungen, die vorwiegend von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden, eine besonders schlechte Prozessqualität aufweisen (Tietze u.a. 2012) oder wenn Kinder aus armutsbetroffenen Familien wesentlich weniger Spielkontakte in der Peer-Gruppe haben (Hock u.a. 2014). Der frühpädagogische Diskurs über

Diskriminierung wird vor allem auf Basis der interkulturellen Pädagogik oder auch der rassismuskritischen Pädagogik geführt (siehe ausführlich Sulzer 2013a). Demnach geht einer Diskriminierung immer eine Unterscheidung voraus, die zu einer unbewussten oder bewussten Bewertung führt. Wie diese Unterscheidungen von Kindern wahrgenommen, verarbeitet und bewertet werden, ist hauptsächlich im angelsächsischen und anglo-amerikanischen Sprachraum untersucht worden. Glenda M. Mac Naughton (2006) hat einen Überblick über Studienergebnisse erstellt, der von Petra Wagner auf Deutsch zusammengefasst wurde. Demzufolge haben bereits dreijährige Kinder ein Bewusstsein für unterschiedliche Hautfarben, sie reagieren auf Behinderungen, je nachdem, wie offensichtlich sie sind, und sie wissen bereits, welche Verhaltensweisen Erwachsene mit ihrem Geschlecht verbinden. Im Alter zwischen fünf und acht Jahren äußern Kinder Ablehnung gegenüber anderssprachigen Kindern, sie empfinden Kinder mit Behinderung als „nicht normal“, und sie grenzen sich deutlich gegenüber dem anderen Geschlecht ab. Stereotype Vorstellungen über männliche und weibliche Aktivitäten, über Kinder mit Behinderungen und über Unterschiede von hell- und dunkelhäutigen Menschen sind ab fünf Jahren zu finden (siehe ausführlich Wagner 2008c; Mac Naughton 2006).

Neben den Kindern in der Peer-Gruppe sind auch die Fachkräfte nicht vorurteilsfrei und Träger von Privilegien, die sich schon allein aus ihrer Rolle und/oder ihren (berufs-)biografischen Erfahrungen ergeben. Darüber hinaus kann es Diskriminierungen auf der institutionellen Ebene geben, die oft wenig greifbar erscheinen, weil sie auf akzeptierten Alltagspraktiken beruhen. Es geht um „dauerhafte Benachteiligungen sozialer Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden“ (Hasse/Schmidt 2012, S. 883). So können z.B. Aktivitäten und Ausflüge in der Kindertageseinrichtung diskriminierend wirken, ohne dass Vorurteile und Diskriminierungsabsichten der Beteiligten vorhanden sind (Gomolla 2016). Auf allen diesen Ebenen ist es Aufgabe der Fachkräfte, Diskriminierung und Aus-

grenzungsprozesse zunächst zu erkennen, um sie im Einzelnen und systematisch abbauen zu können. Dazu benötigen sie Fachwissen zur Wirkung von Diskriminierung, zu Mechanismen des Aus- und Einschlusses sowie zu Risiken von Diskriminierungserfahrungen für Kinder. Fachkräfte benötigen Wissen zu unterschiedlichsten Lebenslagen, um diese im Sinne einer Analysekompetenz überhaupt interpretierend verstehen zu können (Sulzer 2013b).



Darüber hinaus bedarf es einer vorurteilsbewussten Haltung auf Seiten der Fachkräfte. Der pädagogische Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung geht auf den *Anti-Bias-Approach* von Louise Derman-Sparks (1989) zurück und wurde im Rahmen des Projekts „Kinderwelten“ (Wagner 2008a; Preissing/Wagner 2003) für die Frühpädagogik in Deutschland adaptiert. Der Ansatz basiert auf Forschungsergebnissen: So ist heute klar, dass das Zusammensein in einer Gruppe von Kindern nicht allein dazu beiträgt, Vorurteile abzubauen (Ytterhus 2011; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008c; Mac Naughton 2006). Einseitigkeiten und Vorurteile müssen thematisiert und aufgearbeitet werden, um Diskriminierung zu verhindern. Dazu ist ein kontinuierliches Hinterfragen von Einseitigkeiten auf der Ebene der Kinder, des Teams und der Institution notwendig. Das Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bietet dafür vier handlungsorientierte Ziele an. Grundlage ist die Stärkung der Identität der Kinder durch die Repräsentation ihrer

Lebenswelt, vor allem ihrer unterschiedlichen Familienkulturen (siehe ausführlich Handlungsanforderung A2). Das zweite Ziel umfasst die Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt. Kinder sollten „tätige und sinnliche Erfahrungen mit Unterschieden machen“ (Wagner 2008c, S. 6) und eine Sprache erlernen, die respektvoll Unterschiede sowie die damit verbundenen Beobachtungen und Gefühle thematisiert. Das dritte Ziel ist, bei Kindern kritisches Nachdenken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen. Hierzu müssen die Fachkräfte selbst von der Unrechtmäßigkeit überzeugt sein, um bei Diskriminierungen eingreifen zu können und das kindliche Denken anzuregen. Situationen im Gruppenalltag werden aufgegriffen und verhandelt, auch wenn es keine schnellen Lösungen dafür gibt. Das vierte Ziel geht über die Kindertageseinrichtung hinaus, wenn Kinder gegen Diskriminierung und Einseitigkeiten aktiv werden und in ihrem Sozialraum erlebte Ausgrenzungen bei Verantwortlichen sichtbar machen (siehe ausführlich Handlungsanforderung D3). Um diese Ziele umzusetzen, ist eine Selbst- und Praxisreflexion der Fachkräfte unumgänglich. Dies heißt in Bezug auf Diskriminierung, „die eigenen Verstrickungen in Dominanzstrukturen durchschauen zu lernen“ (Sulzer 2013a, S. 58). Voraussetzung hierfür ist eine fachliche Beschäftigung mit den Mechanismen von Ein- und Ausschluss, mit der Entstehung von Selbstbildern, Fremdbildern und Stereotypisierungen sowie eine Reflexion entlang der eigenen Biografie (Sulzer 2013a; Wagner 2008b). Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abzubauen, bedeutet für die Fachkräfte einzugreifen, Position zu beziehen und ein Handlungsrepertoire zu entwickeln, das Vorurteile im Umgang mit den Kindern abbaut.

Vertiefen Sie ihr Wissen!

Jungk, Sabine (2011): Recht auf Gleichheit, Recht auf Verschiedenheit verwirklichen – Interkulturelle Pädagogik. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg, S. 89–106

Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau

A5 Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten



Das freie Spiel und die Peer-Interaktionen umfassen mehr als die Zeiteinheiten, die im Kita-Tagesablauf mit *Freispiel* markiert sind und häufig einen festen Platz im Tagesablauf haben. Zwar findet in Freispielzeiten viel freies Spiel statt, aber freies Spiel und Peer-Interaktionen sind umfassender zu verstehen und finden über festgelegte Einheiten statt. Joseph Levy (1978) beschreibt drei Merkmale von Spieltätigkeiten: intrinsische Motivation, Fantasie und Selbstkontrolle. Spieltätigkeiten entspringen einem inneren Interesse und werden um ihrer selbst willen ausgeführt, sie enthalten zum großen Teil Fantasieelemente und zahlreiche Möglichkeiten für autonome Entscheidungen und zur Selbstregulation (Heimlich 2015). „Spiel befördert offensichtlich die Selbstbestimmungsfähigkeit von Kindern und in der Interaktion mit ihrer Umwelt die Ausbildung

eigener Ideen und Vorstellungen“ (Heimlich 2017, S. 13). Im freien Spiel erschließen sich Kinder auch die kulturellen und sozialen Muster ihrer Umgebung. Die Interaktionsprozesse im Spiel können sowohl als Bildungs- und Lernprozesse interpretiert werden als auch als eine Form von Partizipation, die von sich aus Teilhabe und Teilgabe beinhaltet (Heimlich 2017). Das freie Spiel muss gegenüber den curricularen Bestrebungen der Frühen Bildung nicht gerechtfertigt werden, da es durch seine Möglichkeiten zur Teilhabe und Partizipation – gerade in inklusiven Gruppen – eine starke Wirkung entfaltet: „Die Freiheit der Kinder (...) zum gemeinsamen und individuellen Spiel bildet ein Fundament jeder partizipativen elementarpädagogischen Didaktik“ (Prengel 2016, S. 64). Aus der Dokumentation des freien Spiels lassen sich zudem Rückschlüsse auf die kindliche Entwicklung, die Bedürfnisse der Kinder und mögliche Interventionen der pädagogischen Fachkräfte ziehen. Die Dokumentation kann in die vorhandene Beobachtungspraxis integriert werden oder über spezifische Instrumente wie z.B. Spieltagbücher, Spielprotokolle oder die Spielkooperationskala (siehe ausführlich Heimlich 2017) realisiert werden. Spielprotokolle eignen sich besonders, um eine Grundlage zur Begleitung und Förderung des Spiels und damit der Partizipation und Teilhabe zu schaffen. Die Begleitung und Förderung des Spiels findet sowohl auf der individuellen Ebene als auch gruppenspezifisch statt. Während die *indirekte Förderung* (Heimlich 2017; Hetzer 1967) des freien Spiels durch die Bereitstellung und Veränderung von Räumlichkeiten, Rahmenbedingungen und Materialien ohne einen direkten Eingriff in das Spielgeschehen stattfindet, ist für die *direkte Förderung* (Heimlich 2017; Hetzer 1967) und Intervention im freien Spiel zunächst ein Dilemma zu lösen: Das Eingreifen eines Erwachsenen widerspricht dem Verständnis des Spiels als „intrinsisch motiviertem Verhalten, dessen Regeln von den Spielenden selbst bestimmt werden sollten“ (Wolfberg 2011, S. 249). Wenn jedoch Teilhabe und Partizipation für jedes Kind ermöglicht werden soll, bedarf es adäquater Interventionen pädagogischer Fachkräfte. Hierbei ist auszuloten, ob aktive oder passive, rein beobachtende Handlungsmuster angezeigt sind (Heimlich 2015).



Aktive Interventionen – wie etwa das Parallelspiel, das Mitspielen im Sinne eines Spielpartners, eine Kommentierung des Spielgeschehens oder das Einbringen eigener Spielvorschläge – können einen förderlichen Einfluss auf das Spiel haben (Heimlich 2017, 2015). Sie unterscheiden sich jedoch deutlich durch ihren Interventionsgrad. Pamela Wolfberg (2011) bezeichnet es im Rahmen des Konzepts der Integrated Playgroups (IPG) als hohen Interventionsgrad, wenn Verhaltens- und Handlungsweisen vorgegeben, Themen identifiziert und eingeführt oder Kindern Rollen zugewiesen werden, um sie ins Spiel einzubeziehen. Ein niedriger Interventionsgrad ist gegeben, wenn die Tätigkeit der Kinder kommentiert wird, Vorschläge für eine Weiterentwicklung des Spiels unterbreitet oder durch Suggestivfragen neue Impulse gesetzt werden. Hilfreich für die Einschätzung der richtigen Intervention ist die vorausgegangene aufmerksame Beobachtung: „Die genaue Kenntnis des kindlichen Spielverhaltens ermöglicht es dem Pädagogen schließlich, besser zu beurteilen, wann ein Kind seine Aufmerksamkeit und Hilfe wirklich benötigt und welches Verhalten in einem solchen Fall angebracht ist“ (Casey 2011, S. 229). Aus der Konzeption der inklusiven Spielprojekte (Play Inclusive Action Research Project) von Theresa Casey sowie dem Konzept der Inklusiven Spielgruppen (Integrated Playgroups) von Pamela Wolfberg lassen sich zahlreiche praktische Interventionen

der Spielförderung ableiten, die für die Praxis und Ausbildung von Fachkräften relevant sind (im Überblick Heimlich 2017; Wolfberg 2011; Casey 2011, 2010). Neben der pädagogischen Kompetenz, das freie Spiel angemessen zu begleiten und zu fördern, ist die Selbstreflexion der Fachkräfte unerlässlich. Allzu leicht werden kindliche Spiel-tätigkeiten von Erwachsenen be- oder verurteilt, weil sie als zu wenig sinnhaft, als störend, ziellos oder aggressiv angesehen werden (Casey 2011). Nur wenn eine große Bandbreite an Spieltätigkeiten möglich ist und akzeptiert wird, haben Kinder mit unterschiedlichsten Fähigkeiten und Interessen die Möglichkeit, Teilhabe und Partizipation im freien Spiel zu erfahren.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Casey, Theresa (2011): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München

Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München



A6 Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten

Pädagogisch initiierte Aktivitäten werden von der Fachkraft bewusst eingesetzt, um Lernprozesse der Kinder zu gestalten. Sie sind damit ein wichtiger Teil der Didaktik im Elementarbereich. Unter Didaktik werden hier alle Aspekte organisierter Lernprozesse in der Kita verstanden (Neuß/Westerholt 2010). In den bisherigen Diskursen wurde Didaktik u.a. im engeren Sinne als strukturierte Planung von bewusst initiierten, instruktiven Elementen im pädagogischen Alltag gesehen, die scheinbar keine Ko-Konstruktion und Partizipation beinhaltet. Mittlerweile setzt sich die Auffassung durch, dass instruktive Elemente eben keinen Gegensatz zur Ko-Konstruktion und zum aktiven, selbstbildenden Lernen der Kinder darstellen, sondern durch die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind miteinander verknüpft werden (Schelle 2011; König 2009, 2007): „Dieser vermeintliche Widerspruch behindert jedoch eine angemessene Unterstützung der Lernenden“ (König 2009, S. 142). Gerade diese angemessene Unterstützung ist für die Bildungsteilhabe aller Kinder essentiell. Annedore Prengel spricht von der „didaktischen Säule obligatorischen Lernens“, die nicht zu trennen sei vom fakultativen Lernen, jedoch sicherstelle, dass ausgewählte Bildungsinhalte für die gute Entwicklung von Kindern bereit gestellt werden (Prengel 2016, S. 64). Demnach kann Bildungsteilhabe verwirklicht werden, wenn die Inhalte individuell-adaptiv vermittelt werden, „sodass jedes Kind von seiner jeweils aktuellen Lernausgangslage aus einen Zugang hat und von der erreichten Stufe aus die Zone seiner nächsten Entwicklung anstreben kann“ (ebd.). Dies stellt die pädagogische Fachkraft im Hinblick auf die heterogene Kindergruppe vor große Herausforderungen, vor allem wenn im ganzheitlichen und inklusiven Sinn eine individuell-adaptive Didaktik nicht mit einzelnen Methoden oder Förderprogrammen erreicht werden kann. Fachkräfte müssen dann die Didaktik insgesamt daraufhin überprüfen, ob sie allen Kindern Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht. Norbert Neuß und Friedericke Westerholt (2010)

beschreiben vier Ebenen der Elementardidaktik, anhand derer Fachkräfte ihre didaktischen Ansätze überprüfen können:

- Theorieebene: grundlegende theoretische Ansätze und Erkenntnisse;
- Konzeptebene: grundlegende elementardidaktische Vorstellungen;
- Reflexionsebene: Analyse, Planung und Evaluation von pädagogischen Aktivitäten;
- Handlungsebene: die pädagogischen Angebote und Methoden.

Auf der *Theorieebene* muss die Grundfrage „Wie lernen Kinder“ erweitert werden um ein inklusives Moment. Welche Bildungs- und Lerntheorien sind hilfreich, um sich mit vielfältigen, unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder auseinanderzusetzen? Relevantes Wissen über die kindliche Entwicklung, die therapeutischen Möglichkeiten und die Phänomene des mehrsprachigen Aufwachsens bilden die Basis für eine individuell-adaptive Didaktik.

Auf der *Konzeptebene* werden individuell-adaptive Bildungsprozesse durch eine Konzeption ermöglicht, die den Blick auf das individuelle Lernen lenkt. Unter anderem bieten reformpädagogische Konzepte viele Anhaltspunkte für eine didaktische Binnendifferenzierung und individuelles Lernen (Prenzel 2010). Beispielhaft sei hier die Reggio-Pädagogik genannt, da sie eine große Offenheit für unterschiedliche kindliche Lernstrategien bietet und die Ko-Konstruktion der Kinder mit der Instruktion durch die Erwachsenen verbindet (Prenzel 2010; Stenger 2010). Die oft zitierten 100 Sprachen der Kinder zeigen die Vielfalt der Kommunikationsformen und damit das Potenzial für eine individuell-adaptive Didaktik. Eine konzeptionelle Ausrichtung an individuell-adaptiven Lernprozessen erleichtert den Fachkräften die Auswahl und Bewertung von didaktischen Arrangements und das spontane Agieren in zufälligen Lernprozessen.

Für die *Reflexionsebene* besonders wichtig ist eine Analyse der kindlichen Kompetenzen. Nur durch eine alltagsnahe Diagnostik der kindlichen Kompetenzen ist es den Fachkräften möglich zu erfassen, wo die einzelnen Kinder stehen und wie die Phase der nächsten Entwicklung (Wygotski 1987) ausse-

hen könnte. Annedore Prenzel u.a. (2015) schlagen für eine alltagsnahe beobachtende Diagnostik vier Möglichkeiten vor: Kinderbeobachtung, Analyse kindlicher Produkte, Kinderbefragungen sowie Befragung von Eltern und weiteren Bezugspersonen. In Bezug auf besondere Lernbedürfnisse in inklusiven Settings kann die Diagnostik durch externe Fachkräfte erweitert werden. Für die Planung von Angeboten, die auf Basis der Reflexion entstehen, können Arbeitshypothesen zum individuellen Kompetenzstand der Kinder gebildet werden. Diese vorläufigen Annahmen sind die Basis für die pädagogisch initiierten Angebote (Prenzel u.a. 2015). Die Evaluation von spezifischen, aber auch von ritualisierten Angeboten bildet den Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung und Anpassung der Angebote. So kann ein Morgenkreis einen hohen didaktischen Wert haben, weil die Kinder sich individuell einbringen und je nach ihren unterschiedlichen Fähigkeiten partizipieren können; möglicherweise ist die gleiche Methode jedoch didaktisch sinnlos, weil vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten fehlen und sich nur einzelne Kinder beteiligen (Neuß/Westerholt 2010).



Auf der *Handlungsebene* stellt sich die Frage nach der konkreten Ausgestaltung des Angebots. Um in pädagogisch-initiierten Aktivitäten individuelle Bildungsprozesse zu ermöglichen, erweisen sich intensive gemeinsam geteilte Denkprozesse (*sustained shared thinking*) als eine Schlüsselvariable (König 2009). Hier werden die Durchführung der Aktivität sowie die Interaktion innerhalb des Angebots als Wechselspiel und Austauschprozess verstanden, wodurch es den Fachkräften ermöglicht wird, die Gedankengänge und Konstruktionsprozesse der Kinder in Erfahrung zu bringen. Diese Interaktionsprozesse, die eine gute Chance für inklusive Bildungsteilhabe darstellen, sind sehr gut auf ihre Wirksamkeit hin erforscht (Schelle 2011; König 2009; Weltzien/Viernickel 2008). Eine weitere Instruktionmethode, die auf der didaktischen Handlungsebene hilfreich sein kann, um obligatorische Inhalte adaptiv zu gestalten, ist die Unterstützung der individuellen Lernprozesse durch *Scaffolding*. Die von Jerome Bruner in den didaktischen Diskurs eingeführte Methode bezeichnet eine vorübergehende Hilfestellung, durch die jedes Kind die Möglichkeit erhält, in die Zone der nächstfolgenden Entwicklung vorzudringen. Dies ist insbesondere relevant für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, da durch die vorübergehende Einbeziehung externer Fachkräfte spezifische Hilfestellungen gegeben werden können. Die Fachkraft verfolgt hier eine „klare Zielsetzung, die sie mit Aufforderungen, Aufgaben und einer entsprechenden Gestaltung des Umfeldes gemeinsam mit dem Kind erreichen will“ (Schelle 2011, S. 38). Auf allen vier Ebenen der Didaktik können Fachkräfte Anhaltspunkte und Stellschrauben finden, um pädagogisch-initiierte Aktivitäten adaptiv auszurichten und damit die Bildungsteilhabe aller Kinder zu ermöglichen.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

König, Anke (2014): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Schaffhausen

Prenzel, Annedore/Liebers, Katrin/Greiling, Ute (2015): ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Halle-Wittenberg

Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 18. München

A7 Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen



Achtsamkeit wird in einer alltäglichen Bedeutung oft mit Techniken der Meditation in Verbindung gebracht. Im Kontext von Partizipation in der Kita bezieht sich Achtsamkeit jedoch primär auf die dort stattfindenden Interaktionen, nicht auf das innere Erleben. Dadurch ist das Konzept der Ethik der Achtsamkeit, das sich innerhalb der Care-Ethik¹ entwickelt hat, eine Möglichkeit, die Achtsamkeit für sich selbst und andere praxisrelevant zu beschreiben. Elisabeth Conradi (2013) versteht Care als eine interaktive menschliche Praxis, deren spezielle Merkmale Angewiesenheit und Achtsamkeit sind (Kohlen/Kumbruck 2008). Die Ethik der Achtsamkeit „stellt die Frage in den Mittelpunkt, wie alltäg-

¹ Care-Ethik wird hauptsächlich in der Pflegewissenschaft diskutiert, ist aber kein ausschließlich pflegerisches Konzept. Es geht auf Carol Gilligans Studie *In a different voice* (1982) zurück. Es gibt keinen deutschen Begriff, der dem englischen *care* mit allen Bedeutungen entsprechen würde (Conradi 2013; Kohlen/Kumbruck 2008).

liche Beziehungspflege und Bezogenheit, die Sorge für andere und die Selbstsorge zu gestalten sind“ (Conradi 2016, S. 53).

Achtsamkeit in diesem Kontext bedeutet, sich auf die Situation einzulassen und die eigene Aufmerksamkeit mindestens einer anderen Person zu widmen (Conradi 2013). Mit dem Ansatz wird ein relationales Verhältnis zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren beschrieben. Durch den Aspekt der Angewiesenheit wird deutlich, dass Kinder in diesem Verhältnis nicht vollends selbstbestimmt handeln. Grundlegend ist ein relationales Verhältnis der Autonomien: Auch die Autonomie von Erwachsenen bedeutet nicht nur Unabhängigkeit, sondern stets auch eine andere Weise der Abhängigkeit (Prenzel 2016). Elisabeth Conradi sieht die zunehmende Selbstbestimmung nicht als Ausgangspunkt der Beziehung, sondern als Ergebnis eines Prozesses der Achtsamkeit, welcher auf Seiten der Fachkräfte Verlässlichkeit, Verantwortungsübernahme und aktives Eingreifen erfordert (Conradi 2013). Durch die achtsame Zuwendung werden die Selbstbestimmung und die Nutzung von partizipativen Möglichkeiten erweitert. Dies entspricht der Ermutigung aller Kinder, ihre Möglichkeiten zum Teilhaben und Teilgeben zu nutzen. Im Zusammenleben in der Kita ist zunächst der Blick auf alltägliche Anlässe und Routinen zu lenken: Kinder werden ermutigt, durch alltägliche Mithilfe, durch die Mitgestaltung von Angeboten, durch das Einbringen ihrer Kompetenzen, durch das Entwickeln von Konfliktlösungsstrategien teilzugeben und damit Selbstwirksamkeit und Partizipation zu erfahren. Aufgabe der Fachkräfte ist es, in achtsamer Zuwendung die Teilgaben der Kinder wahrzunehmen und auch der Peer-Gruppe zur Verfügung zu stellen. Diese alltäglichen Möglichkeiten der Partizipation sind so zu organisieren, dass alle Kinder sie trotz eventueller Einschränkungen wahrnehmen können (siehe dazu auch die Handlungsanforderungen A3, A4 und A6). Über die täglich erlebbare Partizipation hinaus umfasst die Ethik der Achtsamkeit das Einstehen für die Rechte der Menschen, denen die Begleitung und Unterstützung gilt (Conradi 2013). Hier wird für die frühe Bildung die Anschlussfähigkeit zum kinderrechtsbasierten Ansatz (Maywald

2017, 2014) und zur menschenrechtlichen Bildung deutlich. Dies bedeutet für die Kita zum einen die Einhaltung und Verwirklichung der Kinderrechte im Konzept und im Zusammenleben aller Beteiligten, zum anderen eine am Kind orientierte menschenrechtliche Bildung. In der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung werden drei Dimensionen definiert:

- Bildung über Menschenrechte; dies umfasst die Bereitstellung von Wissen und das Verständnis für Normen und Prinzipien (...);
- Bildung durch Menschenrechte; dies umfasst Formen des Lernens und Unterrichtens (...);
- Bildung für Menschenrechte; dies bedeutet, Menschen darin zu stärken, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten (zitiert nach Günnewig/Reitz 2016).



Menschenrechtsbildung in der Kindertageseinrichtung lässt sich herstellen durch angemessene Informationen für die Kinder über ihre Rechte, durch die Möglichkeit, über Kinderrechte und Gerechtigkeit zu philosophieren und über das konkrete Erleben z.B. durch kindgerechte Beschwerdemöglichkeiten. Dabei hat der kinderrechtsbasierte Ansatz auch die Rechte der Fachkräfte im Blick, denn „ein Mehr an Rechten für Kinder bedeutet nicht ein Weniger an Rechten für Erwachsene“ (Günnewig/Reitz 2016, S. 1). Damit weist dieser Ansatz eine Parallele zur Ethik der Achtsamkeit auf. Für Elisabeth Conradi ist

es „entscheidend, dass die Handelnden sich selbst in den Kreis derer einbeziehen, denen die achtsame Zuwendung und das ermutigende Handeln gelten“ (Conradi 2013, S. 10). Idealerweise ist auch die Selbstsorge im Blick der Fachkräfte und damit als Vorbild und Rollenmodell für die Kinder verfügbar. Die Achtsamkeit für sich selbst und andere wird in den *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* kurz und prägnant als „was ethisch begründet ist“ auf den Punkt gebracht: „Kinder und Jugendliche werden zur Selbstachtung und Anerkennung der anderen angeleitet“ (Deutsches Institut für Menschenrechte u.a. 2017, S.1). Dies kann durch eine Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte gelingen, durch die Ermutigung der Kinder, ihre Rechte wahrzunehmen und zur Gemeinschaft auf vielfältige Weise beizutragen sowie durch den achtsamen Umgang sowohl mit den anvertrauten Kindern als auch im Team.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Conradi, Elisabeth (2013): Ethik im Kontext sozialer Arbeit. In: *EthikJournal*, H. 1, S. 1–19
- Heimlich, Ulrich (2014): Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, H. 1, S. 1–5
- Maywald, Jörg (2014): Recht haben und Recht bekommen. Der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen. Kita Fachtexte. Berlin/München



B Handlungsfeld Team und Leitung

B1 Bildungsteilhabe und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern

Pädagogische Konzeptionen werden seit rund 30 Jahren in Kitas entwickelt, veröffentlicht und von der Steuerungsebene und den Trägern eingefordert. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 22a SGB VIII) werden die „Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags“ (BMFSJ 2014, S. 88) explizit als Maßnahme zur Sicherstellung der Qualität gefordert. Eine Konzeption ist eine einrichtungsspezifische, schriftlich festgehaltene Ausführung der zugrunde liegenden pädagogischen Orientierung; sie beschreibt die Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit sowie die Arbeitsweisen der Fachkräfte (Tietze u.a. 2016; Krenz 2008; Schlummer/Schlummer 2003). Damit sind die Konzeption und deren Entwicklung neben der Fortbildung der Fachkräfte ein wichtiger Teilbereich der Orientierungsqualität² (Schelle/Friederich 2015; Tietze 2008; Roux/Tietze 2007; Tietze/Meischner 1998). Die Erstellung einer partizipativen Konzeption, die in der Regel vor Ort vom pädagogischen Team und der Leitung gemeinsam erarbeitet bzw. überarbeitet wird, kann der Personal- und Organisationsentwicklung dienen (Graf/Spengler 2013; Schlummer/Schlummer 2011) und damit ein bedeutsames Steuerungsinstrument für die Weiterentwicklung des Teams darstellen. Sollen Bildungsteilhabe und Partizipation in Konzeption und Leitbild verankert werden, handelt es sich in

2 Wolfgang Tietze (2008) unterscheidet drei pädagogische Qualitätsbereiche, die die Einrichtungsqualität bestimmen: die *Prozessqualität* (Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern; konkrete pädagogische Aktivitäten; Anregungen, die Kinder in den unterschiedlichen Bildungsbereichen erhalten), die *Strukturqualität* (räumlich-materielle, soziale und personale Rahmenbedingungen wie z.B. Fachkraft-Kind-Relation) und die *Orientierungsqualität* (normative Orientierung, Leitideen und Überzeugungen).

der Regel um eine Überprüfung der vorhandenen Konzeption, z.B. im Zuge einer inklusiven Weiterentwicklung. Eine inklusive Konzeption muss dabei stets dem sich verändernden Umfeld, den Rahmenbedingungen und Kindern gerecht werden und „erfordert eine systematisch wiederkehrende Überarbeitung“ (Schelle/Friederich 2015, S. 75). Durch eine Situationsanalyse kann zunächst das bestehende Konzept mit Blick auf Partizipation und Bildungsteilhabe ausgewertet werden. Dabei ist zu eruieren, ob Partizipation bisher lediglich als Schlagwort, Methode oder Zugeständnis der Fachkräfte Teil der Konzeption war. Das kann der Fall sein, wenn einzelne Methoden ohne Verbindung zu Werten und Normen als Partizipation aufgeführt sind (z.B. Kinderparlament, Morgenkreis) oder Partizipation für „zeitlich und inhaltlich begrenzte Aktionen“ (Regner/Schubert-Suffrian 2016, S. 13) vorgesehen ist. Eine am inklusiven Bildungsverständnis ausgerichtete Konzeption erfasst Bildungsteilhabe und Partizipation kinderrechtsbasiert, d.h. nicht an Bedingungen, günstige Situationen oder die Vorlieben der Fachkräfte geknüpft. Kinder sind Träger eigener Rechte, „der Bezug zu den Kinderrechten sollte daher zum Standard sämtlicher Leitbilder und Konzepte gehören“ (Maywald 2014, S. 18). Es gilt, im Prozess der Konzeptionsentwicklung den Blick darauf zu lenken, wo Partizipation bereits stattfindet und wo sich blinde Flecken etabliert haben. Dabei ist sensibel damit umzugehen, dass Kinder immer schon Akteure ihrer sozialen Welt und des Kita-Alltags sind. Kinderrechte umzusetzen heißt, diese Handlungsmächtigkeit der Kinder anzuerkennen und die Möglichkeiten ihrer Einflussnahme auf „Lebens- und Lernzusammenhänge“ (Prenzel 2016, S. 10) aufzugreifen. Um diese Einflussnahme ausfindig zu machen, empfiehlt sich u.a. auch die Arbeit mit externen Expertinnen und Experten sowie die Berücksichtigung entsprechender Standardwerke wie des *Index' für Inklusion* (Booth u.a. 2015) und des *Nationalen Kriterienkatalogs* (Tietze/Viernickel 2016) für pädagogische Qualität in Kitas. Durch den Leitgesichtspunkt Partizipation, der in allen 20 Qualitätsbereichen des Nationalen Kriterienkatalogs aufgeführt wird, ergibt sich ein ganzheitlicher Blick auf den bisherigen Stand und

die Entwicklungspotenziale von Partizipation in der Einrichtung. Vielfältige Anregungen zur Umsetzung von Bildungsteilhabe bietet der *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2015) unter anderem im Teilbereich *Spielen und Lernen gestalten*.



Die gemeinsame Erarbeitung des Konzepts und die damit einhergehende Konsensbildung fördert die Identifikation der Fachkräfte mit den gemeinsam gesetzten Zielen. Dies ist ein Baustein für eine partizipative Kultur des Zusammenlebens bzw. -arbeitens in der Einrichtung. Ein Konzeptionsentwicklungsprozess ist eine Möglichkeit, Kinder und Eltern zu beteiligen und ihre Lebenswelten, Interessen und Haltungen zur Kita in Erfahrung zu bringen (siehe ausführlich Handlungsanforderung C2). Dies ist oftmals nicht im Blick der Fachkräfte, da die Konzeption als Aufgabe und Verantwortungsbereich der Fachkräfte gesehen wird. Die Ausführungsgesetze der Länder beschreiben die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern unterschiedlich; in der Regel werden den Eltern Informations-, Anhörungs- und Beratungsrechte eingeräumt (Textor 2016; Schlummer/Schlummer 2003). Die Beteiligung der Eltern bietet die Chance, den Dialog sowie die gelebte partizipative Kultur einer Einrichtung zu intensivieren.

Vertiefen Sie ihr Wissen!

Graf, Pedro/Spengler, Maria (2013): Leitbild und Konzeptentwicklung. Strategien – Tools – Materialien. Augsburg

Schlummer, Bärbel/Schlummer, Werner (2011): Konzeptionsentwicklung und Inklusion: unverzichtbares Know-how im Elementarbereich und in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Unsere Jugend, H. 10, S. 402–412

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.)(2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weimar

B2 Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen

Partizipation und Bildungsteilhabe konkretisieren sich unmittelbar in den wechselseitigen Interaktionen im Kita-Alltag. Ein weites Partizipationsverständnis (Prenzel 2016; Hekel/Neumann 2016) geht davon aus, dass Kinder immer schon Akteure sind und den Kita-Alltag gestalten. Damit sind unter anderem das freie Spiel und kinderkulturelle Aktivitäten Bestandteile von Partizipation (Prenzel 2016). Darüber hinaus ist es sinnvoll, sich auch mit der Etablierung von Ressourcen und Strukturen auseinanderzusetzen, die einen partizipativen Alltag in der Gruppe unterstützen.

Ressourcen auf der Ebene der Fachkräfte umfassen sowohl materielle, räumliche und zeitliche Quellen als auch das individuelle Fachwissen sowie personale und soziale Kompetenzen (Booth u. a. 2015). Fachwissen und personale wie soziale Kompetenzen ermöglichen einen ganzheitlichen, dem weiten Partizipationsverständnis entsprechenden Blick auf das Potenzial der materiellen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen für Bildungsteilhabe und Partizipation. Um dieses Potenzial auszuschöpfen, können Anregungen aus reformpädagogischen Ansätzen als Reflexionsanlass dienen. So bietet die Reggio-Pädagogik vielfältige Anregungen zur Projektarbeit als Ressource für Partizipation. Montessori-Materialien und deren Einsatz

können Ideen liefern zur Auseinandersetzung mit materiellen Ressourcen für Partizipation und Bildungsteilhabe. Die räumliche Gestaltung im Sinne der Partizipation zu überdenken und für Möglichkeiten der Partizipation zu erschließen, kann durch eine Beschäftigung mit dem offenen Ansatz oder der Naturpädagogik gelingen (siehe ausführlich Prenzel 2016; Völkel 2003). Zeitliche Ressourcen sind unabdingbar und müssen eingefordert und genutzt werden.



Um Partizipationsmöglichkeiten der Kinder nicht den situativen Gegebenheiten des Alltags und dem individuellen Arbeitsstil der Fachkräfte zu überlassen, ist es notwendig, zum Profil der Einrichtung passende „partizipative Ritualisierungen, Strukturen und Verfahrensweisen“ einzurichten (Prenzel 2016, S. 63). Die Etablierung partizipativer Strukturen ist wesentlich für die Umsetzung. Judy Cashmore (2002) formuliert in einer Meta-Analyse drei Bedingungen für das Gelingen von Partizipation: institutionalisierte Formen und Gelegenheiten der Beteiligung, Zugang zu relevanten Informationen und eine kinderrechtsbasierte Pädagogik. Formen der Beteiligung und Informationswege müssen in die Strukturen der Einrichtung so eingebettet sein, dass sie in unterschiedlichsten Situationen greifen. Ein sehr umfassendes Konzept zur Etablierung von politikbezogenen partizipativen Strukturen in der Kita stellt die „Kinderstube der Demokratie“ dar, das von Rüdiger Hansen, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker innerhalb eines Modell-

projektes mit Kitas entwickelt wurde. Hier stehen insbesondere mittelbare Arbeitsweisen im Vordergrund. Insbesondere wird die Erarbeitung einer Verfassung genannt, „in der die Rechte der Kinder geklärt und Gremien und Verfahren beschrieben sind, die den Kindern ermöglichen, ihre Rechte auch wahrzunehmen“ (Hansen u. a. 2011, S. 150). Bei der Erarbeitung der Verfassung einigen sich zunächst die Fachkräfte als Team über Entscheidungsspielräume der Kinder und vereinbaren für alle Fachkräfte und Kinder verbindliche Formen der Beteiligung. Diese Konsensfindung hat einen hohen Stellenwert im Teamentwicklungsprozess und kann der Ausbildung einer gemeinsam getragenen Partizipationskultur dienen (Knauer/Hansen 2016; Hansen u. a. 2011). Die Beteiligung in Form von Gremien (Kinderrat, Kinderparlament, Abstimmungen, Mehrheitsverfahren) ist der politischen Sphäre entlehnt und wird für die Kitapraxis adaptiert. Eine Vielzahl an didaktisch-methodischen Anregungen für Beteiligungsverfahren wird erläutert. Somit vermag dieser Ansatz, das Methodenwissen der Fachkräfte zu erweitern, die Kinderrechte tiefer in den Einrichtungsstrukturen zu verankern und den Blick auf die vorhandenen Kompetenzen der Kinder zu schärfen. Allerdings ist hierbei Folgendes zu bedenken: „Ob und wie bzw. unter welchen Voraussetzungen Kinder Möglichkeiten der Beteiligung nutzen, ist wissenschaftlich weitgehend ungeklärt“ (Höke 2016, S. 301). Eine kleine Studie über die kindlichen Sichtweisen auf formale Partizipationsstrukturen aus der Sphäre der Politik lässt Julia Höke zu folgendem Fazit kommen: Kinder nutzen Beteiligungsstrukturen und bewerten diese positiv. Die Vorteile der Gremien liegen für die Kinder vor allem in einem „Zustand des Informiert-Seins“ (Höke 2016, S. 310), dies beschreibt auch Judy Cashmore (2002). Darüber hinaus wird Mitbestimmung nur dann erlebt, wenn ein aktueller Lebensweltbezug hergestellt wird (z. B. Konfliktregelung). Diese Erkenntnisse sind ein Hinweis darauf, dass Strukturen der Partizipation nicht ausschließlich auf der Basis von Gremien und formalen Abstimmungsverfahren fußen dürfen. Es bedarf der Reflexion der vorhandenen Strukturen und der damit einhergehenden partizipativen Momente, die sich im Tagesablauf

und im Zusammenleben der Kinder ergeben. Neben strukturellen Beteiligungsformen bei alltäglichen Diensten und Routinen erschließt Annedore Prengel das partizipative Potenzial von „Klassikern“ der Kindergartenpädagogik wie Freispiel, Freiarbeit, Kinderprojekten, Liedspiel im Kreis und Kreisgespräch: „Das Vernachlässigen dieser partizipativen frühpädagogischen Errungenschaften, die in ihrer teilweise bestechenden Einfachheit klassisch zu nennen sind, käme einem durch nichts zu ersetzenden Verlust im pädagogisch-kulturellen Gedächtnis gleich“ (Prengel 2016, S. 62). Partizipative Routinen und Strukturen können also in unterschiedlichen Angeboten verankert werden. Es bedarf eines breiten Blickes auf mögliche Stellschrauben und der Reflexion bisheriger Routinen und Strukturen. Sowohl politik- und demokratiebezogene Modelle als auch Ansätze, die Partizipation wesentlich mehr als Kooperation und Interaktion³ deuten, bieten Ideen, vorhandene Strukturen und Ressourcen zu verändern und zu entwickeln, um das partizipative Potenzial der Kita zu erschließen.



3 Eine ausführlichere Darstellung und Einordnung dieser Ansätze und Modelle sowie ein Exkurs zur Partizipation von Krippenkindern findet sich in Annedore Prengels Expertise *Bildungsteilhabe und Partizipation* (2016).

Vertiefen Sie ihr Wissen!

Cashmore, Judy (2002): Promoting the participation of children and young people in care. In: Child Abuse & Neglect, H. 26, S. 837–847

Höke, Julia (2016): Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 3, S. 298–313

Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger (2016): Eine Verfassung für die Kita. Chancen und Grenzen eines demokratischen Verfahrens. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 5, S. 10–12

B3 Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen



Als Schlüsselprozess (Schelle/Friederich 2015) hat die Zusammenarbeit im Team eine hohe Bedeutung für die gesamte Qualität der Kita. Dies zeigt sich z. B. in der *Orientierungsqualität* durch die gemeinsame Ausrichtung an der Konzeption (vgl. Handlungsanforderung B1), in der *Prozessqualität* durch die Interaktionen im Team und in der *Strukturqualität* in Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit für Teambesprechungen. Team bezeichnet in Abgrenzung zur Arbeitsgruppe im eigentlichen Sinne bereits eine Zusammenarbeit, in welcher

grundsätzlich die unterschiedlichen Mitglieder ihre spezifische Kompetenzen und Ressourcen einbringen (Herwig-Lempp 2016; Bernitzke 2015; Rosenstiel 2009), um diese für Qualitätsverbesserungen der Ergebnisse zu nutzen. Die Teamkultur lässt sich unter anderem durch Routinen, Interaktionen sowie Art und Qualität der Konfliktlösungen der Teammitglieder umschreiben. Eine ressourcenorientierte, differenzsensible und partizipative Gestaltung dieser Prozesse ermöglicht Effekte auf zwei Ebenen. Zum einen ist das Kita-Team Vorbild und Rollenmodell für die Kinder. Im Sinne eines Lernen am Modell ist davon auszugehen, dass eine pädagogische Fachkraft eine dialogische und partizipative Haltung gegenüber dem Kind dann besser umsetzen kann, wenn sie diese auch selbst im Team erlebt. Zum anderen werden die Teams in Kitas im Zuge des Fachkräftemangels, der Akademisierung sowie inklusiver Entwicklungen heterogener im Bezug auf ihre Qualifikation (Weltzien u. a. 2016; Fuß 2011). Diese Heterogenität kann nutzbar gemacht werden, wenn die Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder entsprechend zur Entfaltung kommen. Dies erfordert eine professionelle Teamarbeit (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2016; Fialka 2015). Luise M. Hard und Arna H. Jónsdóttir (2013) haben in zwei Studien im Arbeitsbereich Frühe Bildung übereinstimmend festgestellt, dass das Arbeitsumfeld emotional geprägt ist, was auch die Teamkultur nachhaltig prägt: Emotionale Verbundenheit (*niceness*), informelle Strukturen (*micro-politics*), das Bedürfnis des Sich-Kümmerns (*habitus of care*) und das Verschweigen von Auseinandersetzungen (*silencing of debate and conflict*) kennzeichnen Teams in der Frühen Bildung⁴ (Bostelmann 2017; Hard/Jónsdóttir 2013). Diese Ausprägungen können momentan ein Wir-Gefühl stärken, führen aber letztlich zu einer ausgeprägten Gruppenkohäsion, die das Ringen um Qualität und das

4 Die Studien wurden in Island (2009) und Australien (2008) durchgeführt, die genannten Bereiche zeigten sich im Nachhinein als identische Ergebnisse (neben anderen, unterschiedlichen Ergebnissen).

Voneinander-Lernen verhindert: „Wenn im Team also die Unterschiede als Stärke des Teams und als Potenzial anstatt als Störung betrachtet würden, könnten sie nutzbar gemacht werden für das gemeinsame Lernen“ (Klein 2014, S. 7). Diese Ausprägungen können durch gemeinsame Fort- und Weiterbildung sowie durch ressourcenorientierte und partizipative Routinen und Methoden verändert werden. Kollegiale Beratung, Hospitationen, Fallbesprechungen, Teamcoaching, Supervision, Projektarbeit oder Qualitätszirkel können Formate und Instrumente sein, um die Teamkultur partizipativ auszurichten. Hierbei ist es Aufgabe der Leitung, entsprechende Formate anzuwenden und zu erproben. Der Fachkraft kommt die Aufgabe zu, aktiv diese Möglichkeiten zu nutzen, um von den Kompetenzen der anderen Teammitglieder zu profitieren: „In Intervision bzw. Supervision unterstützen die pädagogischen Fachkräfte einander und erweitern durch Fallarbeit ihr Verständnis für die Partizipation und die Bedürfnisse der Kinder und für die Gruppenprozesse“ (Prenzel 2016, S. 63). Die Konfliktwahrnehmung sowie die konstruktive Bearbeitung von Konflikten sind für die differenzsensible Zusammenarbeit von großer Bedeutung. In einer Zusammenarbeit, die Konflikte als normal und notwendig erachtet, kann Heterogenität im Team als Chance und Bereicherung wahrgenommen werden (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2016; Sulzer/Wagner 2011).

Vertiefen Sie ihr Wissen!

- Dieckbreder, Frank/Koschmider, Susanne M./Sauer, Martin (2014) (Hrsg.): Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven. Göttingen
- Fialka, Viva (2017): Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement – in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau
- Herwig-Lempp, Johannes (2016): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung: ein Lern- und Übungsbuch. Göttingen

B4 Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten



In mehreren Studien konnte belegt werden, dass eine hohe Raumqualität positive Effekte auf das Verhalten und die Entwicklung von Kindern hat (siehe ausführlich Bensele u.a. 2016). In Anlehnung an den aus der Reggio-Pädagogik stammenden Grundsatz vom Raum als drittem Erzieher wird der Raum von manchen als erster Erzieher bewertet, da die räumliche Gestaltung auch dann weiterwirkt, wenn die Erwachsenen oder andere Kinder nicht anwesend sind oder sich gerade mit anderen Kindern oder Dingen beschäftigen (von der Beek 2012). Auch aus räumlichen Ansätzen der Sozialen Arbeit und Sozialwissenschaften lassen sich wichtige Erkenntnisse für die Raumgestaltung in der Kita ableiten. Ulrich Deinet (2014) beschreibt die Rauman eignung als Wechselwirkung zwischen Kindern und Raum. Dabei bietet die Rauman eignung Möglichkeiten für die Erweiterung motorischer Fähigkeiten und Handlungsoptionen sowie die Veränderung und Verknüpfung von vorgefundenen Situationen. Kinder sind im Sinne der Rauman eignung immer aktiv, partizipierend, und es finden Bildungsprozesse statt.

Für die pädagogische Fachkraft ergeben sich daraus zwei Ebenen einer partizipationsanregenden Raumgestaltung: erstens die Gestaltung von Räumlichkeiten, die die Rauman eignung der Kinder und

damit einhergehende Bildungsprozesse fördern, zweitens die Gestaltung von Räumlichkeiten durch Partizipationsprozesse von Kindern.



Auf der ersten Ebene gestaltet die Fachkraft aufgrund ihres Fachwissens Räume. Dabei ist die Raumgestaltung „eine Frage des Verständnisses für die elementaren Bedürfnisse und Rechte von Kindern“ (Bendt/Erler 2010, S. 8; Prokop 2012). Räume müssen so vorbereitet sein, dass Kinder ihre Rechte genießen können, vielfältige Bildungsprozesse ermöglicht werden und den kindlichen Bedürfnissen nach Bewegung, Ruhe und freiem Spiel entsprochen wird. Aneignung im Sinne von Wechselwirkung zwischen Kind und Raum bedeutet dabei auch, dass alle Kinder sich in den Räumen wiederfinden und die vielfältigen Lebensweisen der Kinder und ihrer Familien sichtbar werden (Richter 2014; siehe auch die Handlungsanforderungen A2 und A4). Inspiration und Reflexionsanlässe bieten hierfür z.B. die Raumphilosophie der Reggio-Pädagogik, die vorbereitete Umgebung in der Montessori-Pädagogik sowie Anregungen zur spielförderlichen Umgebung (Heimlich 2017; Casey 2011, 2010) oder Impulse aus der Naturpädagogik. Die (auch autobiografische) Reflexion und der Austausch des Teams untereinander ermöglichen einen ganzheitlicheren Blick auf die Qualität der räumlichen Gegebenheiten. Im Anschluss daran werden die Räume durch Partizipationsprozesse der Kinder weiterentwickelt. Aus den Beobach-

tungen der Fachkräfte ergeben sich erste Themen und Ideen zur Gestaltung von Räumlichkeiten mit den Kindern. Der Nationale Kriterienkatalog bietet im Qualitätsbereich 1 „Räume für Kinder“ zahlreiche Anregungen zur „Einbeziehung der Kinder in Gestaltungsprozesse“ (Tietze u.a. 2016, S. 58). Auch die Methoden und Formate des Konzepts der „Kinderstube der Demokratie“ bieten eine Fülle an Möglichkeiten, mit Kindern an der Raumgestaltung zu arbeiten. Darüber hinaus benötigen Kinder Räume, die sie selbstbestimmt gestalten können und die sich der Einsicht von Erwachsenen entziehen (Bendt/Erler 2010).

Vertiefen Sie ihr Wissen!

- Bendt, Ute/Erler, Claudia (2010): Spielbudenzauber. Sinnvolle Raumgestaltung in Kita und Krippe. Mülheim an der Ruhr
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2015): Raumgestaltung in der Kita. Sonderheft von kindergarten heute – die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Freiburg im Breisgau
- Prokop, Edeltraud (2012): Kinder nutzen Räume anders. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 11–19

C Handlungsfeld Familie

C1 Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden

Seit der Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 ist für Kindertageseinrichtungen die Kooperation mit den Eltern gesetzlich verankert. Gleichzeitig veränderte sich das Verständnis von *Elternarbeit*, die lange Zeit vorwiegend in einseitiger Informationsarbeit bestand und als „Anhängsel der kindbezogenen Arbeit“ (Roth 2014, S.16) abgewertet wurde, hin zu einer *Erziehungspartnerschaft*, die in allen Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder programmatisch gefordert wird (Betz 2016; Cloos/Karner 2010; Kalicki 2010; im Überblick Textor 2006). Trotz unterschiedlicher Auffassungen über deren Ausgestaltung herrscht heute Konsens über die hohe Bedeutung einer gelungenen Kooperation von Fachkräften und Familien. Als Begründung werden die Bedeutung des familiären Systems für die kindlichen Bildungsprozesse, die veränderten Lebenslagen von Familien, die Ausweitung der Kindertagesbetreuung und die Stärkung der Erziehungskompetenz angeführt (Friederich 2011). Wie in den Handlungsanforderungen A1, A2 und A7 deutlich wird, sind das Sich-Wohlfühlen und die Anerkennung der Kinder und ihrer Familien in der Einrichtung Grundvoraussetzung für Bildungsteilhabe und Partizipation. Kinder nehmen das Ansehen ihrer Bezugsgruppe wahr, die in der Regel die Kernfamilie und erweiterte Familie ist, und integrieren dieses in ihr Selbstbild (Richter 2014; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008a, 2008b). Auch Eltern erfassen intuitiv, wie sie in der Einrichtung angesehen sind (Kühn 2014). Die Familien und ihre Lebenszusammenhänge sind in der Regel recht heterogen, selbst wenn die Elternschaft auf den ersten Blick homogen erscheint – z.B. mit Blick auf den ökonomischen Status oder Migrationskontexte (Friederich 2011; Thiersch 2006). In der Sinus-Milieu-Studie „Eltern unter Druck“ wird deutlich, wie unterschiedlich die Erwartungen und Haltungen von Eltern aus unterschiedlichen Milieus gegenüber der Kindertagesbetreuung sein können (Brock 2012;

Merkle/Wippermann 2008). Die Studie zeigt aber ebenso, dass es übergreifende Gemeinsamkeiten gibt, „denn alle vereint das Bedürfnis nach Stabilisierung und Unterstützung sowie der Wunsch nach sozialer Wertschätzung von Elternschaft“ (Brock 2012, S. 20). Die Bedingungen, die in verschiedenen Praxisprojekten für die gelungene Kooperation mit zugewanderten Eltern herausgearbeitet wurden, können als Richtschnur für die heterogene Elternschaft insgesamt dienen (Sulzer 2013; Wagner 2008a). Annika Sulzer (2013) benennt vier Aspekte einer gelungenen Kooperation:

- Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und Kennenlernen der Erwartungen;
- Orientierung an den Lebenslagen der Familien und deren Wertschätzung;
- Aushandeln bei divergierenden Wertorientierungen;
- Anbieten von Formen für die Beteiligung und Kooperation im Dialog (siehe ausführlich Handlungsanforderung C3).



Diese grundlegenden Aspekte einer *Erziehungspartnerschaft* sind mit einem hohen Anspruch an die professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte verbunden. Denn es ist nicht davon auszugehen, dass die Fachkraft die Erwartungen der Eltern kennt. Sie muss diese aktiv in Erfahrung bringen, was nur über Dialog und unterschiedlichste, an die Eltern angepasste Kommunikationsformen gelingen kann. Eltern müssen als Expertinnen und

Experten ihrer Kinder und in ihrer Rolle wahrgenommen werden; „dies ist auch zu verstehen als Strategie, um Ängste, Vorbehalte und Vorurteile auf beiden Seiten abzubauen und Vertrauen aufzubauen“ (Sulzer 2013, S. 46). Stefanie Pietsch u. a. (2010)⁵ haben in einer Meta-Analyse von zwölf Studien herausgefunden, dass in der Zusammenarbeit mit den Eltern die Anerkennung der Familien, der Vertrauensaufbau und das Zugehörigkeitsgefühl als zentral angesehen werden. Dabei wurden einige Methoden durchgehend als von den Eltern relevant betrachtet. Dazu zählen Tür- und Angelgespräche, Hausbesuche⁶, konkrete Unterstützung (z. B. bei Behördenbriefen) und ein systematisierter, regelmäßiger, gut vorbereiteter Austausch über die Entwicklung des Kindes. Das Aushandeln bei divergierenden Wertorientierungen ist erforderlich, da sich die Erziehungsvorstellungen von Fachkräften und Eltern in der Regel unterscheiden (Friederich 2011). Diese Aushandlungsprozesse finden entlang konkret erlebter Situationen in der Kita statt. „Die praktische Lösung ist dabei nicht das Wesentliche, sondern der Prozess der Annäherung, der Verständigung und des Aushandelns“ (Azun 2017, S. 257). Dies kann jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass das Konstrukt der *Erziehungspartnerschaft* eine Idealvorstellung ist, die nicht der Realität entspricht: „Verkannt wird indessen, dass sich das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern in mehrfacher Hinsicht als asymmetrisch erweist“ (Betz 2016, S. 6). Aufgrund des staatlichen Auftrags von Kindertageseinrichtungen, der professionellen Rolle der Fachkräfte und eines Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Eltern und Einrichtung ist die Erziehungspartnerschaft eine Kooperation zwischen ungleichen Partnerinnen und Partnern (Betz 2016, 2015; Cloos/Karner 2010; Ahnert 2010), in der mitunter „spannungsreiche Anforderungen zu bewältigen sind“ (Cloos/Karner 2010, S. 170), die eben nicht zwingend einer harmonischen Partnerschaft

auf Augenhöhe entsprechen. Es ist Aufgabe der Fachkräfte, auf die Familien zuzugehen und Barrieren abzubauen (Brock 2012). Die Reflexion über die Zusammenarbeit mit den Familien im Team, ergänzt um Supervision und spezifische Fort- und Weiterbildung, ist daher für die Fachkräfte unerlässlich (Brock 2012), um eine (Beziehungs-)Basis mit den heterogenen Familien zu schaffen, die Teilhabe und Partizipation ermöglicht.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Azun, Serap (2017): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 169–189
- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München

C2 Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen

Während die in der Handlungsanforderung C1 beschriebene, für die Erziehungspartnerschaft wichtige Haltung der Fachkräfte als Begrifflichkeit schwer konkret zu fassen ist (Friederich 2011), sind die Eltern- und Familienrechte in der Kita gesetzlich geregelt. Bildung und Erziehung der Kinder sind dem Grundgesetz nach „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Artikel 6, Absatz 2 GG). Dieser Grundsatz ist auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)

5 Die Studien wurden zwischen 2004 und 2008 in Großbritannien, den USA und Neuseeland durchgeführt (siehe ausführlich Pietsch u. a. 2010).

6 Hausbesuche sind im anglo-amerikanischen Sprachraum üblich.

vorangestellt. In den Paragrafen 22 und 22a wird die Zusammenarbeit mit den Eltern konkretisiert. „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ (§ 22a, Absatz 2). Im Einzelnen heißt das, dass sich „das Angebot pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und Familien orientieren soll“ (§ 22a, Absatz 3). Das bedeutet, dass die Eltern bei grundsätzlichen Überlegungen zum pädagogischen Konzept, bei Fragen der personellen, sachlichen und räumlichen Ausstattung sowie bei der Festlegung der Öffnungs- und Schließzeiten beteiligt werden müssen (Hagendorff 2016; Struck 2015; Roth 2014). In den länderspezifischen Ausführungsgesetzen und den Bildungsplänen werden die Eltern- und Familienrechte weiter aufgegriffen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausformuliert. Die Landesgesetze regeln die Einrichtung einer Elternvertretung und spezifizieren deren Einflussmöglichkeiten. Die Elternvertretungen sind damit die institutionell verankerte Form der Partizipation, die in den Kitas jedoch sehr unterschiedlich wirksam sind. In der DJI-Kita-Studie 2012 wird deutlich, dass Fachkräfte die Elternvertretungen für weniger wichtig halten als andere Formen der Kooperation wie Tür- und Angelgespräche oder Entwicklungsgespräche⁷: „Es erstaunt, dass der Elternbeirat nicht häufiger in so wichtige Fragen wie die Einrichtungskonzeption, die Gestaltung der Öffnungszeiten oder die Ausstattung einbezogen wird“ (Peucker u. a. 2017, S. 207). Allerdings lässt sich gegenüber der DJI-Kita-Studie 2007 und der Studie von Bernhard Wolf (2002) ein Anstieg in der Beteiligung der Eltern bei der konzeptionellen Arbeit beobachten (Peucker u. a. 2010; Wolf 2002). Damit Eltern- und Familienrechte wirken können, müssen die Familien in der Ausübung ihrer Rechte gestärkt werden. Dazu bedarf es transparenter Information über die Möglichkeit zur Mitwirkung und wie diese genutzt werden können. In Paragraf 16, Absatz 2

(SGB VIII) ist festgehalten, dass Familien zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen befähigt werden sollen. „Kindertageseinrichtungen müssen Eltern also zur Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten befähigen und sie dabei unterstützen“ (Hagendorff 2016, S. 379). Im Hinblick auf die Heterogenität der Elternschaft sind dabei unterschiedliche Kommunikationswege zu beachten. Wertschätzung und Anerkennung der Familien bilden die Basis für eine Beteiligung. Familien können diese institutionell verankerten Formen der Beteiligung auch fremd sein, und „ohne eine deutliche Einladung der Kita, sich zu beteiligen, werden sich diese Familien kaum zu Wort melden“ (Höhme-Serke/Ansari 2003, S. 68). Dazu gehört auch, dass Konflikte und Beschwerden niederschwellig mitgeteilt werden können, z. B. durch Tür- und Angelgespräche, Kummerkasten oder eine offene Sprechstunde. Diese konstruktive Konfliktkultur ist ein wesentliches Element für die Stärkung der Eltern- und Familienrechte in der Einrichtung. Der Grad der elterlichen Partizipation lässt sich sehr gut an dem ursprünglich von Roger A. Hart (1992) entwickelten allgemeinen Modell der „Beteiligungsleiter“ reflektieren. Für die Partizipation von Eltern wurde diese von Evelyne Höhme-Serke und Sabine Bayersdorff (2011) weiter ausgearbeitet.



7 Eine ausführliche Tabelle zur Beteiligung von Elternvertretungen findet sich in *Situation und Perspektiven von Kindertagesstätten* von Christian Peucker u. a. (Peucker u. a. 2017).

Mögliche Formen von Partizipation

Selbstbestimmung	Selbstverwaltung: Uneingeschränkte Selbstorganisation. – Die Eltern gründen und organisieren eine Eltern-Initiativ-Kita.
	Selbstbestimmung: Die Eltern entwickeln Aktivitäten, die von der Kita unterstützt und mitgetragen werden. – Die Eltern entwickeln in eigenen Gruppen Ideen. Die daraus entstehenden Vorhaben werden von der Kita unterstützt.
Partizipation	Einflussnahme: Alle wesentlichen Entscheidungen werden mit den Eltern gemeinsam getroffen. – Die Eltern werden bei Entscheidungen berücksichtigt und bei der Umsetzung einbezogen, sie haben Einfluss darauf, was wie gemacht wird.
	Mitwirkung: Eltern können zusätzlich eigene Vorstellungen, Ideen und Kritik einbringen. – Die Kita beteiligt die Eltern an ihren Planungen und nimmt Wünsche auf, die Auswahl und Verwirklichung der Wünsche liegt bei den Fachkräften.
	Mitgestaltung: Eltern werden aktiv an einzelnen Projekten beteiligt. – Die Eltern wirken an Projekten mit und erarbeiten einzelne Teile gemeinsam mit den Fachkräften.
	Information: Eltern werden über Vorhaben so informiert, dass eine Beteiligung ermöglicht wird. – Die Fachkraft plant ein Projekt, die Eltern werden ausführlich darüber informiert und können selbst bestimmen, ob sie sich beteiligen möchten.
Fehlformen der Partizipation	Pseudo-Partizipation: Eltern nehmen teil, haben aber nur scheinbar eine Stimme. – Es findet eine Elternbefragung statt; zur Umsetzung von Elternwünschen gibt es keine Rückmeldung.
	Dekoration: Eltern wirken mit, haben aber nur symbolisch eine Funktion. – Beim Stand der Kita am Stadtteilstfest werden Eltern gebeten, dabei zu sein, haben aber keine Aufgabe.
	Fremdbestimmung: Inhalte, Arbeitsformen und Ergebnisse sind fremdbestimmt. – Eltern bekommen den Auftrag, einen Kuchen für ein von der Kita geplantes Fest zu backen.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Evelyne Höhme und Sabine Beyersdorff (2011) und Roger A. Hart (1992)

Die in der Tabelle genannten Beispiele lassen das Potenzial einer echten Beteiligung der Eltern in der Kita sichtbar werden. Entscheidend ist es dabei nicht, vermeintlich höhere Stufen der Partizipation zu erreichen, sondern in allen Belangen gemeinsam mit den Eltern auszuloten, wie in einzelnen Fällen Partizipation stattfinden kann. Es ist Aufgabe der Fachkräfte, die Familien zur Beteiligung zu ermutigen. Dafür müssen die Fachkräfte Ressourcen in der Elternschaft erkennen und bereit sein, sich auf partizipative Prozesse einzulassen und ihre „Macht“ zu teilen.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Hagendorff, Jutta Eva (2016): Die Stellung der Erziehungsberechtigten in der Kindertagesbetreuung. In: Soziale Arbeit, H. 10, S. 377–385
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertagesstätten. Weinheim

C3 Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen

Neben der Erziehungspartnerschaft, die als gemeinsamen Fokus das betreute Kind in den Blick (Handlungsanforderung C1) nimmt, und der Elternvertretung als einer Form der Ausübung von Elternrechten in der Kita (Handlungsanforderung C2) bietet die Kooperation mit den Familien noch eine weitere Chance: Die Unterstützung der Familien, die zumeist mit Eltern- oder Familienbildung umschrieben wird und die über das Konzept der Erziehungspartnerschaft hinausgeht. Diese Teilhabebegelegenheiten dienen dazu, die Kita als niederschwellige Anlaufstelle zu etablieren (Sulzer 2013; Friederich 2011), den Familien Teilhabe und Teilgabe als „mitgestaltende Subjekte mit Selbstwirksamkeit“ (Tschöpe-Scheffler 2009, S. 17) zu ermöglichen und die Erziehungskompetenzen von Eltern zu stärken. Im Sinne einer Teilgabe (siehe Handlungsanforderung A7) der Familien geht es um die Wahrnehmung der vorhandenen vielfältigen Ressourcen, seien es handwerkliche Fähigkeiten, die weitergegeben werden können, Kompetenzen aus Hobbys oder Kontakte aus Netzwerken, die mit eingebracht werden. Die Ressourcenorientierung und eine hohe Zielgruppenpassung bestimmen ein mögliches Angebot (Sulzer 2013). Um Ressourcen der Familien wahrzunehmen und einzubinden, bedarf es eines dialogischen Entwicklungsprozesses (siehe Handlungsanforderung C1, Sulzer 2013). „Der fachliche Anspruch ist es, ausgehend von der differenzierten Kenntnis der Lebenssituation der Familie passgenaue Angebote der Kooperation zu entwickeln“ (Sulzer 2013, S. 48). Damit können Teilhabe und Partizipation in der Kita je nach Elternschaft über ganz unterschiedliche Formate erreicht werden, z.B. durch Hospitationen, Gesprächskreise zu Erziehungsfragen, Kochkurse mit Eltern und Kindern, die Vorstellung von Hobbys oder Berufen, Vorleseprojekte in verschiedenen Sprachen, die Ausbildung von Elternlotsen, das Veranstellen von Elterncafés oder von gemeinsamen Ausflügen (Friederich/Kerl-Wienecke 2014; Hock u.a. 2014; Sulzer 2013). Alle Formate beinhalten einen Bildungs- und Gemeinschaftsaspekt und sind wesentlich niederschwelliger

als spezifische Programme, die nur einen Teil der Familien ansprechen. Diese Formate ermöglichen ein informelles Lernen⁸ der Familien und Kinder und verbinden damit die Lebenswelten Kita und Familie, indem es „verschiedene Lernerfahrungen an verschiedenen Orten verknüpft“ (Schulz 2016, S. 12). Gleichzeitig werden die Selbstwirksamkeit der Familien und damit einhergehende Handlungsoptionen gestärkt. Damit wird auch die Gefahr einer pädagogisierenden, stigmatisierenden Elternarbeit umgangen, die bei dem Ziel einer Stärkung der Erziehungskompetenz auftreten kann (Brock 2012; Kalicki 2010). Im Sinn der inklusiven Ausrichtung der Kita müssen bei der Kooperation mit Familien auch eventuelle Barrieren abgebaut werden: „Ziel einer inklusiven Kindertageseinrichtung ist es nicht nur, Barrieren für Kinder abzubauen, sondern auch die Barrieren für Eltern und Familien sollen erkannt und systematisch verringert werden“ (Schelle/Friederich 2015, S. 74). Der *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2015) bietet dazu Ansatzpunkte und Fragen, die zur Selbstreflexion und zur Reflexion im Team genutzt werden können. Die Kooperation mit Eltern und Familien bindet als mittelbare pädagogische Arbeit Zeit und Ressourcen und muss daher konzeptionell verankert und finanziert sein.



8 Mit informellem Lernen wird hier ein nichtdidaktisiertes, konkretes, lebensweltorientiertes Lernen in Abgrenzung zum non-formalen und formalen Lernen verstanden (Schulz 2016).

Vertiefen Sie ihr Wissen!

Roth, Xenia (2014): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg im Breisgau

Schulz, Marc (2016): Zum Begriff „Informelles Lernen“. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Mohn, Elisabeth/Schulz, Marc: Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken. Berlin, S. 10–12

D Handlungsfeld Sozialraum

D1 Kita im Sozialraum systematisch vernetzen, um Bildungsteilhabe und Partizipation der Familien im Sozialraum zu fördern



Die Orientierung am Sozialraum hat sich in den letzten Jahrzehnten in der Kinder- und Jugendhilfe als ein Leitbild herauskristallisiert. Im Rahmen dieser „sozialraumorientierten Neujustierung“ (Kessl/Reutlinger 2007) ist die Sozialraumorientierung eine Grundlage für die Bereitstellung von Angeboten sowie Teil der professionellen Haltung der Fachkräfte geworden. Kindertageseinrichtungen haben zwar keinen expliziten, rechtlich verankerten Auftrag, im Sozialraum zu arbeiten, weisen aber als Teil der Kin-

der- und Jugendhilfe, durch die Kooperation mit den Familien und anderen Institutionen sowie durch gelebte Inklusion grundsätzlich eine Orientierung am Sozialraum auf (Peucker u.a. 2017; Kobelt Neuhaus/Refle 2013; Kessl/Reutlinger 2007). Insbesondere aus ihrer flächendeckenden Verteilung erwächst für die Kitas ein besonderes Potenzial, in den Sozialraum hineinzuwirken. In der DJI-Kita-Studie wurde herausgestellt, dass die bereits bestehenden Kooperationsbeziehungen, die die Kitas nicht nur zu Eltern, sondern auch zu Schulen, Jugendämtern sowie medizinischen Einrichtungen und Diensten aufgebaut haben, eine vielversprechende Basis für die Unterstützung von Familien und Gemeinwesen bilden (Peucker u.a. 2017). Prinzipiell zeigt diese Studie, dass Kitas sich nicht nur an den Kindern, sondern auch stark an deren Familien orientieren, d.h. sie versuchen, durch besondere Angebote zur Unterstützung des sozialen Umfelds beizutragen. Der relevante Sozialraum für die Kita ist die Summe der Lebenswelten der Kinder und Familien. Unter Lebenswelt versteht Ulrich Deinet (2007) die relevanten sozialen Beziehungsstrukturen und den Aktionsraum von Kindern und Familien. Zwei Ebenen des Sozialraums werden im Diskurs deutlich: Zum einen die materielle, territoriale Ebene, oft einhergehend mit einem spezifischen Wohnumfeld der Familien, zum anderen die subjektive Ebene des Beziehungsgefüges, womit die Interaktionen und Netzwerke von Personen gemeint sind (Kobelt Neuhaus/Refle 2013; Kessl/Reutlinger 2007). Beide Ebenen sind für die Kita relevant. Fabian Kessl und Christian Reutlinger sprechen von einer „reflexiven räumlichen Haltung“ der pädagogischen Fachkräfte (Kessl/Reutlinger 2007, S. 126), die systematisch und ganzheitlich die Lebenswelt der Kinder und die dazugehörigen Aktionsräume in den Blick nimmt. Zu dieser systematischen Sichtweise gehören zunächst die *Erschließung des Sozialraums*, um Wissen über die Akteure und Beziehungsgefüge zu erlangen, außerdem die *Weiterentwicklung und Nutzung von Kooperationen und Netzwerken*⁹, um Partizipation

9 Dieser Punkt wird in der Fachliteratur auch unter Sozialraumpädagogik und Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern aufgeführt – z. B. bei Lisa Jares (2014) und Renate Thiersch (2002).

und Teilhabe von Kindern und Familien zu stärken, sowie nicht zuletzt die *Sozialraumpolitik*, mit dem Ziel, die Lebensbedingungen von Kindern und Familien zu verbessern. Zunächst ist das Wissen um die spezifischen Zusammenhänge im Sozialraum relevant. Welche Familien kommen zu uns? Wo halten Sie sich auf, welche Orte und Netzwerke vor Ort sind für Sie bedeutsam? Die systematische *Erschließung des Sozialraums* umfasst nach Ulrich Deinet (2011) folgende Aspekte: die Kenntnis über die Struktur der Umgebung bzw. des Stadtteils, das Wissen um die institutionellen und weiteren Angebote im Sozialraum sowie die Identifizierung von wichtigen Schlüsselpersonen im Sozialraum und eine Sozialraumanalyse. Letztere betrachtet den Sozialraum aus der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer. Die Analyse kann über verschiedene methodische Zugänge wie z.B. eine Stadtteilerkundung oder subjektive Landkarten¹⁰, die auch mit Kindern umgesetzt werden können, erfolgen. Die Sozialraumanalyse ist die Voraussetzung für die Etablierung von *Kooperationen und Netzwerken* sowie deren Weiterentwicklung. Ziel ist es, eine enge Kooperation mit den Familien aufzubauen, die sich an deren Bedürfnissen und Ressourcen orientiert. Öffnungszeiten und Angebote der Kita sollen sich an den spezifischen Bedarfen im Sozialraum ausrichten. Gleichzeitig kann die Kita durch die Vernetzung mit Kooperationspartnern eine wichtige Lotsenfunktion für die Begleitung von Familien übernehmen. So können in die Kita integrierte Beratungsangebote (z.B. Erziehungsberatung, Schuldnerberatung) die Schwelle senken, diese Unterstützungsangebote zu nutzen (Sturzenhecker 2009; Wüstenberg 2008): „Kitas können nicht die Funktion von Beratungsstellen übernehmen, sie können aber als Lotsen in einer für Eltern kaum zu überschauenden institutionalisierten Hilfe- und Unterstützungslandschaft dienen“ (Peucker u. a. 2017, S. 188). Die Ressourcen der Familien vor Ort zu nutzen, kommt sowohl den Kindern z.B. als informelle Lerngelegenheit in der Einrich-

tung zugute (siehe Handlungsanforderung C3) als auch anderen Familien im Sinne kleinräumiger Unterstützungsnetzwerke, z.B. durch die Einrichtung von Gesprächskreisen oder das Veranlassen eines Basars mit Kinderkleidung und Spielzeug. Den Fachkräften mit ihrem ureigenen Fach- und Feldwissen kommt dabei die Aufgabe zu, Angebote auszuwählen, Verbindungen herzustellen und den Nutzen für die Familien herauszuarbeiten. *Sozialraumpolitik* meint als dritter und letzter Aspekt das Eintreten für Kinder und Familien im Umfeld. Hier geht es um die Verbesserung von Lebenssituationen für Familien durch (politische) Einflussnahme. So können Fachkräfte zusammen mit Elternvertretungen in Stadtteilkonferenzen die Situation von Familien transparent oder Barrieren ausfindig machen, deren Abbau mehr Teilhabe von Familien ermöglicht (z.B. Gebühren, Lage und Öffnungszeiten von Stadtteilbibliotheken). Im Umkehrschluss können Fachkräfte auch die Ressourcen von Familien sichtbar machen und diese motivieren, an der Weiterentwicklung des Sozialraums mitzuwirken (Jares 2014; Deinet 2013). Kindertagesstätten sind wichtige Einrichtungen im Sozialraum und erreichen nahezu alle Familien. Gelingt es den Fachkräften, sich diesen Sozialraum zu erschließen, Netzwerke zu nutzen und auch einzutreten für die Interessen von Kindern und Familien, werden Partizipation und Teilhabe von Kindern und Familien gestärkt. Dafür sind neben einer „reflexiven sozialräumlichen Haltung“ (Kessl/Reutlinger 2007, S. 126) der Fachkräfte eine sozialräumliche Konzeption und eine entsprechende Überzeugung des Trägers notwendig.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Deinet, Ulrich (2011): Der sozialräumliche Blick auf Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In: Robert, Günther/Pfeifer, Kristin/Dröbler, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit. Wiesbaden, S. 291–310

Jares, Lisa (2014): Die Kita im Stadtteil. Die Bedeutung von Sozialraumorientierung. In: Kindergarten heute, H. 11/12, S. 30–33

¹⁰ Einen guten Überblick über Methoden der Sozialraumanalyse gibt die Webseite www.sozialraum.de, die von Ulrich Deinet verantwortet wird.

Kobelt Neuhaus, Daniela/Refle, Günther (2013):
Inklusive Vernetzung von Kita und Sozialraum.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische
Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. München

D2 Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen



Im Rahmen der Vernetzung mit anderen Institutionen im Sozialraum gibt es zwei Kooperationen, die einen wichtigen Stellenwert für Kitas haben, da sie wichtige Übergänge von Kindern begleiten. Dies betrifft die Zusammenarbeit mit anderen Kindertageseinrichtungen, vornehmlich beim Übergang von der Krippe oder einer Kindertagespflege in den Kindergarten und die Schule. „Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule stellt (...) eine besonders sensible und von Selektionsrisiken gekennzeichnete Phase in der frühen Bildungsentwicklung von Kindern dar“ (Albers/Lichtblau 2014, S. 16). Im wissenschaftlichen Kontext werden Übergänge als Transition bezeichnet und von Wilfried Griebel als Lebensereignisse definiert, die „Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, (...) und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel 2013, S. 97). Für die Transition bedeutsam sind zum einen die individuellen Kompetenzen des Kindes sowie die Abstimmungsprozesse der Systeme, die die Transition gestalten (Albers/Licht-

blau 2014). Auf der Grundlage verschiedener empirischer Studien haben Wilfried Griebel u.a. (2004) eine Reihe von individuellen Kompetenzen für die Bewältigung des Übergangs zusammengestellt: So sind unter anderem ein starkes Selbstwertgefühl, Konzentrationsfähigkeit, Selbstkontrolle, soziale Problemlösekompetenz und sogenannte schulische Vorläuferfähigkeiten wichtige Kompetenzen, die Kinder beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule benötigen. Die Förderung dieser Kompetenzen ist grundlegend für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Insbesondere im Hinblick auf inklusive Übergänge müssen Fachkräfte diese Kompetenzen fördern. Die Abstimmungsprozesse der Akteure, die am Übergang beteiligt sind, sind komplex. Schulen, Kindertageseinrichtungen sowie Familien und Kinder kooperieren idealerweise, um die Transition der Kinder zu begleiten. Nach Paragraph 22a, Absatz 2 (Kinder- und Jugendhilfegesetz, SGB XIII) sind Fachkräfte verpflichtet, mit Schulen zu kooperieren. Die Bildungspläne der Länder akzentuieren hierbei unterschiedliche Schwerpunkte (Albers/Lichtblau 2014). Laut der DJI-Kita-Studie betrachten 71% der Kitas die Schule als ihren wichtigsten Kooperationspartner (Peucker u.a. 2017). Klassische Formen der Kooperation, wie der Besuch der Kita-Kinder in der Grundschule, werden in der Regel genutzt; weitaus weniger verbreitet ist die Partizipation der Eltern im Transitionsprozess (Lingenauber/von Niebelschütz 2012; Hanke/Hein 2010). Dabei ist gerade die Partizipation der Eltern in dieser Phase besonders wichtig und leicht umsetzbar. Denn die Familien möchten ihre Kinder unterstützen, sind aber auf Informationen angewiesen und daher häufig sehr offen für entsprechende Angebote der Kindertageseinrichtungen (Galindo/Sheldon 2012; Dockett/Perry 2007; Barnard 2004). Den heterogenen Lebenswelten der Familien sowie komplexeren Zusammenhängen z.B. beim Schuleintritt von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf muss dabei Rechnung getragen werden. In diesem Prozess sind alle Akteure (z.B. Schulbegleitung, Therapiesettings) zu beteiligen, um anschlussfähige Bildungsperspektiven zu entwickeln, da sich gezeigt hat, dass vornehmlich Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf

durch einen nicht gelungenen Schulstart auch weiterführend negative Bildungsverläufe erleben (Albers/Lichtblau 2014). Ebenso wie die Partizipation der Eltern hat auch die der Kinder und Peers in der traditionellen Kooperationspraxis zwischen Schule und Kindergarten nur eingeschränkt ihren Platz. Zwar wird der Blickwinkel des Kindes in der Forschung aufgegriffen (siehe im Überblick Fried 2013), in der Praxis scheint es jedoch wenige Konzepte zu geben, die die Kinder als aktive Akteure verstehen, wie aus den Ergebnissen der DJI-Kita-Studie zu den Formen der Zusammenarbeit hervorgeht (Peucker u. a. 2017). In verschiedenen Modellprojekten¹¹ wurden innovative Formen der Zusammenarbeit in der Praxis erprobt. Aus den in Berry/Schmidt (2009), Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2008) und Carle/Samuel (2006) dargelegten Erfahrungen können Fachkräfte Ideen für die Kooperation entwickeln. Die Abstimmungsprozesse der Systeme Schule und Kindertageseinrichtung mögen durch die historisch gewachsenen Unterschiede hinsichtlich struktureller Verankerung und Bildungsverständnis erschwert sein (Albers/Lichtblau 2014), die Partizipation der Eltern und Kinder kann aber durch die Kompetenzen und Erfahrung der Fachkräfte in diesem Bereich eingebracht werden: „Es ist Aufgabe der Pädagoginnen, Eltern Möglichkeiten zur Partizipation zu geben und sie zu Akteuren sowie zu Experten im Übergangsprozess werden zu lassen“ (Lingenauber/Niebelschütz 2012, S. 141).

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41. München

¹¹ Beispielsweise die Modellprojekte „Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs“ (TransKiGs), Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin. „Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“ (ponte), Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Dresden.

Fried, Lilian (2013): Transitionskonzepte Kindergarten – Schule. In: Fried, Lilian/Roux, Susanne (Hrsg): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin

Lingenauber, Sabine/von Niebelschütz, Janina L. (2012): Eltern als Gestalter des Übergangs Kindertageseinrichtung – Grundschule. In: Hess, Simone (Hrsg): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin, S. 133–142

D3 Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen



In der Handlungsanforderung D1 werden die Analyse des Sozialraums, die Vernetzung im Sozialraum und die Sozialraumpolitik ausdifferenziert. Mit der Perspektive auf die Akteurschaft der Kinder kann der Sozialraum auch für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder genutzt werden. Dazu ist zunächst ein grundlegendes Wissen über die Ausgestaltung des relevanten Sozialraums unabdingbar. Differenzierter kann dieses Wissen durch für Kinder geeignete sozialräumliche Analysemethoden aufbereitet werden. So können Fachkräfte herausfinden, wo sich Kinder aufhalten, welchen Themen sie im Sozialraum begegnen und welche Orte sie nutzen. Gleichzeitig werden Kinder als „ExpertInnen ihrer Lebenswelten in den Prozess

aktiv einbezogen und beteiligt“ (Deinet 2013, S. 8). Pädagogische Arrangements können Themen aus dem Sozialraum aufgreifen und an die Erfahrungen der Kinder anknüpfen. So kann z.B. ein Spaziergang zum Seniorenheim führen, da ein Kind sich dort gerne mit seinem Opa im Garten aufhält. Dieses Thema kann aufgegriffen werden und auch als Anlass für ein philosophisches Gespräch oder ein Projekt der frühen politischen Bildung dienen. Die Begrifflichkeit (frühe) politische Bildung ist nahezu aus der Elementarpädagogik verschwunden. Dagmar Beinzger und Isabell Diehm halten in einer Synopse der Bildungspläne fest, dass alle Bildungsbereiche „die in der Vergangenheit unter Begriffen wie ‚politisch-soziale Bildung‘ beschrieben wurden, zwar implizit in den Plänen enthalten, explizit aber nicht mehr in dieser Begrifflichkeit präsent sind“ (Beinzger/Diehm 2007, S. 96). Vielfach ist von sozialem Lernen die Rede, von Demokratielernen und, sofern der Bezug zum Sozialraum hergestellt wird, auch von gesellschaftlichem Engagement. Raingard Knauer u.a. definieren gesellschaftliches Engagement als freiwillige Beteiligung der Kinder an „der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen“ (Knauer u.a. 2011, S. 27) sowohl in der Kita als auch darüber hinaus in der Kommune bzw. im Sozialraum. Damit werden Kinder zu Akteuren, die nicht nur im Sozialraum teilhaben, sondern auch teilgeben. Im Situationsansatz und in der Reggio-Pädagogik ist die Nutzung des Sozialraums für Lerngelegenheiten in den pädagogischen Grundsätzen enthalten. So wird im *Konzeptionellen Grundsatz Nr. 14* des Situationsansatzes beschrieben, dass Kinder Projekte in ihrem Umfeld durchführen, „die ihnen helfen, das Leben umfassender zu begreifen und sich aktiv an seiner Gestaltung zu beteiligen“ (Preissing u.a. 2009, S. 37). In der Reggio-Pädagogik spielen Projekte eine wichtige Rolle, die sich aus den Fragen, Eindrücken und Erfahrungen der Kinder ergeben. So kann der Besuch eines wenig genutzten öffentlichen Spielplatzes ein Modellbau-Projekt nach sich ziehen, durch das der Kommune Ideen der Kinder für eine Umgestaltung des Spielplatzes präsentiert werden. Wird der Sozialraum für Lernerfahrungen der Kinder genutzt, können sich Projekte außerhalb der Kita ergeben. Kinder werden

damit nicht nur aktive Mitgestalter ihres Umfelds in der Kindertageseinrichtung, sondern erleben sich auch als Tätige, die Einfluss nehmen und damit aktiv am Leben im Sozialraum partizipieren.

Vertiefen Sie ihr Wissen!

- Beinzger, Dagmar/Diehm, Isabell (2007): Politische Bildung in Kindergarten und Vorschule. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn, S. 89–102
- Knauer, Raingard/Benedikt, Sturzenhecker/Hansen, Rüdiger (2011): Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Gütersloh
- Astrid Kaiser/Iris Lüschen (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer-Education zwischen Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2005): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München
- Ahnert, Lieselotte (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: Frühe Kindheit, H. 6, S. 18–23
- Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherin-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin u.a., S. 31–41
- Ahnert, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg
- Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41. München
- Azun, Serap (2017): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion.

- Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 242–261
- Barnard, Wendy Miedel (2004): Parent involvement in elementary school and educational attainment. In: Children and Youth Services Review, 26. Jg., H. 1, S. 39–62
- Beek, Angelika von der (2012): Der Raum als erster Erzieher. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 11–19
- Behr, Anna von (2010): Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 4. München
- Beinzger, Dagmar/Diehm, Isabell (2007): Politische Bildung in Kindergarten und Vorschule. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn, S. 89–102
- Bendt, Ute/Erler, Claudia (2010): Spielbudenzauber. Sinnvolle Raumgestaltung in Kita und Krippe. Mülheim an der Ruhr
- Bensel, Joachim/Martinet, Franziska/Haug-Schnabel, Gabriele (2016): Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau, S. 318–402
- Bernitzke, Fred (2015): Handbuch Teamarbeit. Grundlagen für erfolgreiches Arbeiten in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau u. a.
- Berry, Gabriele/Schmidt, Kai (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Frankfurt am Main
- Betz, Tanja (2016): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zusammenarbeit mit Eltern als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 9, S. 5–9
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2015): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Frankfurt am Main
- Bostelmann, Antje (2017): Der emotional geprägte Führungsstil in Krippe und Kindergarten. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2387.html> (Zugriff: 11.08.17)
- Brock, Inés (2012): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 25. München
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Kinder- und Jugendhilfe. Ahtes Buch Sozialgesetzbuch. Berlin
- Carle, Ursula/Samuel, Annette (2006): Frühes Lernen. Kindergarten und Schule kooperieren. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bremen
- Casey, Theresa (2010): Inclusive Play. Practical Strategies for Working with Children from Birth to Eight. London
- Casey, Theresa (2011): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 219–238
- Cashmore, Judy (2002): Promoting the participation of children and young people in care. In: Child Abuse & Neglect, 26. Jg., H. 8, S. 837–847
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, Peter (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und

- öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 169–189
- Conradi, Elisabeth (2013): Ethik im Kontext sozialer Arbeit. In: EthikJournal, 1. Jg., H. 1, S. 1–19
- Conradi, Elisabeth (2016): Die Ethik der Achtsamkeit zwischen Philosophie und Gesellschaftstheorie. In: Conradi, Elisabeth/Vosman, Frans (Hrsg.): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt am Main/New York, S. 53–86
- Deinet, Ulrich (2007): Lebensweltanalyse – ein Beispiel raumbezogener Methoden aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 57–71
- Deinet, Ulrich (2011): Der sozialräumliche Blick auf Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In: Robert, Günther/Pfeifer, Kristin/Dröbler, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit. Wiesbaden, S. 291–310
- Deinet, Ulrich (2013): Sozialraumorientierung als Konzeptionsentwicklung. Vom einrichtungszentrierten Blick zum Lebensweltbezug. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 8, S. 8–12
- Deinet, Ulrich (2014): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. <http://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (Zugriff: 11.08.2017)
- Derman-Sparks, Louise (2008): Anti-Bias-Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten – Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 239–248
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2008): Bildung gemeinsam verantworten. Kooperation von Kindergarten und Grundschule erfolgreich gestalten. Weimar
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2016): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Deutsches Institut für Menschenrechte/Deutsches Jugendinstitut/MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam/Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn
- Dieckbreder, Frank/Koschmider, Susanne M./Sauer, Martin (2014) (Hrsg.): Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven. Göttingen
- Dockett, Sue/Perry, Bob (2007): Transitions to school. Perceptions, Expectations, Experiences. Sydney
- Fialka, Viva (2017): Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement – in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau
- Fried, Lilian (2013): Transitionskonzepte Kindergarten – Schule. In: Fried, Lilian (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin, S. 311–324
- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München
- Friederich, Tina/Kerl-Wienecke, Astrid (2014): 55 Fragen & Antworten. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Berlin
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike/Tinius, Claudia (2017): Herausforderndes Verhalten in Kindergarten und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen. Stuttgart
- Fuhrer, Urs (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern/Göttingen/Toronto
- Fuß, Andrea (2011): Es muss nicht jeder alles können. Chancen und Risiken von Heterogenität in Kita-Teams. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 8, S. 22–23
- Galindo, Claudia/Sheldon, Steven (2012): School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement. In: Early Childhood Research Quarterly, 27. Jg., H. 1, S. 90–103
- Gomolla, Mechthild (2013): Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungsein-

- richtungen. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 53–79
- Gomolla, Mechtild (2016): *Diskriminierung*. In: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*, S. 73–89
- Graf, Pedro/Spengler, Maria (2013): *Leitbild- und Konzeptentwicklung*. Augsburg
- Griebel, Wilfried (Hrsg.) (2013): *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte = Transition to school and multilingualism; a curriculum for educational professionals*. Hamburg
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate/Wörz, Thomas (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim
- Günnewig, Kathrin/Reitz, Sandra (2016): *Menschenrechte von Anfang an. Die Bedeutung frühkindlicher Menschenrechte*. Berlin
- Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.) (2007): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach im Taunus
- Hagendorff, Jutta Eva (2016): *Die Stellung der Erziehungsberechtigten in der Kindertagesbetreuung*. In: *Soziale Arbeit*, H. 10, S. 377–385
- Hanke, Petra/Hein, Anna Katharina (2010): *Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema*. In: Diller, Angelika (Hrsg.): *Wieviel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München, S. 91–109
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar
- Hard, Louise/Jónsdóttir, Arna H. (2013): *Leadership is not a dirty word. Exploring and embracing leadership in ECEC*. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 21. Jg., H. 3, S. 311–325
- Hart, Roger A. (1992): *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florenz
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2012): *Institutionelle Diskriminierung*. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 883–899
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2015): *Raumgestaltung in der Kita. Sonderheft von kindergarten heute – die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern*. Freiburg im Breisgau
- Heimlich, Ulrich (2013): *Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 33. München
- Heimlich, Ulrich (2015): *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn/Stuttgart
- Heimlich, Ulrich (2017): *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München
- Hekel, Nicole/Neumann, Sascha (2016): *Dabeisein, Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag*. In: *TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, H. 10, S. 22–25
- Herwig-Lempp, Johannes (2016): *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. Göttingen/Bristol
- Hetzer, Hildegard (1967): *Spiel und Spielzeug für jedes Alter*. München
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armuts-sensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 38. München
- Höhme-Serke, Evelyne/Bayersdorff, Sabine (2011): *Mit Kindern Demokratie leben*. Aachen
- Höhme-Serke, Evelyne/Ansari, Madokht (2003): *„Ohne Eltern geht es nicht“. Familienkulturen achten – auf Eltern zugehen*. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau, S. 63–76
- Höke, Julia (2016): *Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita*.

- In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 36. Jg., H. 3, S. 298–313
- Jares, Lisa (2014): Die Kita im Stadtteil. Die Bedeutung von Sozialraumorientierung. In: Kindergarten heute, H. 11/12, S. 30–34
- Jerg, Jo (2014): Respect me – Formen der Anerkennung und ihre Bedeutung für inklusionsorientierte Entwicklungen im Bereich Leben mit Behinderung. In: Färber, Hans-Peter (Hrsg.): Alles Inklusiv!? Teilhabe und Wertschätzung in der Leistungsgesellschaft. Mössingen, S. 43–60
- Kalicki, Bernhard (2010): Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 2, S. 193–205
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden
- Klein, Lothar (2014): Lernen aus Unterschieden. Unterschiedliche Auffassungen sind eine Stärke von Teams. In: TPSLeben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 10, S. 7–10
- Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger (2016): Eine Verfassung für die Kita. Chancen und Grenzen eines demokratischen Verfahrens. In: TPSLeben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 5, S. 10–12
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt/Hansen, Rüdiger (2011): Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Gütersloh
- Kobelt Neuhaus, Daniela/Refle, Günter (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. München
- Kohlen, Helen/Kumbruck, Christel (2008): Care-Ethik und das Ethos fürsorglicher Praxis. (Literaturstudie). Bremen
- König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: bildungsforschung, 4. Jg., H. 1, S. 1–21
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- Krenz, Armin (2008): Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten. Professionell, konkret, qualitätsorientiert. Troisdorf
- Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3, S. 1–7
- Kühn, Susanne (2014): Zusammenarbeit mit Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter Berücksichtigung kultureller Diversität. O.O.
- Laevers, Ferre (Hrsg.) (2009): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Wegberg
- Levy, Joseph (1978): Play behavior. New York
- Lingenauber, Sabine/Niebelschütz, Janina L. von (2012): Eltern als Gestalter des Übergangs Kindertageseinrichtung – Grundschule. In: Hess, Simone/Baumann-Klett, Angelika (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern. In: Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin, S. 133–141
- Mac Naughton, Glenda M. (2006): Respect for diversity. An international overview. Den Haag
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim [u.a.]
- Maywald, Jörg (2014): Recht haben und Recht bekommen – der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen. O.O.
- Maywald, Jörg (2017): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg im Breisgau
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart
- Neuß, Norbert/Westerholt, Friederike (2010): Didaktische Formen und Momente in der elementarpädagogischen Praxis. Dimensionen didaktischen Handelns im Elementarbereich. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln, S. 199–224

- Nothdurft, Werner (2007): Anerkennung. In: Straub, Jürgen (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart u.a.
- Peucker, Christian/Gragert, Nicola/Pluto, Liane/Seckinger, Mike (2010): Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern. München
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertagesstätten. Empirische Befunde. Weinheim
- Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./La Paro, Karen M. (2007): Classroom Assessment Scoring System (CLASS K-3). Baltimore
- Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 7. München
- Preissing, Christa/Heller, Elke/Boldaz-Hahn, Stefani (2009): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u.a.
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindergartentageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München
- Prenzel, Annedore/Liebers, Katrin/Greiling, Ute (2015): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Halle-Wittenberg
- Prokop, Edeltraud (2012): Kinder nutzen Räume anders. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 187–195
- Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska (2016): Und nun auch noch Partizipation. Beteiligung ist kein zusätzliches Projekt. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 5, S. 13–15
- Richter, Sandra (2014): Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. O.O.
- Rosenstiel, Lutz von (2009): Die Arbeitsgruppe. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michel E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart, S. 317–343
- Roth, Xenia (2014): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg im Breisgau
- Roux, Susanna/Tietze, Wolfgang (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 4, S. 367–384
- Schaarschmidt, Monika (2015): Kinder und Erwachsene im Dialog. Die Bedeutung des Philosophierens in der Kita. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 7, S. 49–51
- Schäffter, Ortfried (2009): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Tolksdorf, Markus/Mörchen, Annette (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 171–182
- Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 18. München
- Schelle, Regine/Friederich, Tina (2015): Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklu-

- sive Frühpädagogik: Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1, S. 67–80
- Schlummer, Bärbel/Schlummer, Werner (2003): Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten. München u.a.
- Schlummer, Werner/Schlummer, Bärbel (2011): Konzeptionsentwicklung und Inklusion. Unverzichtbares Know-how im Elementarbereich und in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Unsere Jugend, 63. Jg., H. 10, S. 402–412
- Schulz, Marc (2016): Zum Begriff „Informelles Lernen“. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Mohn, Elisabeth/Schulz, Marc (Hrsg.): Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken = Day care routine as a learning context. Berlin, S. 10–12
- Stenger, Ursula (2010): Zur Didaktik in der Reggio-Pädagogik. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln, S. 114–143
- Struck, Jutta (2015): Erster Abschnitt: Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. In: Wiesner, Reinhard/Dürbeck, Werner (Hrsg.): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. München
- Sturzenhecker, Benedikt (2009): Evaluation von 18 Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Abschlussbericht. Hamburg
- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 34. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Textor, Martin R. (2006): Einleitung: Die Zusammenarbeit mit Eltern – aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau, S. 11–31
- Textor, Martin R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. O.O.
- Textor, Martin R. (2016): Kindertagesbetreuung. <http://www.kindertagesbetreuung.de/> (Zugriff: 11.08.17)
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus (2015): Lebensweltorientierung. In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensorientierung. Bd. 1. Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze. Weinheim u.a., S. 327–365
- Thiersch, Renate (2002): Sozialräumliche Aspekte von Bildungsprozessen. Sozialraumorientierung als Aufgabe für Kindertageseinrichtungen. In: Liegle, Ludwig (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau, S. 242–257
- Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, S. 80–106
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, H. 53, S. 16–35
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin
- Tietze, Wolfgang/Meischner, Tatjana (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne/Dittrich, Irene/Grenner, Katja/Hanisch, Andrea/Marx, Jule (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2009): Familie und Erziehung in der Sozialen Arbeit. Schwalbach im Taunus
- Völkel, Petra (2003): Stellenwert und Umsetzung sozialer Partizipation in pädagogischen Konzepten. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann,

- Heidrun (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München, S. 91–111
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008a): Handbuch Kinderwelten – Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau
- Wagner, Petra (2008b): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten – Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 203–219
- Wagner, Petra (2008c): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1989.html> (Zugriff: 11.08.17)
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Weinheim/Basel
- Weltzien, Dörte/Viernickel, Susanne (2008): Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen. Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Haderlein, Ralf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau, S. 203–234
- Wieviorka, Michel (1995): The Arena of Racism. London
- Wolf, Bernhard (2002): Elternhaus und Kindergarten. Einschätzungen aus zwei Perspektiven (Eltern und Erzieherinnen). Aachen
- Wolfberg, Pamela (2011): Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 247–263
- Wüstenberg, Wiebke (2008): Evaluationsbericht. Bestandsaufnahme, Bedarfsentwicklung/-analyse, Angebotsplanung des Kinder- und Familienzentrums Fechenheim. O.O.
- Wygotski, Lew S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln
- Ytterhus, Borgunn (2011): Das Kinderkollektiv – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 113–131

B | Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation



B

Inhalt

1	Kompetenzorientierung	62
1.1	Kompetenzprofile – eine Chance für soziale Berufe	62
1.2	Impuls des Deutschen Qualifikationsrahmens – Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile	62
1.3	Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile	63
1.4	Kompetenz und Bildung – kein Gegensatz	65
2	Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit	67
2.1	Einleitung	67
2.2	Was ist Reflexivität?	67
2.3	Wie kommt Reflexivität zustande?	69
2.4	Zusammenfassung und Ausblick	71
3	Das Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation	73
3.1	Die Handhabung des Kompetenzprofils	73
3.2	Das Kompetenzprofil	74

1 Kompetenzorientierung

Jelena Kovačević

1.1 Kompetenzprofile – eine Chance für soziale Berufe

Der Weiterbildungsbereich wird regelmäßig wie andere Bildungsbereiche auch mit neuen pädagogischen Ideen und didaktischen Konzepten aus der Wissenschaft, Bildungspolitik und -praxis konfrontiert. Ein Beispiel dafür sind die verschiedenen Konzepte von Kompetenz und Empfehlungen zur Kompetenzorientierung. Aber inwiefern bereichern Kompetenzprofile die Praxis der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte?

Für soziale Berufe wie den der Erzieherin und des Erziehers bergen Kompetenzprofile das Potenzial, die unterschiedlichen Facetten ihres Berufsprofils sichtbar zu machen. Sie zeigen detailliert die Vielschichtigkeit dieses Berufs auf, der maßgeblich auf professioneller sozialer Interaktion basiert und seine Aufgaben in der Interaktion realisiert. Welche Ressourcen (z. B. welches Wissen) dafür notwendig sind, ist integrativer Bestandteil eines Kompetenzprofils. Kompetenzprofile können – neben Ausbildungslehrplänen, Anforderungsprofilen und anderen Dokumenten – somit zur Klarheit über Handlungsanforderungen und die dafür notwendigen Kompetenzen in einem Beruf beitragen. Diese Klarheit zu verstärken, ist angesichts der nach wie vor weit verbreiteten Geringschätzung der anspruchsvollen Tätigkeit in allen Care-Berufen wichtig (König 2016; Friese 2010). Auch heutzutage erleben Erzieherinnen und Erzieher, dass die Herausforderungen ihrer professionellen sozialen Interaktionstätigkeit unterschätzt werden (Spieß/Storck 2016; Hipp u. a. 2015). Wer ein Kompetenzprofil in die Hand nimmt, wird in systematischer Form eines Besseren belehrt: Die Berufstätigkeit in Kindertageseinrichtungen ist höchst anspruchsvoll und erfordert vielfältige Kompetenzen, um Handlungsanforderungen zu bewältigen.

Kompetenzprofile zeigen also das idealtypische situationsbezogene Handeln im Beruf der frühpädagogischen Fachkraft auf. Für die Gestaltung beruflicher Weiterbildungsangebote sind sie ebenso von großem Gewinn: Weiterbildnerinnen und Weiterbildner erhalten wichtige Impulse, um spezifische Weiterbildungen anzubieten, welche die berufliche Handlungsfähigkeit der Fachkräfte stärken. So können Kompetenzprofile auch hier zur Klarheit über Ziele von beruflichen Weiterbildungen mit Blick auf die Berufspraxis der Teilnehmenden beitragen. Die generalistisch angelegte Fachschulausbildung – die theoretisch für alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert – kann zudem über berufliche Weiterbildung, die den Fokus auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung legt, gezielt vertieft werden (König/Buschle 2017). Die Bildungs- und Berufsbio-graphie einer Fachkraft gewinnt auf diese Weise an frühpädagogischem Profil.

1.2 Impuls des Deutschen Qualifikationsrahmens – Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile

Die Kompetenzprofile werden als Herzstück der Wegweiser Weiterbildung veröffentlicht und entstehen im Rahmen des Projekts „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF), dessen Start 2009 zeitlich zusammenfiel mit dem Erstentwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR). Angestoßen von Diskussionen um den Erstentwurf des DQR nimmt das Projekt Bezug auf das DQR-Kompetenzverständnis, welches im Folgenden noch näher erläutert wird. Die Besonderheiten des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung und der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte werden bei Erstellung jedes Kompetenzprofils berücksichtigt (Leu/Kalicki 2014).

Der DQR ist ein bildungspolitisches Instrument, in dem verschiedenste Bildungsabschlüsse in acht Kompetenzniveaustufen eingeordnet werden, um damit Transparenz zu schaffen und die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem zu erhöhen. Mit einem einheitlichen Begriff – dem Kompetenzbegriff – wird im DQR beschrieben, was in den jeweiligen Bildungseinrichtungen in Deutschland gelernt werden sollte (BMBF/KMK 2016). Auf dieser Grundlage wurden der Abschluss zur staatlich anerkannten Erzieherin und zum staatlich anerkannten Erzieher an Fachschulen und -akademien für Sozialpädagogik sowie das früh- bzw. kindheitspädagogische Bachelor-Studium an Hochschulen auf dem gleichen Niveau als gleichwertig eingestuft (Niveau 6). Das traditionelle Denkmuster, demzufolge ein Unterschied zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten einer beruflich und einer hochschulisch (aus-)gebildeten Fachkraft besteht, wird dadurch aufgeweicht. Die Weiterentwicklung des DQR ist jedoch längst nicht beendet; mit ihm gehen noch zahlreiche unbeantwortete Fragen einher (Funk 2011, z.B. zur Bedeutung informell erworbener Kompetenzen). Dennoch hat der DQR einen deutlichen Impuls gesetzt, das Verhältnis der verschiedenen Bildungsgänge in Deutschland zueinander zu überdenken und mit einem Kompetenzstrukturmodell Ziele eines Bildungsgangs beschreibbar zu machen. Genau diesen Impuls hat die WiFF aufgegriffen und für die Entwicklung von Kompetenzprofilen für den berufsbezogenen Weiterbildungsbereich genutzt.

1.3 Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Wie Kompetenz definiert wird, kann sich jeweils gravierend unterscheiden. Verschiedenste Kompetenzkonzepte und -modelle sind bislang entwickelt worden (Friederich/Schelle 2015; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Die WiFF-Kompetenzprofile lehnen sich dabei an ein sogenanntes Kompetenzstrukturmodell an, wie es im DQR Anwendung findet. Diese Modelle machen deutlich, aus welchen Dimensionen sich berufliche Handlungskompetenz zusammensetzt.

Leitend in den WiFF-Kompetenzprofilen ist das allgemeine Kompetenzverständnis des DQR, wonach Kompetenz als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ definiert ist (AK DQR 2011, S. 4). Mit anderen Worten: Es genügt nicht die Fähigkeit, etwas tun zu können; man muss auch willens sein, es umzusetzen. Kenntnisse und Fertigkeiten – also fachliche Kompetenzen – sollen ebenso wie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten (personale Kompetenzen) entwickelt und eingesetzt werden. Dabei soll reflektiert und verantwortungsbewusst gegenüber der sozialen Umwelt gehandelt werden.

Kompetenzmatrix der WiFF-Kompetenzprofile in Anlehnung an den DQR

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

In Anlehnung an das Kompetenzstrukturmodell im DQR und fachwissenschaftliche Theorien beinhalten diese Dimensionen im Einzelnen Folgendes:

- *Wissen* umfasst die Kenntnis von bereichsspezifischen wissenschaftsbasierten Theorien, Grundsätzen, Gesetzen sowie Fakten u.Ä., beispielsweise in Bezug auf die Organisation Kita, pädagogische Konzepte, frühkindliche Entwicklungsprozesse, die Lebenswelten von Kindern und Eltern und den jeweiligen Bildungsgegenstand (z.B. Naturwissenschaft) (Faas 2013; AK DQR 2011).
- *Fertigkeiten* sind die Fähigkeiten, dieses Wissen durch Denken und Handeln in der Berufspraxis u. a. in der Interaktion mit den Kindern anzuwenden. Dabei geht es auch darum, Probleme auf kreative Weise zu lösen (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).
- *Sozialkompetenz* zeigt sich in der empathischen Zusammenarbeit mit Anderen (z.B. Kolleginnen und Kollegen). Die Beweggründe der Anderen sollten nachvollzogen, die eigenen artikuliert werden. Sozialkompetenz ist zudem die Fähigkeit, das eigene Arbeitsfeld verantwortungsbewusst mitzugestalten (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).
- *Selbstkompetenz* führt zu der Herausbildung eines Bewusstseins über die eigene Identität. Mit Bezug auf Werte und Normen sollte verantwortungsbewusst gehandelt werden. Dazu gehören die Fähigkeit zur Reflexion sowie die Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).

Dies sind die vier Säulen des Kompetenzmodells, auf dem der DQR und die WiFF-Kompetenzprofile basieren (AK DQR 2011). Ganz im Bild eines von Säulen getragenen Gebäudes sind alle vier Säulen gleichermaßen grundlegend: Wissen beispielsweise ist nicht wichtiger als Selbstkompetenz, und ohne Fertigkeiten ist Sozialkompetenz unvollständig. Professionelle berufliche Handlungskompetenz zeigt sich im Ineinandergreifen aller vier Kompetenzdimensionen. Aus diesem Grund sollten alle Dimensionen in Weiterbildungen von frühpädagogischen Fachkräften berücksichtigt werden.

Die DQR-Systematik der vier Kompetenzdimensionen erleichtert die Handhabung der Kompetenzprofile. Die Trennlinien zwischen den Dimensionen sind jedoch nicht immer scharf: So können sich insbesondere Fertigkeiten und Sozialkompetenzen überschneiden, da in beiden Fällen auf die Interaktion (mit den Kindern, den Kolleginnen und Kollegen oder anderen Personen) abgehoben wird.

Was unter Sozial- und Selbstkompetenz verstanden wird, variiert in Forschung und Praxis. In der vierten Kompetenzdimension, der Selbstkompetenz, wie es in den WiFF-Kompetenzprofilen heißt, wird von der aktuell gültigen DQR-Bezeichnung abgewichen: Während im letzten Entwurf des DQR (2011) nicht mehr wie im Erstentwurf (2009) von „Selbstkompetenz“, sondern von „Selbstständigkeit“ als eigener Kompetenzdimension die Rede ist, behält WiFF die vorige Bezeichnung bei. „Selbstkompetenz“ schließt verschiedene selbstbezogene Fähigkeiten ein, ohne die Selbstständigkeit hervorzuheben.

Weitere Gliederungen erleichtern die Handhabung der WiFF-Kompetenzprofile und zeigen den Kontext der Kompetenzanwendung:

- Die WiFF-Kompetenzprofile legen den Fokus auf einzelne *Themenbereiche* der frühpädagogischen Berufspraxis wie etwa *Inklusion* oder *sprachliche Bildung* und listen die aus Sicht der WiFF-Expertengruppe hierfür notwendigen Kompetenzen auf. Kein Kompetenzprofil steht somit für sich allein; sie ergänzen einander und zeigen die gesamte Breite der Aufgaben im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Darüber hinaus stellen sie die Entwicklung von Diskursen dar.
- Jedes Thema bzw. jede Aufgabe wird wiederum in einzelnen *Handlungsfeldern* verwirklicht. Die Handlungsfelder benennen in der Regel die Interaktionspartner und -partnerinnen der Fachkraft: Kind, Gruppe, Eltern, Team, Einrichtung/Träger, Sozialraum.
- In jedem Handlungsfeld stellen sich der Fachkraft *Handlungsanforderungen*: Dies sind Situationen, die im beruflichen Alltag wiederkehrend und somit gewissermaßen typisch sind. Die WiFF-Kompetenzprofile beschreiben Kompetenzen, die zur Bewältigung dieser Handlungsanforderungen in den jeweiligen Handlungsfeldern

notwendig sind. Welche Kompetenzen dies sind, wird in einzelnen Expertengruppen in Verantwortung der WiFF diskutiert und ausgewählt.

Diese Expertengruppen bestehen in der Regel aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaft, -politik und -praxis.

Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A Handlungsfeld			
A1 Handlungsanforderung			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... Kompetenzbeschreibung	... Kompetenzbeschreibung	... Kompetenzbeschreibung	... Kompetenzbeschreibung

In den Kompetenzprofilen der WiFF werden Kompetenzen beschrieben, die nicht alle umfassend im Rahmen einer einzelnen Weiterbildung angebahnt werden können. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner stehen vor der pädagogischen Aufgabe der didaktischen Reduktion. Sie müssen Schwerpunkte setzen und Handlungsanforderungen sowie die dafür notwendigen Kompetenzen auswählen, die sich für die Teilnehmenden als zentral herausstellen und deren (Weiter-)Entwicklung in der betreffenden Weiterbildungsveranstaltung und in Bezug auf die anwesenden Fachkräfte realistisch ist.

1.4 Kompetenz und Bildung – kein Gegensatz

Die WiFF-Kompetenzprofile nutzen ein Kompetenzmodell und setzen eine kompetenzorientierte Didaktik voraus. Durch diese kompetenzorientierte Ausrichtung ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass es in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen auch um Bildung gehen soll. Wenngleich seit den 1990er Jahren viel über Kompetenzen diskutiert wird (Rosendahl/Wahle 2015; Schiersmann 2007), bleibt Bildung ein übergreifendes Ziel aller pädagogischen Teilbereiche (Gruschka 2015; Erpenbeck 2014; Frank 2013). Anders als manche Kompetenz-

konzepte in anderen Bereichen zielen die WiFF-Kompetenzprofile nicht ausschließlich darauf, bei den pädagogischen Fachkräften Kompetenzen für die gestiegenen beruflichen Anforderungen zu fördern (ein einfaches Verständnis von Kompetenzorientierung). Vielmehr sollen die WiFF-Kompetenzprofile auch die Selbstständigkeit, das Einnehmen anderer Perspektiven sowie Mitbestimmungs- und Kritikfähigkeit der Fachkräfte anregen (ein Verständnis von Kompetenzorientierung, das Bildung einschließt).

Der Bildungs- und der Kompetenzbegriff stellen das Individuum in den Mittelpunkt: Von diesem selbst geht sein Lernprozess aus. Demnach müssen auch in der kompetenzorientierten beruflichen Weiterbildung die Lernenden im Mittelpunkt stehen (Arnold/Erpenbeck 2014). Diese sind Ausgangspunkt für die Wahl des Wissens, der Fertigkeiten, der Sozial- und Selbstkompetenz, die in einer Weiterbildung angeregt werden. Wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner die WiFF-Kompetenzprofile nutzen können, um diese didaktische – nicht unbedingt neue – Herkulesaufgabe leichter angehen zu können, und wie sich die Didaktik durch eine kompetenzorientierte Sicht auf Lehren und Lernen ändert, dazu werden in Teil C des vorliegenden Wegweisers konkrete didaktische Prinzipien vorgestellt.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin
- Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 77. Baltmannsweiler
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (BMBF/KMK) (2016): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. DQR-Portal. www.dqr.de (Zugriff: 31.03.2016)
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John (2014): Stichwort „Kompetenzen“. In: DIE Zeitschrift, Ausgabe III, S. 20 f.
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden
- Frank, Stephen (2013): Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 20, S. 2–7
- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2015): Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 40–64
- Friese, Marianne (2010): Die „Arbeit am Menschen“. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – wem sorgt für wen? Opladen/Berlin/Toronto, S. 47–68
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Funk, Eberhard (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Ziel ist die Anerkennung von Kompetenzen, egal ob sie durch formelles oder informelles Lernen erworben wurden. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 3, S. 95–100
- Gruschka, Andreas (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Opladen/Berlin/Toronto
- Hipp, Lena/Kelle, Nadiya/Ouart, Lydia-Maria (2015): Nicht überall gleich geschätzt. Für die unterschiedliche Bezahlung von sozialen Dienstleistungsberufen gibt es viele Ursachen. In: WZB-Mitteilungen, Nr. 149, S. 14–17
- König, Anke (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim/Basel, S. 80–92
- König, Anke/Buschle, Christina (2017): Hoffnungsträger Weiterbildung. Analysen und Diskussion. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Berlin/Toronto
- Leu, Hans Rudolf/Kalicki, Bernhard (2014): Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, S. 191–205
- Rosendahl, Anna/Wahle, Manfred (2015): Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 29, S. 1–23
- Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- Spieß, Katharina C./Storck, Johanna (2016): Fachkräfte in der frühen Bildung – Erwerbssituation, Einstellungen und Änderungswünsche. SOEP-papers on Multidisciplinary Panel Data Research. Berlin

2 Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit

Christine Thon

2.1 Einleitung

Reflexivität gilt als zentrales Element pädagogischer Professionalität. Daher kommt der Reflexivität auch im Kontext der kompetenzorientierten Weiterbildung eine herausragende Rolle zu, um professionelle Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Insbesondere im Zusammenhang mit den personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz) wird die Formulierung gewählt, dass eine Fachkraft individuell oder im Team etwas „reflektiert“. Im Kompetenzprofil des WiFF Wegweisers Weiterbildung zum Thema Bildungsteilhabe und Partizipation werden als Gegenstände des Reflektierens das eigene Handeln in sozialen Interaktionen und Beziehungen – als Umgang mit bestimmten Anforderungen oder als Ausführung von Routinen – und seine äußeren Bedingungen und Strukturen genannt. Reflektiert werden sollen aber auch persönliche Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen und eigene (lebensgeschichtliche) Erfahrungen. Reflexivität kann sich also auf ein breites Spektrum von Fragestellungen und Anforderungen pädagogischer Professionalität beziehen. Doch was genau ist eigentlich mit Reflexivität oder Reflektieren gemeint?

Mit der weithin geteilten Überzeugung, dass „Reflexion und Reflexivität als Teil eines fachspezifischen Könnens“ (Egloff 2011, S. 212) anzusehen ist, geht jedoch nur selten eine präzisere Bestimmung des Begriffs einher. In manchen pädagogischen Handlungsfeldern wird unter der Überschrift „Reflexion“ häufig ein eher evaluatorisches Bewerten praktiziert, bei dem das, was es zu reflektieren gilt, lediglich normativ beurteilt wird. Dabei bleiben die Kriterien und Maßstäbe, an denen es gemessen wird, häufig implizit oder werden zumindest nicht selbst zum Gegenstand eines kritischen Hinterfragens.

Im Folgenden soll daher genauer ausbuchstabiert werden, was Reflexivität als zentrales Element pädagogischer Professionalität ist und worin sich ihre

Bedeutung und Notwendigkeit für die pädagogische Praxis begründet. Im zweiten Schritt ist zu fragen, wie eine reflexive Haltung eingenommen werden kann und welche Bedingungen nötig sind, um das Reflektieren pädagogischen Handelns zu ermöglichen.

2.2 Was ist Reflexivität?

Die Begriffe *Reflektieren* oder *Reflexivität* sind vom lateinischen Verb *re-flectere* abgeleitet, das „zurückbiegen“ oder „umwenden“ bedeutet. Im Deutschen wird im alltäglichen Gebrauch darunter „die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Forster 2014, S. 589), verstanden.

Notwendigkeit von Reflexion für pädagogisches Handeln

Dass ein beständiges reflexives Einholen, ein wiederholtes Sich-Zurückwenden auf das eigene Tun besonders für professionelles pädagogisches Handeln notwendig sind, wird mit der Spezifik dieses Handelns begründet. Letzteres zeichnet sich dadurch aus, dass es immer ein „Agieren in sozialen Beziehungen ist, die eine Eigenlogik und -dynamik aufweisen und daher stets aufs Neue interpretiert und ausgehandelt werden müssen“ (Egloff 2011, S. 213). Darüber hinaus kann pädagogisches Handeln als etwas verstanden werden, das „durch konstitutive, nicht aufhebbare Antinomien gekennzeichnet ist“ (Helsper 2010, S. 15), d.h. sich in unauflösbaren Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen vollzieht. Es zeichnet sich durch Ungewissheit und Krisenhaftigkeit aus und entzieht sich einer Standardisierung (Helsper 2001). Dennoch oder gerade deshalb unterliegen professionelle Pädagoginnen und Pädagogen einer weitgehenden Begründungsverpflichtung. Um ihr Handeln verantworten und legitimieren zu können, müssen sie es zumindest in der nachträglichen Rückwendung erklären können (Radtke 2006).

Pädagogisches Handeln und seine Nebenfolgen
 Moderne Gesellschaften stehen vor der Herausforderung, die unbeabsichtigten Nebenfolgen ihres „Fortschritts“ zu bearbeiten und im Blick auf die Zukunft dieses Zurückwirken von angestoßenen Entwicklungen in ihren Entscheidungen zu berücksichtigen.¹ Dies betrifft auch pädagogisches Handeln, zum einen, weil es in gesellschaftlichen Zusammenhängen stattfindet und eine gesellschaftliche Wirkung hat. Zum anderen unterliegt es selbst dieser Logik und ist damit aufgerufen, Rechenschaft über seine eigenen Nebenfolgen und den Umgang damit zu geben. Es geht also in zweifacher Hinsicht um Reflexivität: um das Rückwirken selbst und um einen bedachten Umgang mit den dadurch entstehenden Risiken (Forster 2014; Göhlich 2011).

Hinterfragen von Routinen und Selbstverständlichkeiten

Neben der konstitutiven Unbestimmtheit und Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns, aus denen sich immer wieder Irritationen als Reflexionsanlässe ergeben, gibt es noch ein weiteres Charakteristikum von Praxis, das Reflexion notwendig macht. Professionalität muss auch dort als bedroht angesehen werden, wo sich Routinen verselbstständigen und sich ein scheinbar reibungsloses Funktionieren etabliert, das nicht mehr hinterfragt wird. Auch eine solche Praxis ist professionell nicht zu verantworten, weil sie keiner kritischen Überprüfung mehr unterzogen wird. Werner Helsper plädiert hier für eine „Haltung (...), der im Gestus ‚bohrenden Befragens‘ und systematischen Begründens nichts ‚heilig sein‘ darf“ (Helsper 2001, S. 12).

Für die Produktion einer solchen Haltung sind wissenschaftliche Herangehensweisen an problematische oder insbesondere gar zu vertraute Handlungszusammenhänge von Nutzen. Dies hat

Pierre Bourdieu in seiner Konzeption einer „wissenschaftlichen Reflexivität“ im Unterschied zu einer „narzisstischen Reflexivität“ herausgearbeitet (Bourdieu 1993; Dausien 2007). Bourdieu beschäftigt sich in seinem Text zwar mit der wissenschaftlichen Forschungspraxis, die darin formulierten Konzepte von Reflexivität lassen sich aber auf andere Felder übertragen. Die Form des Reflektierens, die Bourdieu als narzisstisch bezeichnet, beschränkt sich darauf, dass das reflektierende Subjekt wie Narziss in der griechischen Sage lediglich sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht, und dies ein Selbstzweck ist. Wissenschaftliche Reflexivität dagegen macht es sich zur Aufgabe, offenzulegen und zu explizieren, unter welchen sozialen Bedingungen, mit welchen Vorannahmen und auf welche Weise sie Erkenntnisse über ihre Gegenstände produziert. Notwendig für eine wissenschaftliche Analyse ist die Infragestellung der „doxischen² Selbstverständlichkeit“ (Bourdieu 1993, S. 368), mit der Menschen im Alltag ihrem Umfeld begegnen. Bourdieu geht davon aus, dass „die Primärerfahrung des Gesellschaftlichen ein Verhältnis unmittelbaren Glaubens darstellt, das uns dazu veranlasst, die Welt zu akzeptieren, wie sie ist“ (Bourdieu 1993, S. 367). Eine wissenschaftliche Analyse aber verlange, „mit der Illusion des gesunden Menschenverstandes zu brechen“ (Bourdieu 1993, S. 369, Hervorhebung i.O.). Das ist es, worauf sich wissenschaftliche Reflexivität richtet, und es ist vor allem möglich durch Befremdung. Sich das Bekannte, vielleicht allzu Vertraute, die eigenen unhinterfragten Vorstellungen, Wahrnehmungsgewohnheiten und Haltungen fremd werden zu lassen, nimmt ihnen ihre Selbstverständlichkeit, zeigt ihre Begrenztheit auf und macht sie hinterfragbar.

Dies ist wiederum nicht nur ein zentrales Moment von wissenschaftlicher Praxis, sondern auch von pädagogischer Professionalität. Sie ist darauf angewiesen, durch Befremdung, Aufbrechen und

1 In ihrer Theorie der Reflexiven Modernisierung haben Ulrich Beck u.a. (1996) u.a. aufgezeigt, wie im Zuge gesellschaftlichen Wandels die Folgen menschlicher Handlungen auf ihre Ausgangsbedingungen in häufig unkontrollierbarer Weise zurückwirken. Insofern ist der gesellschaftliche Wandel selbst reflexiv, er wendet sich auf sich selbst zurück.

2 Der aus dem Griechischen entlehnte Begriff *Doxa* bezeichnet eine Meinung, etwas, das man nicht weiß, wovon man aber überzeugt ist.

Distanzierung von alltagstheoretischen Sichtweisen und Deutungen konkurrierende Perspektiven auf pädagogisches Handeln einzunehmen. Dabei ist es von großer Bedeutung, auch die – häufig unausgesprochenen – Bewertungsmaßstäbe, die im alltäglichen, eher evaluierenden Blick auf das eigene Handeln angelegt werden, zur Disposition zu stellen. Eine tatsächliche Reflexion unterscheidet sich von der Evaluation, die vorgefasste Kriterien zugrunde legt, darin, dass sie auch vor diesen Kriterien nicht Halt macht.

2.3 Wie kommt Reflexivität zustande?

Ein Reflektieren eigener Praxis in dem dargestellten Sinn ist voraussetzungsfull. Es bedarf nicht nur günstiger *Bedingungen*. Erziehungswissenschaftliche Debatten über den Stellenwert von Reflexivität als zentralem Bestandteil pädagogischer Professionalität fordern auch, dass durch die Auseinandersetzung mit *wissenschaftlichem Wissen* und durch bestimmte *methodische Zugänge* Reflexivität systematisch erzeugt und auf eine Weise eingeübt wird, die zu einer grundsätzlichen reflexiven Haltung führt.

Bedingungen von Reflexivität

Zu den Bedingungen, unter denen Reflektieren möglich wird, gehört zweifellos das Vorhandensein spezifischer, eigener Zeiten und Räume, die dafür auch institutionell vorgesehen sein sollten. Dazu gehören Zeiten der Ausbildung schon vor dem Eintritt in die Berufspraxis (Egloff 2011), aber insbesondere Gelegenheiten, die eine berufliche Tätigkeit begleiten. „Dieser Raum muss ein von der pädagogischen Praxis grundsätzlich entlasteter Raum sein, in dem es um Erkenntniskritik, die Entwicklung prinzipiellen, skeptischen Fragens, der zeitentlasteten Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Erklärungen und mit verschiedenen Wegen und Methoden der Erkenntnisbildung geht“ (Helsper 2001, S. 12). Neben der Handlungsentlastung kennzeichnet diesen Raum also in besonde-

rer Weise, dass er zugleich ein geschützter Raum ist, in dem es möglich ist, auch das vermeintlich Selbstverständliche und die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns in Frage zu stellen. Das setzt u. a. eine klare Abgrenzung der Reflexionstätigkeit von Auswertungsaufträgen voraus, in denen die Kriterien und Rahmenbedingungen gesetzt sind. Der Hinweis von Werner Helsper, dass das Reflektieren „ganz unterschiedliche[n] Erklärungen“ dessen einbezieht, macht deutlich, dass verschiedene personelle Konstellationen für die Qualität von Räumen des Reflektierens eine Rolle spielen. Neben dem „Zwiesgespräch mit sich selbst“ und der „Auseinandersetzung mit den Perspektiven beteiligter Anderer“ nennt Werner Helsper hier „die systematische Einholung der Perspektive unbeteiligter Dritter und den Rekurs auf Reflexionswissen, das von ‚Spezialisten‘ stammt, die mit dem Verstehen und Erklären ausschließlich beschäftigt sind“ (Helsper 2001, S. 9).

Dieser letzte Aspekt des Einbeziehens von „ganz unterschiedliche[n] Erklärungen“ unterstreicht die Bedeutung *fachwissenschaftlicher Wissensbestände* für Prozesse des Reflektierens. Dies soll im Folgenden auch eine zentrale Perspektive bei der Frage nach Praktiken des Reflektierens und der generellen Einübung einer reflexiven Haltung sein. Reflektierende Auseinandersetzungen mit dem eigenen pädagogischen Handeln und seinen Bedingungen können von einer Systematisierung und Methodik des Vorgehens profitieren. Dazu stehen aber nicht nur die weit verbreiteten und hinlänglich bekannten Formate der Supervision und der kollegialen Beratung zu Verfügung, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll. Es soll vielmehr darum gehen, welches Potenzial wissenschaftliche Perspektiven – wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden der Erkenntnisproduktion – für reflektierende Herangehensweisen an einzelne Problemstellungen und die Erzeugung eines übergreifenden und überdauernden reflexiven Habitus‘ haben.

Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen

Wissenschaftliches Wissen, insbesondere erziehungs- und sozialwissenschaftliche empirische Forschung und Theoriebildung haben eine Reflexionsfunktion (Radtke 2006) für die pädagogische Praxis. Es kann verschiedene, konkurrierende Deutungen von Problemstellungen zur Verfügung stellen, weil die kontroverse Diskussion von Deutungen per se ein Charakteristikum von wissenschaftlicher Produktion ist. Ebenso ist wissenschaftliche Wissensproduktion in der Regel von den Handlungszwängen der Praxis entlastet. Der Forschung werden nur in bestimmten Fällen von außen normative Maßstäbe zur Beurteilung des Beforschten auferlegt, und sie kann sich häufig auch ohne einen unmittelbaren Verwertungsdruck mit einem Gegenstand auseinandersetzen. Schließlich ist es im Sinne der von Pierre Bourdieu formulierten wissenschaftlichen Reflexivität nicht nur Bedingung von Wissenschaft, sich von doxischen Selbstverständlichkeiten zu distanzieren, sondern wissenschaftliche Erkenntnisse können alltagstheoretische vermeintliche Gewissheiten irritieren und so die Doxa aufbrechen. Irritation und Befremdung erfahren im Kontext von Wissenschaft häufig eine Wertschätzung als produktive Momente der Erkenntnisgenerierung.

Wissenschaftliche Methoden

Doch nicht nur Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, sondern auch ihre Methoden können als produktiv für das professionelle Reflektieren von pädagogischem Handeln gelten. Birte Egloff plädiert im Rahmen von Professionalisierungsprozessen insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Studium für eine „Beschäftigung mit sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, denn sie erlauben es erst, uns systematisch auf die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zu beziehen, in fremde Lebenswelten einzutauchen und diese zu verstehen, dadurch die eigenen Denk- und Wahrnehmungsmuster aufzubrechen, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen, mit denen pädagogisches Handeln legitimiert werden kann“ (Egloff 2011, S. 213). Bettina Dausien geht in ihrer Argumentation für die Einübung interpretativer Verfahren

im Rahmen qualitativ-rekonstruktiver Forschung von Studierenden darüber noch hinaus. Reflexivität werde in einer entsprechenden Forschungspraxis auch eingeübt, weil dabei „das Wissen darum, dass die Forschungsinstrumente und die Perspektiven der Forschenden ihren Gegenstand notwendig strukturieren oder, radikaler, hervorbringen, (...) nicht eingeklammert, sondern auf methodisch kontrollierte Weise berücksichtigt“ werde (Dausien 2007, o.S.). In der Aneignung von qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden oder zumindest ihrer grundlegenden Herangehensweise an soziale Wirklichkeiten kann sich also in der Ausbildung für pädagogische Berufe und darüber hinaus eine grundlegende Reflexionsfähigkeit etablieren.

Insbesondere lässt sich ein *fallrekonstruktives Arbeiten*, wie es viele Verfahren qualitativ-rekonstruktiver Forschung vorsehen, auch als Methode von Praxisreflexion anwenden, die die Reflektierenden zu Forscherinnen und Forschern in eigener Sache werden lässt. Beim methodisch angeleiteten und kontrollierten Fallverstehen geht es zum einen darum, den konkreten Fall in seiner spezifischen Besonderheit zu analysieren. Zum anderen ist es Teil der Fallarbeit, das Allgemeine im Besonderen sichtbar zu machen und somit Anchlüsse an Theorien herzustellen. Erst die Verbindung der beiden Elemente – das methodisch kontrollierte Fremdverstehen und die theoriegeleitete Interpretation – ermöglicht professionelles Denken (Götze 2010).

Fallarbeit ist bereits in der Ausbildung von Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern (Hummrich u. a. 2016; Braun u. a. 2011) etabliert, als Arbeit am „eigenen“ Fall beispielsweise bei der (selbst-)reflektierenden Auswertung von Praktikumserfahrungen und als Arbeit am „fremden“ Fall, der eher ein distanziert-analytisches Herangehen an bestimmte Problemstellungen ermöglicht.³ Solche Formen von Fallarbeit lassen

3 An einigen Universitäten gibt es zugängliche relevante Fallarchive, z.B. das Online-Fallarchiv der Schulpädagogik der Universität Kassel oder das Archiv für pädagogische Kasuistik (Apaek) der Universität Frankfurt: www.apaek.uni-frankfurt.de; www.fallarchiv.uni-kassel.de

sich auf die Weiterbildung von Fachkräften aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern übertragen und eignen sich bei entsprechenden methodischen Vorkenntnissen beispielsweise für Fallbesprechungen im Rahmen kollegialer Zusammenarbeit. Fallarbeit in einem weiten Sinne umfasst auch die Reflexion über Dilemmasituationen, über uneindeutige, konflikthafte und herausfordernde pädagogische Ereignisse, mit denen die Fachkraft konfrontiert ist (Nentwig-Gesemann u.a. 2011).

2.4 Zusammenfassung und Ausblick

Aus dem hier entwickelten Verständnis von Reflexivität und in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Methoden der Praxisanalyse lassen sich grundlegende Orientierungen dafür gewinnen, wie Fachkräfte ihre Praxis reflektieren können:

- Reflexivität als zentraler Bestandteil pädagogischer Professionalität macht nicht nur das eigene Handeln als solches zum Gegenstand der Betrachtung. Es richtet sich auch auf die sich verändernden Bedingungen dieses Handelns und auf dessen möglicherweise *unbeabsichtigten Nebenfolgen*, die auf seine Bedingungen zurückwirken.
- Auch als *wissenschaftliche Reflexivität* beschränkt sie sich nicht auf eine Selbstbetrachtung, sondern analysiert die Voraussetzungen der eigenen Erkenntnisproduktion und stellt vermeintliche Gewissheiten in Frage.
- *Praktiken des Reflektierens*, die diesen Ansprüchen gerecht werden wollen, benötigen handlungs- und zeitentlastete, geschützte Räume jenseits von Be- und Verwertungszwängen, in denen Befremdung, Irritation und Hinterfragen vermeintlicher Gewissheiten stattfinden können.
- Diese Praktiken des Reflektierens verstehen sich als *Forschung in eigener Sache* und greifen auf wissenschaftliche Wissensbestände und, wenn möglich, geeignete wissenschaftliche Methoden zurück.

Literatur

- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main, S. 365–374
- Braun, Andrea/Graßhoff, Gunther/Schwepe, Cornelia (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. Stuttgart
- Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/220/485> (Zugriff: 11.08.2017)
- Egloff, Birte (2011): Praxisreflexion. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 211–219
- Forster, Edgar (2014): Reflexivität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 589–597
- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a., S. 138–152
- Götze, Annika (2010): Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Fort- und Weiterbildung. In: Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/Hatz, Stefanie (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 125–145

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jg., H. 3, S. 7–15

Helsper, Werner (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundbegriffe und Grundlagen. Opladen, S. 15–35

Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden, S. 63–80

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sarah (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München

Radtke, Frank-Olaf (2006): Die Theorie kommt nach dem Fall. In: Nakamura, Yuka/Böckelmann, Christine/Tröhler, Daniel (Hrsg.): Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis. Zürich, S. 73–88

3 Das Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation

3.1 Die Handhabung des Kompetenzprofils

Die Expertengruppe Bildungsteilhabe und Partizipation erarbeitete in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess die Handlungsanforderungen des vorliegenden Kompetenzprofils. Im Folgenden wird dargelegt, wie das Kompetenzprofil zu lesen und einzusetzen ist.

Lesart

Die Handlungsanforderungen beschreiben zentrale, wiederkehrende Situationen im Alltag frühpädagogischer Fachkräfte in der Umsetzung von Bildungsteilhabe und Partizipation. Die einzelnen Kompetenzfacetten Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz sind in Bezug auf die jeweilige Handlungsanforderung spaltenweise zu lesen. Um Redundanzen zu vermeiden, schließt sich ein Lesen der Kompetenzfacetten von links nach rechts (zeilenweise) aus. In Abhängigkeit der Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte und deren Kompetenzen ergibt sich ein individuelles Weiterbildungsprofil für die jeweilige Fort- bzw. Weiterbildung.

Kompetenzen = konkrete Lernziele

Die Kompetenzformulierungen stellen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar. Die Angebote können daraufhin ausgerichtet und didaktisch konzipiert werden. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit die bestehenden Weiterbildungsangebote zur Entwicklung zentraler Kompetenzen beitragen. Hierfür können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen herangezogen werden.

Zielgruppen

Für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist das Kompetenzprofil ein Instrument, mit dem Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert konzipiert und umgesetzt werden können. Träger von Weiterbildungsangeboten können sich an dem Kompetenzprofil orientieren, wenn sie einen Auftrag an ihre Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vergeben. Aber auch Träger von Kindertageseinrichtungen können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf zu bestimmen und dementsprechend Angebote auszuwählen. Schließlich können Kita-Leitungen das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Das Kompetenzprofil als Qualitätsentwicklungsinstrument

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, um die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabekatalog, sondern als Qualitätsentwicklungsinstrument, von dem aus die Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte orientiert an Wissenschaft und Praxis vorgenommen werden kann.

3.2 Das Kompetenzprofil

Die Handlungsanforderungen im Überblick

A	Handlungsfeld Kind in der Gruppe	75
A1	Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen	75
A2	Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen	76
A3	Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen	77
A4	Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen	78
A5	Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten	79
A6	Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten	80
A7	Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen	82
B	Handlungsfeld Team und Leitung	84
B1	Bildungsteilhabe und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern	84
B2	Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen	85
B3	Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen	86
B4	Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten	87
C	Handlungsfeld Familie	88
C1	Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden	88
C2	Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen	89
C3	Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen	90
D	Handlungsfeld Sozialraum	92
D1	Kita im Sozialraum systematisch vernetzen	92
D2	Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen	93
D3	Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen	94

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>A Handlungsfeld Kind in der Gruppe</p> <p>A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... weiß, dass Vertrauen und emotionales Wohlbefinden die Basis sind für eine gute Beziehung zu den Kindern.</p> <p>... weiß um die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern, die Einfluss auf das Wohlbefinden haben.</p> <p>... weiß, wie wichtig es für die Entwicklung und Bildung des Kindes ist, sich wohlfühlen.</p> <p>... weiß, wie wichtig positive Peerkontakte und das Gruppenklima für das Wohlbefinden der Kinder sind.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Spaß und Humor in der Beziehung zu Kindern.</p> <p>... weiß um die Bedeutung einer gelungenen Eingewöhnungsphase für das Kind und die Familie.</p>	<p>... findet einen individuellen Zugang zu jedem Kind.</p> <p>... pflegt die Beziehung zum Kind durch emotionale Nähe, Fürsorge, Responsivität, Aufmerksamkeit und Förderung von Autonomie.</p> <p>... signalisiert Offenheit und Freundlichkeit gegenüber allen Familien und Kindern.</p> <p>... erkennt die kindlichen Intentionen durch Gestik, Mimik, Verhalten und Sprache und reagiert responsiv darauf.</p> <p>... stärkt die Beziehungen unter den Peers und das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder.</p> <p>... kann Räume schaffen, in denen sich jedes Kind geborgen und wohl fühlt.</p>	<p>... gestaltet eine reziproke Beziehung mit jedem Kind.</p> <p>... hat Zeit für die Kinder und ihre Bedürfnisse und hört ihnen empathisch zu.</p> <p>... fragt Kinder nach ihren Wünschen und Bedürfnissen.</p> <p>... tauscht sich mit den Eltern sowie mit dem Team über das Wohlbefinden des Kindes aus.</p>	<p>... reflektiert die Interaktionen mit dem Kind in Hinblick auf sein Wohlbefinden.</p> <p>... reflektiert, inwieweit Grundbedürfnisse der Kinder im Alltag erfüllt werden.</p> <p>... reflektiert ihre Beziehungen zu jedem Kind und seiner Familie in Bezug auf das Wohlbefinden des Kindes.</p> <p>... ist sich bewusst, dass ihr eigenes Wohlbefinden Auswirkungen auf die Verhaltensregulation der Kinder hat.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<p>A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen</p>				
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... weiß, dass die Anerkennung der Lebenswelten der Kinder Ausgangspunkt für eine gute Beziehung ist. ... weiß, wie heterogen die Eigenschaften von Kindern sind. ... weiß um die Bedeutung einer wertschätzenden, von Respekt geprägten Haltung gegenüber Kindern und Familien. ... weiß, dass die Anerkennung und Berücksichtigung von Verschiedenheiten eine Bereicherung für die Gruppe ist. 	<ul style="list-style-type: none"> ... vermittelt jedem Kind die Gewissheit, dass es so angenommen wird, wie es ist. ... knüpft bei Aktivitäten und pädagogischen Angeboten an den Vorerfahrungen, Kompetenzen, Bedürfnissen und Interessen der Kinder an. ... zeigt ihre Wertschätzung bezüglich den Bedürfnissen und Interessen des Kindes, seinem individuellen Fortschritt und Lerntempo. ... entwickelt einen individualisierten, differenzsensiblen Blick auf die Kinder und die Gruppe. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert regelmäßig im Team individuelle Stärken, Interessen und Schwierigkeiten von Kindern. ... reflektiert im Team den wertschätzenden Umgang mit Kindern und Familien. ... tauscht sich mit den Eltern über die Stärken und Interessen der Kinder aus. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert ihre Haltung zu Vielfalt und heterogenen Gruppen. ... überprüft ihren ressourcenorientierten Blick auf die heterogenen Lebenswelten der Kinder und setzt sich kritisch damit auseinander. ... ist neugierig auf alle Familien, ihre Kulturen und Familiensprachen. 	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>A3 Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die gesetzlichen Grundlagen für Inklusion, Partizipation und Bildungsteilnahme (Menschenrechte, UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, Bundeskinderschutzgesetz, Bildungspläne, rechtliche Grundlagen des jeweiligen Bundeslandes für Inklusion, rechtlichen Auftrag zum Schutz vor Diskriminierung). ... weiß um die Folgen von Segregation in der Lebens- und Lernumwelt der Kinder. ... kennt räumlich-materielle und personell-soziale Barrieren sowie „Barrieren in den Köpfen“ für die Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen. ... weiß, dass auf unterschiedlichen Ebenen (Spiel, Alltagsroutinen, Raum, Angebote) Teilhabe ermöglicht werden kann. 	<ul style="list-style-type: none"> ... erkennt neben offensichtlichen auch subtile Partizipationsbarrieren, die die Entwicklungsperspektiven eines Kindes einschränken können, und versucht, diese zu überwinden. ... kooperiert mit anderen Fachdiensten und externen Institutionen, um Teilhabe zu ermöglichen. ... gestaltet Regeln, Strukturen und Abläufe so, dass jedes Kind im Alltag entwicklungsangemessen Einfluss nehmen kann. ... bezieht die Kinder entsprechend ihrer Möglichkeiten aktiv in unterschiedliche Prozesse der Kita mit ein. ... nimmt nach Möglichkeit alle interessierten Kinder (mit unterschiedlichen Voraussetzungen) aus der Umgebung/des Stadtteils auf. 	<ul style="list-style-type: none"> ... analysiert gemeinsam mit dem Team, welche Partizipationsbarrieren existieren. ... tauscht sich im Team darüber aus, welche Kinder wenig teilhaben, und sucht gemeinsam nach Unterstützungsmöglichkeiten. ... reflektiert im Team die Partizipationsprozesse der Kinder. ... hinterfragt im Team, welche pseudo-partizipativen Elemente es im Kita-Alltag gibt wie z.B. „auswählen dürfen bzw. müssen“. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert, welche Partizipationsbarrieren ihr im Kita-Alltag begegnen und wie sie mit diesen umgeht. ... reflektiert die eigene Rolle als Begleiter/in kindlicher Partizipationsprozesse. ... reflektiert eigene Partizipationserfahrungen und die damit einhergehenden Emotionen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>A4 Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die Phänomene Diskriminierung und Privilegierung im Alltag der Kita und weiß um ihre möglichen Auswirkungen. ... kennt die Risiken von Diskriminierungserfahrungen für die kindliche Entwicklung. ... weiß, dass Kinder im Umgang untereinander Kategorien entwickeln und dass diese zur Basis für Anerkennung oder Ausgrenzung werden können. ... weiß um die Wirkung von Regeln und Strukturen, die Teilhabe ermöglichen oder verhindern können. 	<ul style="list-style-type: none"> ... erarbeitet mit den Kindern Grundsätze des Miteinanders und macht sie für alle Kinder verständlich. ... ist in der Lage, auf Prozesse, die zu Stigmatisierung und Beschämungssituationen in der Peer-Gruppe führen, Einfluss zu nehmen. ... überprüft Regeln und Strukturen (z. B. den Ablauf des Stuhlkreises) auf ihre anerkennenden bzw. benachteiligenden Wirkungen hin. ... fördert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme der Kinder untereinander. ... fördert eine sensible, offene Gesprächskultur zwischen den Kindern. ... setzt Medien (z. B. Bilderbücher) ein, die Ausschlussprozesse thematisieren, und nutzt diese zur Auseinandersetzung mit Vielfalt. 	<ul style="list-style-type: none"> ... bespricht im Team Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse unter den Kindern und sucht gemeinsam Möglichkeiten, ihnen zu begegnen. ... reflektiert und analysiert im Team und mit der Leitung, welche Strukturen und Routinen in der Kita Ausgrenzung und Diskriminierung befördern und verändert diese gemeinsam mit Team und Leitung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert eigene Vorurteile und Sichtweisen (z. B. Herkunft der Kinder, Familiensituationen). ... setzt sich mit eigenen biografischen Erfahrungen (Ausgrenzung, Privilegierung) auseinander und reflektiert, wie diese ihr Handeln beeinflussen. ... identifiziert das eigene Verständnis von Normalität und das eigene kulturelle Wertesystem. ... reflektiert ihre eigene Sprache hinsichtlich vorurteilsbewusster Kommunikation.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... macht die Kinder auf diskriminierende Handlungen, Äußerungen und Strukturen aufmerksam und ermutigt sie, sich aktiv gegen Diskriminierung einzusetzen.</p>	<p>... beobachtet und dokumentiert die Spielsituationen der Kinder.</p> <p>... ermittelt aus der Beobachtung Möglichkeiten zur Partizipation der Kinder und regt diese an.</p> <p>... unterstützt Kinder anknüpfend an ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten beim Zugang zu Peer-Interaktionen und freiem Spiel, ohne dabei zu stark in das kindliche Spielgeschehen einzugreifen.</p> <p>... stellt durch Raum, Material und Zeit eine anregende Umgebung her, die Peer-Interaktionen und freies Spiel fördern.</p>	<p>... reflektiert das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interaktionen, Gruppenbildung, Räume, Spielmittel) und tauscht sich im Team darüber aus.</p> <p>... reflektiert im Team das Eingreifen und Moderieren des freien Spiels.</p> <p>... moderiert, wo notwendig, die Spielprozesse unter Kindern.</p>	<p>... schätzt die eigenen Interpretationen von Peer-Interaktionen in Bezug auf eigene biografische Erfahrungen und Muster ein.</p> <p>... reflektiert die Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen und tauscht sich darüber im Team aus.</p> <p>... evaluiert regelmäßig, wie und wann sie Peer-Interaktionen und freies Spiel moderiert (im Hinblick auf Muster und Angemessenheit der Interventionen und die Reaktionen der Kinder).</p>
<p>A5 Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... weiß, was freies Spiel meint und verfügt über Wissen zur Bedeutung von freiem Spiel für die Partizipation.</p> <p>... verfügt über Wissen zu unterschiedlichen ressourcenorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.</p> <p>... kennt die Voraussetzungen (körperlich, wahrnehmungsbezogen, kognitiv) für Teilnahme am Spiel.</p> <p>... kennt eine Vielzahl an Materialien, die Interaktionen und das freie Spiel zwischen Kindern fördern.</p>			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<p>... hat Wissen zu den Auswirkungen der Interaktionserfahrungen in der Peer-Gruppe auf das Selbstbild der Kinder und ihre Entwicklung.</p> <p>... kennt Auswirkungen von Raumgestaltung und Veränderungen im Raum in Bezug auf das freie Spiel und Peer-Interaktionen.</p>	<p>... setzt sich bei der Leitung und dem Träger für Materialien, Raumbedingungen und zeitliche Abläufe ein, die das freie Spiel fördern.</p> <p>... achtet bewusst auf Fairness, Stereotypen, Ein- und Ausschluss im freien Spiel und bei Peer-Interaktionen und spricht diese respektvoll und sensibel an.</p> <p>... zeigt jedem Kind Gelegenheiten auf, sich am Spiel zu beteiligen.</p> <p>... schätzt ein, wann das Lenken oder Moderieren von Peer-Interaktionen nötig ist und wann es den kindlichen Spielfluss hemmt.</p>			
<h3>A6 Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten</h3>				
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>				
<p>... kennt verschiedene relevante Bildungs- und Lerntheorien und betrachtet diese differenziert (z.B. konstruktivistisches Lernen, Lernen am Modell).</p>	<p>... setzt entwicklungs- und situationsangemessene Aktivitäten ein, die ko-konstruktives und aktives Lernen aller Kinder anregen.</p>	<p>... reflektiert im Team und mit der Leitung, ob die Angebote an den individuellen Bedürfnissen der Kinder orientiert sind.</p>	<p>... reflektiert ihr eigenes Verständnis inklusiver Bildung vor dem Hintergrund relevanter Bildungs- und Lerntheorien.</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... kennt die Bedeutung von Alltagssituationen für kindliche Bildungsprozesse.</p> <p>... weiß, dass alle Kinder Akteure ihrer Entwicklung sind.</p> <p>... kennt eine Vielzahl an entwicklungsangemessenen pädagogischen Angeboten, die das gemeinsame Lernen und Voneinander-Lernen der Kinder fördern.</p> <p>... kennt in Grundzügen die Therapiekonzepte einzelner Kinder.</p> <p>... weiß um die Möglichkeiten der Verknüpfung von pädagogischen und therapeutischen Angeboten in Einrichtungen (Prinzip der inklusiven Therapie).</p> <p>... kennt und interpretiert Phänomene des mehrsprachigen Aufwachsens.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... nimmt die Ressourcen und Kompetenzen jedes Kindes wahr und berücksichtigt diese in Aktivitäten und Angeboten.</p> <p>... knüpft mit Bildungsangeboten an die Vorerfahrungen, Kompetenzen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder an.</p> <p>... setzt Lernangebote und Materialien für alle Bildungsbereiche ein, die freie kindliche Entscheidungen erlauben und kindliches Interesse wecken.</p> <p>... bildet wechselnde heterogene Lerngruppen, in denen sie auf individuell adaptive Weise fördert.</p> <p>... nutzt den sprachlichen und kulturellen Hintergrund sowie die lebensweltlichen Themen der Kinder für die Gestaltung von Bildungsangeboten.</p> <p>... erkennt bzw. schafft individuelle Lerngelegenheiten in Alltagssituationen.</p> <p>... nutzt unterschiedliche Kommunikationsformen (z.B. Gesten, Bilder) und akzeptiert alle Kommunikationsformen.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... hinterfragt im Team und mit der Leitung kritisch die Ziele bestimmter Bildungsangebote (z.B. hinsichtlich Produkt- und Ergebnisorientierung).</p> <p>... tauscht sich im Team über gelungene pädagogische Angebote aus, die individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... reflektiert die Aktivitäten der Kinder in Bezug auf ihre Lernprozesse.</p> <p>... reflektiert individuell adaptive Zugänge zu allen Bildungsbereichen.</p> <p>... reflektiert die eigene Fähigkeit, Angebote individuell adaptiv zu gestalten und erweitert gegebenenfalls ihre Fähigkeiten.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... nimmt verbale und non-verbale kommunikative Initiativen der Kinder wahr, greift diese auf und unterstützt sie.</p>	<p>... informiert Kinder über ihre Rechte und thematisiert diese angemessen im Kita-Alltag.</p> <p>... philosophiert in entwicklungsangemessener Weise mit den Kindern über Gerechtigkeit.</p> <p>... etabliert in Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung, dem Team und den Kindern entwicklungsangemessene Beschwerdemöglichkeiten der Kinder.</p> <p>... eröffnet den Kindern verschiedene Ausdrucks- und Beteiligungsmöglichkeiten für ihre Gefühle, Bedürfnisse und Sichtweisen.</p>	<p>... setzt sich im Team und bei der Leitung dafür ein, die Kinder von Grund auf in Entscheidungsprozesse (die ihr gemeinsames Leben in der Kita betreffen) zu involvieren.</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung die Vorbildfunktion der Fachkräfte bezüglich Selbstachtung und -fürsorge sowie Achtung und Fürsorge gegenüber anderen.</p> <p>... moderiert, falls notwendig, Kritikgespräche zwischen Peers oder Fachkräften und Kindern.</p> <p>... nimmt positive und negative Rückmeldungen, Gestaltungswünsche und Veränderungsvorschläge von Kindern auf.</p>	<p>... ist sich ihrer Rolle als Vorbild in Bezug auf Achtsamkeit und Teilgabe bewusst.</p> <p>... reflektiert die eigene Achtsamkeit für sich selbst und andere.</p> <p>... reflektiert das eigene Bild vom Kind und seinen Kompetenzen auf Basis von Wissen zur kindlichen Entwicklung.</p>
<p>A7 Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt die UN-Kinderrechtskonvention sowie weitere rechtliche Grundlagen der Inklusion.</p> <p>... kennt kognitive, sensomotorische und soziale Kompetenzen, die zur Teilgabe und Partizipation befähigen.</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Selbstwirksamkeit von Kindern und verfügt über Wissen zur Förderung des Selbstwertgefühls.</p> <p>... verfügt über Wissen zur Förderung von Empathiefähigkeit bei Kindern.</p>			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
	<p>... bespricht mit den Kindern den Umgang mit Konflikten im Alltag, meinen und bezogen auf konkrete Konfliktsituationen.</p> <p>... unterstützt Konfliktbewältigung, indem sie bei den Kindern selbstständiges Problemlösen anregt.</p> <p>... fordert auf entwicklungsangemessene Weise die alltägliche Mitarbeit aller ein.</p> <p>... entwickelt regelmäßig Gelegenheiten im Kita-Alltag, die jedes Kind dazu auffordern, zur Gestaltung des gemeinsamen Lebens beizutragen.</p> <p>... stärkt im Umgang mit jedem Kind bewusst deren Selbstwertgefühl u. a. durch responsives und empathisches Interagieren.</p> <p>... vermittelt durch Gespräche und Handlungen allen Kindern das Gefühl, wichtig und wertvoll für die Gemeinschaft zu sein.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>B Handlungsfeld Team und Leitung</p> <p>B1 Bildungsteilnahme und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt die UN-Kinderrechtskonvention und das Bundeskinderschutzgesetz.</p> <p>... kennt die rechtlichen Grundlagen zur Partizipation aus SGB VIII und den Ausführungsgesetzen der Länder.</p> <p>... kennt verschiedene Ansätze, Theorien und (Praxis-)Modelle zur Bildungsteilnahme und Partizipation in Kitas.</p> <p>... kennt den <i>Index für Inklusion</i> und den <i>Nationalen Kriterienkatalog</i>.</p>	<p>... setzt sich für die Ziele einer inklusiven Pädagogik im Leitbild und in der Konzeption ein.</p> <p>... macht wesentliche Elemente der Kinder- und Menschenrechte in der Kita für Kinder und Familien transparent.</p> <p>... kommuniziert über die Konzeption fortlaufend mit Kindern und Familien.</p> <p>... beteiligt in Zusammenarbeit mit dem Team und der Kita-Leitung in entwicklungsangemessener Weise die Kinder an der Weiterentwicklung der Konzeption.</p> <p>... beteiligt in Zusammenarbeit mit dem Team und der Kita-Leitung die Familien an der Konzeption.</p>	<p>... tauscht sich mit dem Team und der Leitung über den Entwicklungsprozess einer inklusiven Einrichtungskonzeption aus.</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung, ob die partizipativen Elemente in der Kita kinderrechtsbasiert oder instrumentalisiert sind (z.B. Morgenkreis) und damit „Pseudopartizipation“ darstellen.</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung die Partizipation und Rechte aller Akteure in der Kita (Fachkräfte, Eltern, Kinder).</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung, inwieweit die Kinderrechte in der Konzeption und der Kita garantiert werden.</p>	<p>... ist bereit, ihre eigenen pädagogisch-konzeptionellen Vorstellungen im Sinne einer inklusiven Einrichtungskonzeption weiterzuentwickeln.</p> <p>... hinterfragt die eigene Haltung gegenüber Bildungsteilnahme und Partizipation bezogen auf alle Akteure in der Kita und tauscht sich darüber aus.</p> <p>... reflektiert das eigene berufliche Handeln anhand der Konzeption, des Leitbilds und Theorien der Bildungsteilnahme und Partizipation in Kitas.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
		... regt zusammen mit dem Team und der Leitung die Weiterentwicklung der Konzeption in Hinblick auf Teilhabe und Partizipation beim Träger an.	
<p>B2 Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt die gesetzlichen Grundlagen zum Thema Partizipation (SGB VIII, Ausführungsgesetze der Länder, UN-Kinderrechtskonvention, Bundeskinderschutzgesetz).</p> <p>... kennt Best Practices, Modellprojekte und Praxismaterialien, die partizipative Strukturen aufzeigen.</p> <p>... kennt unterschiedliche Formate für Partizipation und Möglichkeiten der Einflussnahme in der Kita.</p>	<p>... schafft gemeinsam mit dem Team, der Leitung und dem Träger Zeit- und Organisationsbedingungen, welche kindliche Partizipation ermöglichen.</p> <p>... geht kreativ mit Grenzen der Einrichtung um, sodass neue Formen der Partizipation ermöglicht werden (z. B. durch Umwidmung von Räumlichkeiten oder neue Strukturen).</p> <p>... ist in der Lage, unterschiedliche Methoden der Partizipation (z. B. Kinderrat, Morgenkreis) anzuwenden und strukturell zu verankern.</p>	<p>... reflektiert im Team und mit der Leitung, wo Partizipation der Kinder helfen kann, strukturelle Grenzen zu verbessern (z. B. durch Befähigung der Kinder, Konflikte zu lösen).</p> <p>... regt im Team und beim Träger Teamfortbildungen zum Thema Partizipation an.</p> <p>... klärt im Team und mit der Leitung, welche Entscheidungsbefugnisse sie verbindlich den Kindern überlassen wollen.</p>	<p>... reflektiert ihre eigene Rolle als Begleiter/in und Unterstützer/in der kindlichen Partizipationsprozesse.</p> <p>... zeigt Neugier und Interesse an neuen Ideen und Formen der Partizipation.</p> <p>... reflektiert die eigene Spiel- und Lernbiografie mit Blick auf Partizipation.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<p>B3 Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen</p>				
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... weiß um die Notwendigkeit der engen Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen mit unterschiedlichen professionellen Kompetenzen in einem Team. ... kennt Konzepte der ressourcenorientierten Zusammenarbeit im Team, z. B. die Methode der kollegialen Beratung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... bringen ihre eigene Fachkompetenz als spezifische Fertigkeit angemessen ins Team ein. ... machen Kollegen auf nicht-partizipative Prozesse im Team aufmerksam. ... entwickeln gemeinsam mit Team und Leitung strukturelle Elemente im Arbeitsalltag, die dafür sorgen, dass jede Fachkraft zur Gestaltung des Miteinanders beitragen kann. ... können Konflikte ansprechen und zur Problemlösung in einem Team aktiv beitragen. ... etablieren gemeinsam im Team und mit der Leitung eine Konfliktkultur, die von Offenheit und gegenseitigem Respekt geprägt ist. ... nutzen die Heterogenität im Team als Ressource. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektieren gemeinsam im Team Respekt, Achtsamkeit und Wertschätzung in der Teamarbeit. ... setzen sich einfühlend mit den Perspektiven der anderen Teammitglieder auseinander. ... achten auf wertschätzende Zusammenarbeit im Team, bei der die Kompetenzen jedes Teammitglieds zum Tragen kommen. ... analysieren gemeinsam mit Team, Leitung und Träger, inwiefern Ressourcenorientierung und Partizipation umgesetzt und weiterentwickelt werden z. B. hinsichtlich Teamzusammensetzung, Zusammenarbeit, Zugang, Generationenverhältnis. 	<ul style="list-style-type: none"> ... sind bereit, von der eigenen Sichtweise abweichende professionelle Sichtweisen zu akzeptieren. ... reflektieren die Herausforderungen und Chancen, die sich aus der Heterogenität des Teams ergeben. ... prüfen die eigene Einstellung gegenüber Teammitgliedern und Leitung und deren Kompetenzen in Hinblick auf eine ressourcenorientierte und partizipative Zusammenarbeit. 	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>B4 Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die Wirkung von räumlichen Gegebenheiten auf den pädagogischen Alltag. ... verfügt über Wissen zur flexiblen Raumgestaltung und Wirkung von Materialien hinsichtlich der Partizipation von Kindern. ... kennt Konzepte und Modelle zur Einbeziehung von Kindern und Eltern bei der Raumgestaltung. ... kennt Materialien, welche die vielfältigen Zugehörigkeiten und Identitäten der Kinder repräsentieren (z. B. Bücher, Puppen mit unterschiedlichen Merkmalen). 	<ul style="list-style-type: none"> ... überprüft Ausstattung von Räumen und Materialien mit Blick darauf, wie partizipationsfördernd diese sind. ... gestaltet Räume und Spielbereiche für und mit den Kindern, in denen alle als Akteure aktiv werden können. ... berücksichtigt akustische, physische und wahrnehmungsbezogene Faktoren bei der Umsetzung einer anregenden Umgebung. ... stellt eine Umgebung zur Verfügung, die den unterschiedlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen aller Kinder gerecht wird und deren Zugehörigkeiten repräsentiert. ... stellt Material zur Verfügung, das zur sozialen Interaktion einlädt und einen hohen Aufforderungscharakter besitzt. ... bezieht die Kinder und Familien bei der Raumgestaltung mit ein. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert im Team die Raumausstattung in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten der Kinder. ... setzt sich bei der Leitung und dem Träger für eine Veränderung der Räume und Materialien ein, falls diese keine Partizipation fördern. ... tauscht sich mit dem Team und der Leitung aus, an welchen Stellen Kinder sich bei der Raumgestaltung beteiligen können. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert die Wirkung der Räume auf sich selbst und tauscht sich darüber im Team aus. ... reflektiert die Wirkung der Räume und Materialien auf die Kinder und die Familien.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
C Handlungsfeld Familie⁴				
C1 Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden				
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt die Bedeutung einer gelungenen Kooperation mit der Familie für das Zusammenleben in der Kita.</p> <p>... hat Wissen über verschiedene Lebenslagen und deren Auswirkung auf die kindliche Entwicklung (z.B. Armut, Trennung der Eltern, Krankheit, Umzug).</p> <p>... kennt die Lebenslagen und Lebenswirklichkeiten der Kinder und ihrer Familien.</p> <p>... kennt die relevanten rechtlichen Bedingungen der Familien und Kinder wie z.B. Sorgerechtsregelung, Aufenthaltsstatus der Familie.</p>	<p>... geht wertschätzend, offen und ressourcenorientiert mit der gegebenen Vielfalt der Familien um.</p> <p>... erkennt Eltern als wichtigste Experten/-innen für ihr Kind an.</p> <p>... versucht, Vorerfahrungen und Werte der Familien kennenzulernen und zu verstehen.</p> <p>... berücksichtigt (soweit möglich) die unterschiedlichen Werte und Kulturen der Kinder und Familien im Kita-Alltag und greift diese bewusst auf.</p> <p>... sensibilisiert Eltern für Vorurteile und Ausgrenzungsprozesse.</p>	<p>... analysiert im Team die Situation der Familien hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Orientierungen (z.B. religiöse Lebensweisen, kulturelle Identität, ökonomische Möglichkeiten).</p> <p>... reflektiert im Team die Zusammenarbeit mit den Eltern und tauscht sich über einzelne Fälle der Zusammenarbeit aus.</p> <p>... tauscht sich im Team über Lösungs- und Sozialisationszielen von Eltern und Kita aus.</p> <p>... ist in der Lage, Ausgrenzungserfahrungen in der Elternschaft frühzeitig wahrzunehmen und sensibel zur Sprache zu bringen.</p>	<p>... identifiziert unterschiedliche Lebenslagen und versucht, sich in diese hineinzuversetzen.</p> <p>... reflektiert das eigene Handeln im Hinblick auf Vorurteile.</p> <p>... reflektiert die eigene familiäre Sozialisation und Prägung.</p> <p>... reflektiert die eigene Empathie und Ambiguitätstoleranz gegenüber anderen Lebenswelten und Erziehungsvorstellungen.</p> <p>... reflektiert den eigenen Blick auf die Familien der Kinder.</p>	

4 Im Handlungsfeld Familie werden die Begrifflichkeiten Eltern und Familie verwendet. Mit Eltern sind dabei die Sorgeberechtigten und ihnen gleichgestellte Erwachsene gemeint. Familie ist hier neben der Kernfamilie der für das Kind relevante, als Familie bezeichnete Personenkreis.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>... kennt die rechtlichen Grundlagen für die Eltern- und Familienbeteiligung aus dem SGB VIII (§§ 22, 22a).</p> <p>... kennt die grundlegenden Eltern- und Familienrechte (z.B. Informations-, Anhörungs- und Beratungsrechte) der Ausführungsgesetze der Länder.</p> <p>... kennt Möglichkeiten, die Eltern- und Familienrechte strukturell zu verankern, z.B. durch regelmäßige Sprechstunden für Eltern.</p>	 <p>... beobachtet und bringt in Erfahrung, ob Familien Ausgrenzungserfahrungen machen und zeigt Teilhabemöglichkeiten auf.</p> <p>... spricht Diskrepanzen zwischen den Entwicklungs- und Sozialisationszielen der Eltern und denen der Kita an und entwickelt gemeinsame Lösungen.</p>		
<h2 style="text-align: center;">C2 Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen</h2>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die rechtlichen Grundlagen für die Eltern- und Familienbeteiligung aus dem SGB VIII (§§ 22, 22a).</p> <p>... kennt die grundlegenden Eltern- und Familienrechte (z.B. Informations-, Anhörungs- und Beratungsrechte) der Ausführungsgesetze der Länder.</p> <p>... kennt Möglichkeiten, die Eltern- und Familienrechte strukturell zu verankern, z.B. durch regelmäßige Sprechstunden für Eltern.</p>	<p>... pflegt einen anerkennenden und wertschätzenden Umgang mit den Eltern und Familien.</p> <p>... setzt sich im Team, bei der Leitung und beim Träger für die Garantie der Eltern- und Familienrechte ein.</p> <p>... fördert die Handlungsfähigkeit von Eltern gremien durch gezielte Information und Kommunikation.</p> <p>... bezieht Elternvertretungen, Eltern und Familien, wo möglich, in Entscheidungen ein.</p>	<p>... tauscht sich im Team über die Einhaltung der Eltern- und Familienrechte aus.</p> <p>... reflektiert gemeinsam mit Team und Leitung, wie die Rechte der Familien in der Kita zur Entfaltung kommen.</p> <p>... tauscht sich mit Eltern und Eltern gremien über ihre Perspektive auf die Kita aus und identifiziert Themen für eine nachhaltige Zusammenarbeit.</p>	<p>... reflektiert, wie sie selbst zu den Eltern- und Familienrechten steht, und inwieweit sie noch mehr Information benötigt.</p> <p>... reflektiert die Wirkung des bestehenden Abhängigkeitsverhältnisses auf die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften.</p> <p>... reflektiert hierarchische Strukturen in der Kita und ihr eigenes Autoritätsverhalten.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt Modelle und Best-Practice-Beispiele der Zusammenarbeit mit Familien und Elterngremien.</p> <p>... weiß um das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Eltern und Fachkräften.</p>	<p>... bezieht die Eltern aktiv in Fragen der Qualitätsentwicklung ein (z.B. durch Evaluationen, Befragungen).</p> <p>... beteiligt die Eltern an der Weiterentwicklung der Konzeption.</p> <p>... entwickelt gemeinsam mit dem Team und der Leitung ein niedrigschwelliges Beschwerdemanagement für die Eltern und macht dieses transparent (z.B. durch Elternabende, Aushänge, persönliche Gespräche).</p>		
<h3>C3 Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die Kompetenzen und Fähigkeiten der Familien.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Barrierefreiheit (im weiten Sinn) in Bezug auf Sprache, Räume und Zugänge.</p> <p>... weiß, dass es unterschiedliche Kommunikationsstile und Kommunikationsstrategien gibt, um Eltern zu erreichen.</p>	<p>... ermöglicht den Familien verschiedene kreative Informations- und Kommunikationswege in der Kita (z.B. non-verbal, leichte Sprache, Übersetzungen).</p> <p>... spricht regelmäßig in motivierender Weise mit den Eltern über die möglichen Formen ihrer Beteiligung und Mitwirkung am Kita-Alltag.</p>	<p>... analysiert im Team und mit der Leitung, wie möglichst alle Familien erreicht werden können, und wo ihre Mitwirkung bereits gelingt.</p> <p>... erkennt das Engagement der Familien und dessen Qualität an und kommuniziert dies wertschätzend.</p>	<p>... reflektiert die eigene Haltung und deren Hintergründe gegenüber der Teilhabe und Partizipation aller Familien (z.B. Wo habe ich Vorbehalte? Was würde ich lieber ohne die Eltern entscheiden?).</p> <p>... identifiziert eigene Grenzen und kann differenziert mit persönlichen Erfahrungen umgehen.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p> <p>... kennt Modellprojekte, Praxisprojekte und Best-Practice-Projekte, die als Vorbild für eigene Ideen der Teilhabe und Partizipation für Familien in der Kita dienen können.</p>	 <p>Fertigkeiten</p> <p>... dokumentiert partizipative Elemente im Kita-Alltag sichtbar für alle Eltern.</p> <p>... bezieht die Ressourcen und Kompetenzen von allen interessierten Familien ein.</p> <p>... setzt gemeinsam mit den Familien niederschwellige Angebote um (z. B. Tauschbörsen, Eltern-Kind-Aktionen).</p> <p>... initiiert systematisch Netzwerke und fördert den Austausch zwischen den Familien, z. B. mit Bildungs- und Begegnungsangeboten.</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p> <p>... respektiert es, wenn Familien sich nicht beteiligen möchten.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>D Handlungsfeld Sozialraum</p> <p>D1 Kita im Sozialraum systematisch vernetzen</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt den für die Familien und Kita relevanten Sozialraum. ... kennt Angebote, Fachdienste und Einrichtungen im Sozialraum und deren Teilhabechancen für die Familien. ... hat Wissen über die Chancen des Sozialraums für die inklusive Bildung. ... kennt die spezifischen Belange der Familien und Kinder im Sozialraum. ... weiß um Methoden und Instrumente des Netzwerkens und der Sozialraumarbeit. ... kennt Modelle der Kooperation mit anderen Angeboten und Einrichtungen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... konzipiert mit Team und Leitung Strukturen, die Kooperation und Vernetzung verankern. ...bahnt die Vernetzung zwischen Kita, Kindern und Familien im Sozialraum an. ... identifiziert und prüft adäquate Bildungs- und Lernangebote für Familien im Sozialraum und regt die Nutzung dieser Angebote bei den Familien an. ... vermittelt die Familien an andere Institutionen sowie Beratungs- und Begleitungsangebote, wenn der eigene Auftrag endet bzw. eigene Grenzen erreicht sind. ... regt im Team und bei der Leitung die Öffnung der Einrichtung für Angebote aus dem Sozialraum an. 	<ul style="list-style-type: none"> ... diskutiert im Team über den Sozialraum als Handlungsfeld und dessen Möglichkeiten für die Familie. ... tauscht sich im Team über gelingende Kontakte im Sozialraum und deren Nutzen für die Kita aus. ... pflegt kontinuierlich den wertgeschätzenden Kontakt zu relevanten Kooperationspartnern im Sozialraum. ... reflektiert im Team die Möglichkeiten zur Mitgestaltung von regionalen Netzwerken. 	<ul style="list-style-type: none"> ... überprüft ihre Kooperations- und Kommunikationskompetenz gegenüber anderen Personen und Institutionen im Sozialraum und verbessert diese gegebenenfalls. ... reflektiert die eigene Bereitschaft zur Kommunikation. ... reflektiert die eigene Vorbildfunktion und die eigene Rolle im Sozialraum. ... ist offen für andere Sichtweisen, Werte und Normen, die ihr im Sozialraum begegnen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... setzt sich im Sozialraum dafür ein, dass Familien alle Angebote barrierefrei (im weiten Sinne) nutzen können.		
<h3>D2 Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die rechtlichen Regelungen zum Übergang in die Schule.</p> <p>... kennt unterschiedliche Schulangebote vor Ort und die Möglichkeiten zur Inklusion.</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Kooperation und Kommunikation mit der Schule im Hinblick auf Inklusion und den Übergang.</p> <p>... kennt die spezifischen Beratungsangebote zur Unterstützung einer inklusiven Beschulung.</p> <p>... kennt wichtige kindliche Kompetenzen zur Bewältigung von Übergängen.</p>	<p>... erarbeitet mit dem Team und der Leitung ein Konzept für die Begleitung der Übergänge der Kinder (Tagespflege – Krippe – Kita – Schule) und setzt dieses um.</p> <p>... stellt vor dem Übergang in die Schule sicher, dass Kinder und ihre Familien sich mit der neuen Institution vertraut machen können.</p> <p>... etabliert gemeinsam mit dem Team und der Leitung einen regelmäßigen Austausch mit den anderen relevanten Institutionen (Kitas, Schulen) und entwickelt ein gemeinsames Verständnis der Zusammenarbeit.</p> <p>... bezieht die kindliche Perspektive auf den Übergang ein, z. B. durch Besuche von ehemaligen Kita-Kindern.</p>	<p>... reflektiert im Team und mit der Leitung Kommunikationsstrukturen und -weisen zwischen der Kita und den Schulen und versucht, diese zu optimieren.</p> <p>... tauscht sich im Team und mit der Leitung über ein gemeinsames Verständnis der Kooperation mit den Schulen aus.</p> <p>... bezieht die Familien in die Zusammenarbeit mit den Schulen ein, z. B. durch Elternabende mit erfahrenen Schullehrern.</p> <p>... steht im fachlichen Austausch mit den Lehrkräften und bringt ihre spezifischen Kenntnisse zur frühkindlichen Bildung ein.</p>	<p>... ist offen für verschiedene professionelle und persönliche Zugänge und Perspektiven der unterschiedlichen Institutionen.</p> <p>... nimmt Wissen und Anregungen aus anderen Professionen bzw. von anderen Institutionen an.</p> <p>... reflektiert und hinterfragt die systemischen Bedingungen der Anschlussfähigkeit für alle Kinder.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>... weiß um die Bedeutung des Sozialraums als Bildungs- und Lerngelegenheit.</p> <p>... weiß, wie wichtig es für die Gestaltung des Sozialraums ist, die Stimmen der Kinder zu hören.</p> <p>... bringt in Erfahrung, wie die Kinder ihre Stadt/ihren Ort sehen und wo sie sich im Sozialraum aufhalten.</p>	 <p>... fördert wichtige kindliche Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs.</p> <p>... nimmt Stärken und Ressourcen der Kinder für die Bewältigung des Übergangs bewusst wahr und spiegelt sie den Kindern.</p> <p>... beurteilt, wo die eigenen fachlichen Grenzen erreicht sind, und holt sich ggf. Unterstützung durch externe lokale Experten/-innen.</p>		
<h3>D3 Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... weiß um die Bedeutung des Sozialraums als Bildungs- und Lerngelegenheit.</p> <p>... weiß, wie wichtig es für die Gestaltung des Sozialraums ist, die Stimmen der Kinder zu hören.</p> <p>... bringt in Erfahrung, wie die Kinder ihre Stadt/ihren Ort sehen und wo sie sich im Sozialraum aufhalten.</p>	<p>... erkundet, wie der Sozialraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für die Kinder und Familien genutzt werden kann.</p> <p>... bezieht die Familien in die Bildungs- und Lerngelegenheiten außerhalb der Kita ein (z. B. gemeinsame Exkursion zur Stadtbibliothek).</p>	<p>... tauscht sich im Team über den Sozialraum der Kinder und dessen Wahrnehmung aus.</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung, welche Voraussetzungen (zukünftiges und aktuelles) politisches Engagement hat.</p> <p>... unterstützt und motiviert die Familien bei der aktiven Mitgestaltung des Sozialraums.</p>	<p>... erkennt die Chancen und Grenzen der eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung des Sozialraums.</p> <p>... reflektiert das eigene Verständnis von und den eigenen Umgang mit (Lokal-)politik.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p> <p>... verfügt über Wissen zu lokalpolitischen Themen, die für die Lebenswelt der Kinder von Relevanz sind.</p>	 <p>Fertigkeiten</p> <p>... stärkt die Einflussmöglichkeiten von Kindern und Familien auf den Sozialraum. ... thematisiert mit den Kindern Politik und philosophiert über sie betreffende politische Themen. ... führt mit den Kindern Beteiligungsprojekte im Sozialraum durch.</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>

C | Umsetzungsbeispiel



C

Inhalt

1	Die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte	100
2	Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung	105
2.1	Einleitung	105
2.2	Grundlagen und Vorgehen	106
2.3	Didaktisches Prinzip: Subjektorientierung	107
2.4	Didaktisches Prinzip: Reflexionsorientierung	108
2.5	Didaktisches Prinzip: Komplexitätsorientierung	109
2.6	Didaktisches Prinzip: Performanzorientierung	109
2.7	Fazit und Ausblick	110
3	Kompetenzorientierung im Kontext: Freies Spiel und Peer-Interaktionen als Ausgangspunkt von Partizipation – ein Weiterbildungsvorschlag	113
3.1	Kinder als Akteure der Partizipation – einleitende Bemerkungen	113
3.2	Auswahl der Inhalte	115
3.3	Das Format des Weiterbildungsmoduls	117
3.4	Didaktische Methoden	119
4	Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis	140
4.1	Einleitung	140
4.2	Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis	140
4.3	Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung	141
4.4	Die Rolle der Kita-Leitung für die Unterstützung des Transfers	146
4.5	Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer	147

1 Die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Tina Friederich

Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte ist seit vielen Jahren Thema der wissenschaftlichen Diskussion. Professionalisierung wird dabei häufig mit Qualifizierung gleichgesetzt. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung lebenslangen Lernens und des gesellschaftlichen Wandels, der auch Qualifikationen schnell veralten lässt, kann jedoch eine Qualifikation nicht alleiniger Maßstab für das professionelle Handeln von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sein (Thole/Polutta 2011).

Diese Perspektive wird auch von verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen geteilt, die unter Professionalisierung sowohl Aus- als auch Weiterbildung verstehen (z.B. in der Sozialen Arbeit Schulze-Krüdener 2012; in der Erwachsenenbildung Kraft u. a. 2009 und Vogel 1997; in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Berkemeyer u. a. 2011, Hascher 2011, Lipowsky 2011, Terhart 2011 und Huber 2009; siehe im Überblick Friederich 2017). Somit kann auch für die frühpädagogischen Fachkräfte angenommen werden, dass eine einmal absolvierte Ausbildung nicht lebenslang professionelle Praxis sichert. Dennoch wird die Weiterbildung im Kontext von Professionalisierung als direkte Personalentwicklungsstrategie noch vernachlässigt, obwohl Weiterbildung in der Praxis der Kindertageseinrichtung – zumindest was den Besuch von Veranstaltungen angeht – eine herausgehobene Rolle spielt (Viernickel u. a. 2013; Beher/Walter 2010). Dies hängt auch mit der heterogenen Verwendung des Professionalisierungsbegriffs zusammen, die auf unterschiedliche Theoriebezüge verweist.

Bezugnehmend auf interaktionistische Professionstheorien (Everett Hughes, Fritz Schütze), die davon ausgehen, dass sich die Professionalität von Fachkräften in ihrem Handeln zeigt, wird Professionalisierung als Weg zur Professionalität verstanden. Eine Ausbildung ist Voraussetzung für den Zugang zu einer Tätigkeit und soll professionelles Handeln

anbahnen. Aber nicht nur durch die Ausbildung wird das Handeln der Fachkräfte beeinflusst, sondern auch von deren Erfahrungen (Dippelhofer-Stiem 2012) und den Rahmenbedingungen, die sie für ihr Handeln vorfinden.

Professionelles Handeln findet als Interaktion statt, die in der Kita vorrangig zwischen Fachkräften und Kindern abläuft. Interaktionen sind von Unwägbarkeiten gekennzeichnet, da sie situativ erfolgen und damit Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten unterliegen, die sich in unterschiedlichen Handlungsalternativen zeigen und sehr schnell abgewogen werden müssen (Schütze 1992). Dieses Verständnis von Professionalität ist auch auf frühpädagogisches Handeln übertragbar (z.B. Nentwig-Gesemann 2012) und verweist darauf, dass im Handeln Kompetenzen von Individuen zum Ausdruck kommen, die diese in verschiedenen Zusammenhängen erworben haben. Der Umgang mit Ungewissheit in Interaktionen ist somit ein Kern professionellen Handelns frühpädagogischer Fachkräfte (Nentwig-Gesemann 2007; Ebert 2006) und erfordert von Seiten der Fachkräfte weitreichende Kompetenzen. Diese dienen dazu, in den realen Interaktionssituationen flexibel reagieren und gegebenenfalls auch handeln zu können, wenn nicht ausreichend Wissen zur konkreten Anforderung vorliegt (Dewe u. a. 2011).

Damit wird deutlich, dass professionelles Handeln ein Zusammenspiel von Erfahrung, Wissen, Fertigkeiten, Routinen, sozialen Kompetenzen und Analysefähigkeiten ist. Dieter Nittel knüpft an das interaktionistische Professionalitätsverständnis an und konkretisiert Professionalität als eine „hohe Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung“ (Nittel 2004, S. 350). Diese Beschreibung bezieht sich sowohl auf die Qualität des Handelns einer Person als auch auf die Qualität des Ergebnisses des Handelns (ebd.). In Kindertageseinrichtungen

werden Dienstleistungen für Familien erbracht, und die frühpädagogischen Fachkräfte sind mit ihren Kompetenzen von zentraler Bedeutung für die Qualität (Kluczniok/Roßbach 2014; Tietze u.a. 2013), denn diese beeinflussen mit ihrem Handeln die Entwicklung und Bildung der jungen Kinder. In alltäglichen sozialen Handlungssituationen müssen frühpädagogische Fachkräfte die Fähigkeit und Bereitschaft zeigen, sensitiv und responsiv zu handeln (König/Viernickel 2016).

Die Professionalität der Fachkräfte hängt von deren Kompetenzen ab und bestimmt weitgehend die Qualität in den Einrichtungen. Offen ist jedoch noch, wie diese Professionalität angebahnt werden kann. Da das Handeln in Kindertageseinrichtungen nur bedingt planbar ist, müssen Handlungsrouninen und -reaktionen so verinnerlicht werden, dass sie spontan abrufbar sind. Die Professionstheorien bieten nur wenige Anhaltspunkte, wie Professionalität vorbereitet werden kann. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass eine akademische Ausbildung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Professionalität leistet. Die Forschungsbefunde hierzu sind für frühpädagogische Fachkräfte allerdings uneinheitlich (Early u.a. 2007; Kelley/Camilli 2007; Sylva u.a. 2004); dennoch gelten wissenschaftliches Wissen, Reflexion und die angemessene Übertragung von Theorie auf konkrete Praxisanforderungen als zentrale Bedingungen für Professionalität (Dewe/Otto 2011). Hinzu kommen die Rahmenbedingungen, die das Entwickeln von Kompetenzen ermöglichen oder unterbinden. Hierzu zählen in Kindertageseinrichtungen die Strukturen, die Leitung, das Team sowie die anwesenden Kinder und ihre Familien, aber auch regelmäßige Weiterbildungen.

Weiterbildungen gelten in allen erziehungswissenschaftlichen Berufen als wichtig für die Aufrechterhaltung der Professionalität der Fachkräfte. Tatsächlich knüpft Weiterbildung jedoch nur selten an der Ausbildung und Berufspraxis an, ist kaum systematisch angelegt und wird von heterogenen Weiterbildungsträgern angeboten (Friederich 2017; Beher/Walter 2010). Insbesondere sozialpädagogische Ausbildungen, zu denen auch die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher

gehört, sind grundsätzlich breit angelegt, da die späteren Einsatzfelder sehr heterogen sind und eine Weiterqualifizierung erfordern (Thole 2005). In diesem Sinn gehört die Weiterbildung neben der Ausbildung zwingend zur Professionalisierung. Aber auch diese Perspektive greift zu kurz, da Qualifikationen oder Zertifikate allein professionelles Handeln nicht sicherstellen können (Thole/Polutta 2011). Abhilfe könnte die Orientierung an Kompetenzen bieten, die das individuelle Vermögen von Personen beschreiben, in Situationen professionell zu handeln, unabhängig davon, wo und wie diese Kompetenzen erworben wurden.

Tatsächlich lässt sich laut Dieter Nittel (2002) Professionalität, bezogen auf eine Person, mit Kompetenzen beschreiben, da sie sich analytisch in Disposition (Voraussetzungen) und Performanz (Handeln in der aktuellen Situation) zerlegen lassen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Die bisherigen Arbeiten zur Kompetenzentwicklung zeigen, dass für die Anbahnung von Kompetenzen sowohl die Motivation der Individuen als auch die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung sowie die Berufspraxis mit den dort vorhandenen Strukturen und Teammitgliedern eine Rolle spielen (Gerstenmaier/Mandl 2010; Gnahs 2010).

Peter Dehnbostel (2008) hat ein theoretisches Modell beruflichen Lernens entwickelt. Er geht davon aus, dass sich die berufliche Handlungskompetenz aus einem Zusammenspiel der bislang individuell erlangten beruflichen Handlungskompetenz (z.B. durch Ausbildung, Schule oder eine andere Erwerbstätigkeit) und den jeweiligen Arbeits- und Handlungsbedingungen entwickelt. Somit haben die Rahmenbedingungen, unter denen berufliches Handeln erfolgt, Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung. Peter Dehnbostel nimmt an, dass nach längerer Erwerbstätigkeit die „Strukturen und Gegebenheiten die Kompetenzentwicklung und das berufliche Handeln“ (Dehnbostel 2008, S. 54) prägen. Diese fächert Peter Dehnbostel in Lern-, Arbeits- und Unternehmenskultur, Lernpotenziale der Arbeit sowie Entwicklungs- und Aufstiegswege auf. Damit weist er darauf hin, dass die Kompetenzentwicklung vielfältigen Einflüssen ausgesetzt ist und von den Möglichkeiten der Entwicklung, die

die Organisation sowohl in der täglichen Arbeit als auch in der Kultur und durch gezielte Angebote bietet, abhängt. Außerdem muss die Motivation für eine Entwicklung gegeben sein, die z.B. durch Entwicklungs- und Aufstiegswege angeregt werden kann. Peter Dehnbostel betont jedoch, dass „die Selbststeuerung des Lernens bei der Kompetenzentwicklung des Einzelnen und von sozialen Gruppen im Mittelpunkt steht“ (Dehnbostel 2008, S. 56). Damit verweist er auf die Annahmen des situierten Lernens und Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener.

Weiterbildung ist in diesem Tableau der Faktoren ein relevantes Element für die Kompetenzentwicklung. Eine Metaanalyse von Carl J. Dunst u.a. (2010) konnte zeigen, dass spezifische Charakteristika von Weiterbildungen dazu beitragen, den Outcome auf Seiten der Teilnehmenden zu steigern. Die relevanten Faktoren hierfür waren die Einführung in den Inhalt der Weiterbildung, die Darstellung der Relevanz des Wissens und Könnens für die Praxis, das Einüben und die Nutzung des Wissens und Könnens, die Evaluation des Ergebnisses, die Reflexion des Lernfortschritts sowie die Schlussfolgerungen daraus und die Einbettung des neu Gelernten in ein übergeordnetes Schema oder Konzept (Dunst u.a., S. 95). Alle sechs Charakteristika erwiesen sich als signifikant relevant für den Lernerfolg der Weiterbildungsteilnehmenden.

Allerdings genügt es nicht, dass frühpädagogische Fachkräfte die Möglichkeit haben, an Weiterbildungen teilzunehmen, die diese Merkmale aufweisen, sondern auch in den Einrichtungen selbst muss eine Lernkultur gegeben sein, die Weiterentwicklungen zulässt (vgl. dazu das Kapitel „Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis“, welches diesen Teil C abschließt). Weiterbildung gilt es daher, stärker als bisher als Kerninstrument der Personalentwicklung wahrzunehmen. Die Weiterentwicklung individuellen fachlichen Wissens und der Fertigkeiten als auch die Reflexion von Rahmenbedingungen und des Handelns sowie die Berücksichtigung von sozialen Kompetenzen scheinen notwendig zu sein, um eine ganzheitliche, berufliche Kompetenzentwicklung zu unterstützen und Professionalität zu sichern (Friederich u.a. 2016). Fähigkeit und Bereitschaft

der Fachkräfte und die Handlungsanforderungen in der Kita müssen hier als Ausgangspunkt für die berufliche Weiterentwicklung genutzt werden.

Eine kompetenzorientierte Weiterbildung kann diese komplexe Entwicklung anstoßen, indem sie am Individuum ansetzt, die Reflexion von Handlungen unterstützt, die Komplexität der Aufgaben nicht aus dem Blick verliert und die Weiterentwicklung sowohl des Wissens und der Fertigkeiten als auch der personalen Kompetenzen für das konkrete Handeln der Fachkräfte in der Praxis unterstützt (dazu ausführlich im folgenden Kapitel „Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung“). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sowohl Aus- und Weiterbildung als auch die Rahmenbedingungen des Handelns in der Praxis relevant für die Professionalisierung der Fachkräfte sind.

Literatur

- Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 6. München
- Berkemeyer, Nils/Järvinen, Hanna/Otto, Johanna/Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 225–247
- Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 1131–1142
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Aufl. Weinheim/München

- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Liegle, Ludwig/Honig, Michael Sebastian (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit (Bachelor/Master). Weinheim/Basel, S. 129–162
- Dunst, Carl J./Trivette, Carol M./Hamby, Deborah W. (2010): Meta-analysis of effectiveness of four adult learning methods and strategies. In: International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning, H. 3, S. 91–112
- Early, Diane M./Maxwell, Kelly L./Burchinal, Margaret R./Alva, Soumya/Bender, Randall H./Bryant, Donna u.a. (2007): Teachers' Education, Classroom Quality and Young Childrens Academic Skills: Results from Seven Studies of Preschool Programs. Child Development, H. 78, S. 558–580
- Ebert, Sigrid (2006): Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg im Breisgau
- Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim/Basel
- Friederich, Tina/Meyer, Anita/Schelle, Regine (2015): Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita – Die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Becker-Stoll, Fabienne/Cloos Peter (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Schwerpunkt: Inklusion (Materialien zur Frühpädagogik, Band 18). Freiburg im Breisgau, S. 23–57
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (2010): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 169–178
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Hascher, Tina (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Helga/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/München, S. 542–571
- Huber, Stephan G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel, S. 451–463
- Kelley, Pamela/Camilli, Gregory (2007): The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programs: A Meta-analysis. National Institute for Early Education Research (NIEER) Working Paper. New Brunswick
- Klucznik, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 17/6, S. 145–158
- König, Anke/Viernickel, Susanne (2016): Editorial. Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. In: Frühe Bildung, H. 5/1, S. 1–2
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea Maria (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Helga/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/München, S. 511–541
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial extra, H. 5/6, S. 20–22
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2012): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjah-

- ren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München
- Nittel, Dieter (2002): Professionalität ohne Profession? In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253–286
- Nittel, Dieter (2004): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132–170
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2012): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 1067–1081
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 202–224
- Thole, Werner (2005): „Wir können uns auch gar keine jugendarbeitsspezifische Ausbildung leisten ...“. Beobachtungen zum Feld der Fort- und Weiterbildung. In: Thole, Werner/Degener, Claudia/Küster, Ernst-Uwe (Hrsg.): Professionalisierung und Studium: die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen. Wiesbaden, S. 131–151
- Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen in der Sozialen Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 104–121
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard u. a. (Hrsg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Hrsg. v. Paritätischer Wohlfahrtsverband GEW. <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schluesel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html> (Zugriff: 11.08.2017)
- Vogel, Norbert (1997): Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt – Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 79–90

2 Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung

Jelena Kovačević und Regine Schelle

2.1 Einleitung

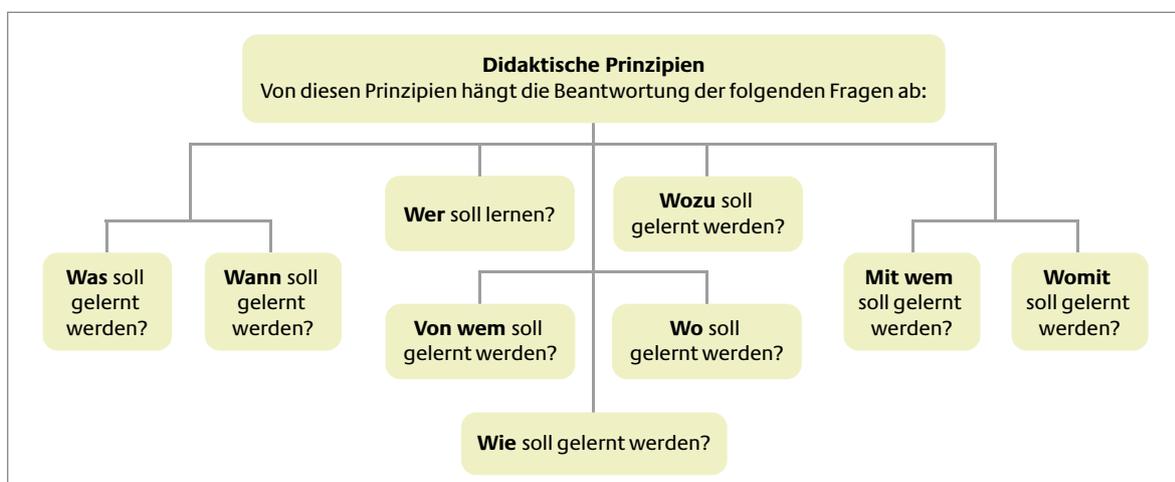
In den letzten Jahren sind viele neue Dokumente – von Kompetenzprofilen zu Qualifikationsrahmen – erarbeitet worden, die beschreiben, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte während der Aus- und Weiterbildung bzw. während eines Studiums entwickeln sollen. Diese Dokumente zeigen sehr konkret auf, welche Ergebnisse am Ende Bildungswegs stehen sollen. Auch die WiFF-Kompetenzprofile beschreiben Entwicklungsziele für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Die Diskussion um Kompetenzorientierung wird von Qualifikationsrahmen, Curricula, Kompetenzprofilen und anderen Dokumenten dominiert (Gillen 2013): Fragen, die sich damit beschäftigen, welche Auswirkungen solche Formulierungen von Kompetenzen auf die konkrete Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse haben, kommen dabei zu kurz. Es fehlen didaktische Leitlinien, die die Orientierung an Kompetenzen bei allen didaktischen Fragestellungen unterstützen (Frank/Illner 2013).

Aus diesem Grund hat die WiFF vier didaktische Prinzipien für die Arbeit mit den WiFF-Kompetenzprofilen in der frühpädagogischen Weiterbildung entwickelt. Diese didaktischen Prinzipien sind:

- Subjektorientierung,
- Reflexionsorientierung,
- Komplexitätsorientierung sowie
- Performanzorientierung.

Bei der Umsetzung dieser Prinzipien in der Weiterbildungspraxis ist die Frage nach dem „Wie“, also nach der Methode, nur eine von vielen didaktischen Fragestellungen (Jank/Meyer 2014; Schübler 2011): Didaktik beantwortet unterschiedlichste Fragen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die alle wie bei einem Mobile miteinander verbunden sind und in eine Balance gebracht werden müssen. Die didaktischen Fragen werden in unterschiedlichen Arbeitsphasen der Weiterbildung beantwortet.

Mobile der didaktischen Fragen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Jank/Meyer 2014; Schübler 2011

Damit das Mobile der didaktischen Fragen in Balance gebracht werden kann, benötigt es Prinzipien. Jede Weiterbildnerin und jeder Weiterbildner folgt bestimmten didaktischen Prinzipien während seiner Lehrtätigkeit, auch wenn sie vielen Lehrenden nicht bewusst sind. Solche Prinzipien haben sich im Laufe der eigenen Bildungsbiografie und beruflichen Weiterqualifizierung sowie durch eigene Erfahrungen verfestigt (Schübler 2011). Diese Prinzipien beeinflussen den Umgang der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners mit den didaktischen Fragestellungen und schlussendlich auch die Umsetzung in der Weiterbildungsveranstaltung.

Wie aber können in den unterschiedlichen Arbeitsphasen die didaktischen Fragestellungen kompetenzorientiert beantwortet werden? Welche Prinzipien müssen leitend sein, damit das Mobile in eine „kompetenzorientierte Balance“ gebracht wird? Um diese Fragen aufzugreifen, entwickelt die WiFF ein umfassendes Arbeitsbuch, das als Begleitbuch zu allen WiFF Wegweisern den in der Weiterbildung Tätigen bei der Arbeit mit den Kompetenzprofilen Unterstützung bietet.

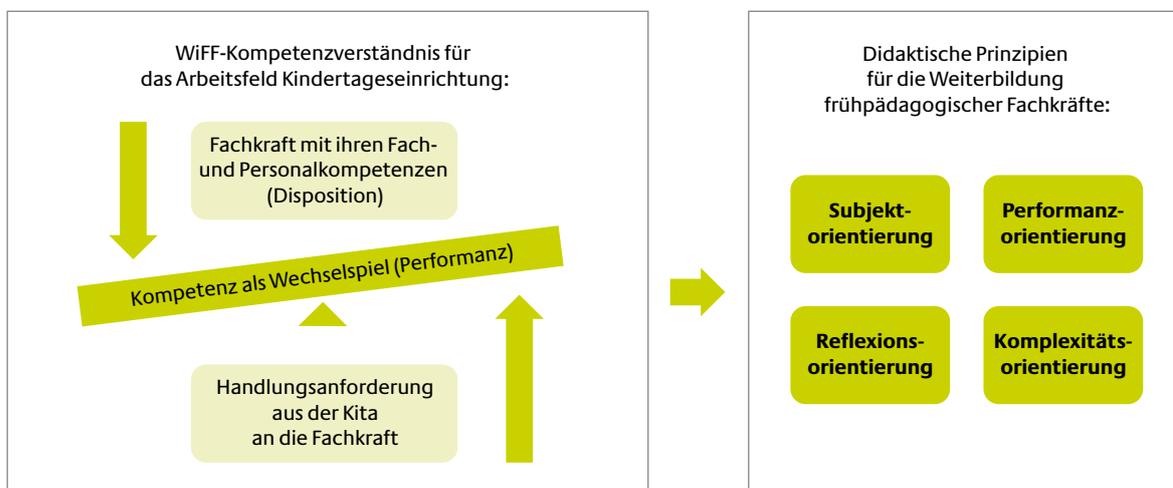
In einem ersten Schritt wurden die oben genannten vier didaktischen Prinzipien entwickelt, die für die Arbeit mit den WiFF-Kompetenzprofilen entscheidend sind und so kompetenzorientierten Weiterbildungen ein erkennbares Profil geben.

2.2 Grundlagen und Vorgehen

Die didaktischen Prinzipien, die in drei Workshops mit Expertinnen und Experten aus der Aus- und Weiterbildungspraxis sowie der Forschung diskutiert wurden, bauen auf drei Grundlagen auf:

- Zum ersten basieren die Prinzipien auf einem breiten Didaktikverständnis aus der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung, das über die Frage der Methodik hinausgeht (Arnold 2012; Siebert 2012).
- Zum zweiten gründen sie auf einem Verständnis davon, wie Erwachsene lernen und welche Besonderheiten der beruflichen Kompetenzentwicklung sich im Arbeitsfeld Kita zeigen (vgl. z.B. Friederich/Schelle 2015; Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015; Baethge 2013). Dabei wird vor allem auf die sozialkonstruktivistische Lerntheorie und Erkenntnisse der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zurückgegriffen, die die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit erwachsener Menschen betonen (Faulstich 2012).
- Zum dritten ist vor allem das WiFF-Verständnis von Kompetenz für die Entwicklung der Prinzipien grundlegend. Dies veranschaulicht die folgende Abbildung.

WiFF-Kompetenzverständnis als eine Grundlage der Prinzipien



Quelle: Eigene Darstellung

Das Wechselspiel zwischen der Fach- und Personalkompetenz sowie Handlungsanforderungen an die Fachkraft in der Berufspraxis lässt sich anhand eines Beispiels veranschaulichen: Die Gruppe einer Kita unternimmt einen Ausflug in einen Wald. Die Fachkraft wird von mehreren Kindern gefragt, warum das Moos an den Bäumen nur an einer Seite zu finden sei. Sie wird mit einer konkreten Handlungsanforderung aus ihrer Praxis konfrontiert. Jetzt kommt es darauf an, wie sie ihre entwickelte Fach- und Personalkompetenz (Disposition) zeigen kann und so in der Lage ist, auf diese Anforderung kompetent zu reagieren. Erst in dieser konkreten Situation zeigt sich, ob die Fachkraft wirklich über entsprechende Kompetenzen verfügt und wie sie diese in der Situation einsetzt (Performanz).

Um diese Kompetenz bei den Teilnehmenden zu fördern, werden im Folgenden die vier didaktischen Prinzipien für die Umsetzung von Weiterbildungen näher erläutert und durch Beispiele veranschaulicht. Die Prinzipien sind eng miteinander verwoben und bedingen einander.

2.3 Didaktisches Prinzip: Subjektorientierung

Eine kompetenzorientierte Didaktik zeichnet sich dadurch aus, dass die bzw. der Lernende im Mittelpunkt aller didaktischen Überlegungen steht. Mit diesem didaktischen Prinzip wird der Eigensinn wertgeschätzt, mit dem jede Einzelne bzw. jeder Einzelne ihr bzw. sein Leben aus dem eigenen Erfahrungsraum heraus selbst bestimmt (Wrana 2015).

Lernprozesse werden angeregt, wenn neue Erfahrungen, die zum Beispiel im Rahmen einer Weiterbildung gemacht werden, an vorhandene Erfahrungen und Deutungsmuster anschließen. Erwachsene haben durch eine Vielzahl an Erfahrungen eine einzigartige Persönlichkeit entwickelt und verfügen über ein großes Maß an Vorwissen und Routinen (Schüßler 2008). Deutungen von Fachkräften, die bereits über einen längeren Zeitraum in einer Kindertageseinrichtung tätig sind, sind stärker mit ihrer beruflichen Identität verwoben

als bei Personen, die sich noch in der Ausbildung befinden. Der Lernprozess ist also abhängig von individuellen Vorerfahrungen.

Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners ist es demnach beispielsweise, den Lernenden während einer Veranstaltung verschiedene und vielfältige Anschlussmöglichkeiten an berufsbioграфische Vorerfahrungen zu ermöglichen (Schüßler 2008).

Dazu genügt es nicht, die Erwartungen an die Weiterbildung, den beruflichen Kontext oder die Lernstile der Teilnehmenden wahrzunehmen. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sollten sich auf die Teilnehmenden einlassen und versuchen, ihre Perspektiven zu verstehen (Schüßler 2008; Siebert 2003): Wie sehen sie ihre Wirklichkeit? Was ist ihnen wichtig? Wie deuten sie Situationen? Was sind ihre Bewertungsmaßstäbe? Die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden sollte die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Erfahrungen kritisch hinterfragen. Wenn es der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner gelingt, Anschlussmöglichkeiten an diese Vorerfahrungen und Sichtweisen der Teilnehmenden herzustellen, wird damit eine gute Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen weiterentwickeln.

Erwachsene steuern ihren Lernprozess in hohem Maße selbst. Der Weg einer sinnvollen didaktischen Herangehensweise ist es daher, Anchlüsse an die Selbststeuerung zu schaffen und auf die Denk- und Handlungslogiken der Teilnehmenden einzugehen. Dies sollte nicht zu der didaktischen Schlussfolgerung führen, gänzlich auf instruktionale Aktivitäten zu verzichten (Siebert 2012; Faulstich/Zeuner 2010; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Selbstgesteuertes Lernen macht die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner nicht zur unbeteiligten Moderatorin bzw. zum unbeteiligten Moderator. Vielmehr sollten sie ihre Perspektiven dialogisch in die Weiterbildung einbringen, sodass sich ein wechselseitiges Verständnis entwickeln kann und die unterschiedlichen Perspektiven die Diskussion bereichern.

Die Herausforderung besteht darin, die Momente der Fremd- und Selbststeuerung sinnvoll

miteinander zu verbinden (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997): Wer trifft Entscheidungen über den Lernprozess? Wer schlägt Themen vor? Wer bewertet Diskussionsbeispiele? Alle diese Prozesse sollten weder von einer Seite noch von der anderen dominiert werden. Da es sich jedoch nicht um zufällige Begegnungen handelt, übernimmt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner die Führungsverantwortung für das Weiterbildungsgeschehen, das didaktisch gestaltet sein sollte. Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildungsforschung zeigen: Je weniger Lernerfahrung die Teilnehmenden haben und je unbekannter das Themengebiet für diese ist, desto mehr Leitung und Beispielvorgaben durch die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner sind notwendig (Siebert 2003). Dabei steht die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vor der Herausforderung, die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden mit einem Gesamtbedürfnis der Gruppe auszubalancieren. Es gehört zu den Aufgaben der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu akzeptieren, dass sie nicht auf alle Bedürfnisse der Teilnehmenden gleichermaßen eingehen können.

2.4 Didaktisches Prinzip: Reflexionsorientierung

In der Wissenschaft wird angenommen, dass sich die individuelle berufliche Handlungskompetenz einer frühpädagogischen Fachkraft aufbauend auf Reflexionsprozessen entwickelt, die sich aus deren Erfahrungswissen sowie theoretischem Wissen speisen (Cloos u.a. 2015; Thole u.a. 2015; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Daher ist die reflexive Verarbeitung der Erfahrungen, die während einer Weiterbildung gemacht werden, für die kompetenzorientierte Didaktik zur Umsetzung der WiFF-Kompetenzprofile leitend. In der Weiterbildung können unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden: So können beispielsweise neue Wissensinhalte erworben werden oder sich neue Perspektiven auf die eigene Persönlichkeit eröffnen.

Kompetenzen entwickeln sich dann nachhaltig, wenn eine lernende Person während einer Weiter-

bildung „Differenzerfahrungen“ (Schübler 2008, S. 7) macht. Das heißt, dass „vertraute Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster“ (Schübler 2008, S. 6), mit denen die Fachkraft bisher den pädagogischen Alltag bewältigte, in Frage gestellt werden. Dabei führt aber nicht jede dieser Irritationen zu nachhaltigem Lernen. Die Fachkraft muss zunächst diese Irritation erkennen und als Auslöser für Entwicklungsprozesse werten. Ingeborg Schübler spricht von einer „lernförderlichen Verarbeitung von Irritation“ (Schübler 2008, S. 7). Eine solche Verarbeitung setzt unter anderem voraus, dass die Fachkraft die Irritationen an bisher gemachte Erfahrungen anknüpfen oder ihre emotionalen Erfahrungen während der Weiterbildung reflektieren kann (Schübler 2008). Reflexionsorientierung ist somit wichtig, um die Entwicklung von fachlichen und personalen Kompetenzen der Teilnehmenden anzuregen. Reflektiert werden sollten nicht alleine die eigene Persönlichkeit, sondern auch strukturelle Faktoren, die das eigene Leben und berufliches Handeln beeinflussen (Lash 1994; Derschau 1976). Welche Erwartungen hat die Gesellschaft an Kitas? Unter welchen Arbeitsbedingungen ist man tätig? Mit wem kooperiert man im Sozialraum? Impulse zur Reflexion durch die Weiterbildnerin bzw. durch den Weiterbildner sollten breit angelegt sein.

Ein mögliches didaktisches Konzept für die Anregung der Reflexion des eigenen Lernprozesses und eigener Erfahrungen ist die sogenannte Metakognition (Siebert 2012). Grundsätzlich geht es bei der Metakognition darum, die Teilnehmenden bei der Versprachlichung ihrer (emotionalen) Erfahrung zu unterstützen. Mit diesem Impuls stärkt man die metakognitiven Fähigkeiten der Weiterbildungsteilnehmenden, die es ihnen ermöglichen, die eigenen Routinen, Problemlösungsstrategien und Fähigkeiten während ihrer Berufspraxis konstant zu reflektieren (Arnold 2012b). Lernende sollen durch diese reflexiven Prozesse zu einer „analysierenden und erkennenden Distanz zu sich selbst gebracht werden“ (Arnold 2012b, S. 49). Teilnehmende einer kompetenzorientierten Weiterbildung reflektieren nicht nur Differenzerfahrungen, sondern auch ihren eigenen Kompetenzentwicklungsprozess: Sie erweitern ihre metakommunikativen Fähigkeiten,

erkennen damit besser eigene Lernbarrieren und Lernstile, können den eigenen Entwicklungsprozess planen und organisieren (Siebert 2012). Das sind zentrale Voraussetzungen für einen selbstorganisierten Entwicklungsprozess, der für die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz Voraussetzung ist.

2.5 Didaktisches Prinzip: Komplexitätsorientierung

Um Kompetenzen möglichst konkret abzubilden, ist es wichtig, sie in unterschiedlichen Dimensionen beschreibbar zu machen. Gleichzeitig findet aber die Entwicklung dieser Kompetenzen nicht in solchen getrennten Dimensionen statt (Leu 2014; Dehnbostel 2012; Bootz/Hartmann 1997). Dieses Dilemma einer kompetenzorientierten Weiterbildung – auf der einen Seite konkrete, systematisierte Kompetenzbeschreibungen in unterschiedlichen Dimensionen und auf der anderen Seite die Anregung einer komplexen Kompetenzentwicklung – gilt es, immer wieder zu reflektieren und aufeinander zu beziehen. Das Prinzip der Komplexitätsorientierung einer kompetenzorientierten Didaktik greift dieses Dilemma auf und betont die Komplexität der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.

Berufliche Handlungskompetenz kann die Fachkraft entwickeln, wenn die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses der Komplexität von Lernprozessen gerecht wird: Das Wissen, die Fertigkeiten und die Sozial- sowie Selbstkompetenz sollten gleichermaßen gefördert werden. Sowohl die Festlegung der Kompetenzentwicklungsziele als auch die Auswahl der Lehrinhalte sowie der Methoden folgen idealerweise dem didaktischen Prinzip der Komplexitätsorientierung.

In der Forschung und Praxis gibt es unterschiedliche Ansichten, ob vor allem das Fachwissen oder insbesondere die Sozial- und Selbstkompetenz für die berufliche Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte von Bedeutung sind. Die Komplexitätsorientierung hebt das Zusammenspiel zwischen den gleichrangigen Kompetenzdimensionen hervor: Allein das Fachwissen in den Mittelpunkt

der didaktischen Überlegungen auf den unterschiedlichen Ebenen zu stellen, ist zu kurz gegriffen. Es geht beispielsweise in der Mikrodidaktik nicht darum, Lehrinhalte oder Methoden auszuwählen, die bewirken, „fachsystematisches Wissen zusammenzufassen“, sondern es geht um die Auswahl von Lehrinhalten, „die einen Wissensaufbau und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit (resp. Urteilsfähigkeit) anregen“ (Frank/Iller 2013, S. 37). Im Zentrum didaktischer Überlegungen sollten auch nicht ausschließlich die erforderlichen Sozial- und Selbstkompetenzen der Fachkraft stehen. Denn das Erlangen von Wissen ist ebenso Voraussetzung für die Entwicklung spezifischer beruflicher Sozial- und Selbstkompetenz: Die Anwendung wissenschaftsbasierten Wissens sollte eine Grundlage des beruflichen Handelns sein (Faulstich 2002). Es geht darum, die Komplexität der einzelnen Dimensionen, aus denen sich berufliche Handlungskompetenz zusammensetzt, gleichermaßen und ausgewogen zu berücksichtigen.

2.6 Didaktisches Prinzip: Performanzorientierung

Kompetenzorientierung zielt darauf ab, das berufliche Handeln der einzelnen Fachkräfte langfristig zu verändern. Ziel einer Weiterbildung ist es also nicht allein, die Fähigkeit zu beruflichem Handeln zu legen (Disposition), sondern die Umsetzung dessen in der Praxis anzubahnen (Performanz). Erst dann kann von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Das Prinzip der Performanzorientierung schärft den Blick bei allen didaktischen Entscheidungen auf das, was sich im beruflichen Handeln der Fachkräfte in der Praxis verändern soll.

Ausgangspunkt für alle didaktischen Planungen sind demnach nicht die Lehrinhalte und Themen einer Weiterbildung (Inputsteuerung), sondern das berufliche Handeln der Fachkraft in der Praxis (Outcomesteuerung): Welche Veränderungen im Handeln der Fachkraft sollen beobachtbar werden? Welche berufliche Handlungskompetenz ist dafür entscheidend? Dies kann auch als Weiterentwick-

lung der Lernzielorientierung verstanden werden (Arnold 2012a). Ein Trugschluss wäre aber, dass eine konsequente Performanzorientierung die Auseinandersetzung mit Themen, Lehrinhalten und deren didaktischer Aufbereitung überflüssig werden lässt. Inhalte einer Weiterbildung verlieren nicht an Bedeutung. Sie werden aber bewusst erst dann ausgewählt, wenn klar ist, welchen Kompetenzerwerb sie unterstützen sollen. Damit verändert sich die gesamte didaktische Gestaltung der Weiterbildung. Denn die einzelnen Schritte auf den unterschiedlichen Ebenen wie die Bedarfsanalyse, die Programmplanung etc. stehen in enger Wechselwirkung miteinander. Die Qualität einer Weiterbildung hängt von der „Stimmigkeit“ der Entscheidungen auf den unterschiedlichen Ebenen und von der konsequenten Umsetzung ab. Es reicht also nicht aus, allein die Ziele einer Weiterbildung als „Kompetenzen“ zu formulieren, die damit verbundenen didaktischen Fragestellungen hingegen nicht kompetenzorientiert zu behandeln.

In der Phase der konkreten Angebotsgestaltung sollten beispielsweise Methoden nach dem Prinzip der Performanzorientierung ausgewählt werden. Soll sich das Handeln in der Praxis nachhaltig verändern, sind die Aneignung, Erprobung und Anwendung von Problemlösungen notwendig, die das Selbstwirksamkeitserleben der Fachkräfte positiv beeinflussen und so deren Kompetenzreife anstoßen. Rolf Arnold bezeichnet diesen Prozess als „innere Bewegung“ der Fachkräfte (Arnold 2012b, S. 26). Diese wird angeregt, wenn während einer Weiterbildungsveranstaltung Theorien, empirische Ergebnisse mit Fragestellungen aus der Praxis sowie Handlungen mit deren Reflexion eng miteinander verzahnt werden.

Das gelingt, wenn Praxis als gleichberechtigter Ort der Kompetenzentwicklung wahrgenommen und Handlungserfahrungen aus der Praxis im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltung reflektiert werden (Nentwig-Gesemann 2007).

Die Performanzorientierung setzt jedoch noch einen weiteren Akzent in der Weiterbildung: Wenn das Ziel einer Weiterbildung „kompetentes Handeln ist, dann ist Transfer nicht mehr nur ein Anhängsel an eine Lehrveranstaltung, sondern ein wesentlicher

Teil des Lehr-/Lernprozesses“ (Frank/Illner 2013, S. 39). Kompetenzorientierte Didaktik lässt sich „an der Reichweite erkennen“ (ebd.), weil es nicht nur um den Lernprozess geht, der sich in den Räumen der Veranstaltung abspielt, sondern bis in die berufliche Praxis hineinreicht. Der Transfer einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist in der Performanz erkennbar: Die Teilnehmenden zeigen in ihrem beruflichen Handeln neue, weiterentwickelte Kompetenzen.

2.7 Fazit und Ausblick

Will man Weiterbildung kompetenzorientiert anlegen, sind in allen Arbeitsphasen die folgenden vier didaktischen Prinzipien relevant: Subjektorientierung, Reflexionsorientierung, Komplexitätsorientierung sowie Performanzorientierung.

Die WiFF-Kompetenzprofile unterstützen die Umsetzung der Prinzipien in vielerlei Hinsicht: Sie sind wichtige Reflexionsgrundlage, zum Beispiel für die Bedarfsermittlung oder die Festlegung von Zielen für die individuelle Kompetenzentwicklung, ermöglichen eine gute Übersicht über die Bedeutung aller vier Kompetenzdimensionen oder geben Impulse, sich konkret an Anforderungen aus der Praxis zu orientieren. Die WiFF-Kompetenzprofile sind also mehr als eine Sammlung reiner Kompetenzbeschreibungen. Sie sind entscheidendes didaktisches Mittel und stellen eine Brücke dar zwischen den Bemühungen, Kompetenzen als Lernergebnisse zu beschreiben und diese dann auch didaktisch wie methodisch umzusetzen.

Entscheidend für die Umsetzung kompetenzorientierter Didaktik ist, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bereit dafür sein müssen, sich auf eine sozialkonstruktivistische Lernkultur einzulassen und das Verständnis ihrer eigenen Rolle im Prozess der Kompetenzentwicklung zu reflektieren.

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner benötigen dafür auf der strukturellen Ebene entsprechende Rahmenbedingungen sowohl in der Organisation, der sie möglicherweise als hauptamtlich Tätige angehören, als auch im gesamten Weiterbil-

dungsbereich (Frank/Iller 2013; Reischmann 2004). Bislang vermisst man allerdings eine breite Diskussion darüber, welche Dauer, welche Teilnehmerzahl oder Räumlichkeiten ideale Voraussetzungen dafür sind, eine kompetenzorientierte Veranstaltung zu konzipieren und durchzuführen. Auch die erforderliche Vor- und Nachbereitungszeit, die aktuell zumeist nicht vergütet wird, muss aus diesem Blickwinkel betrachtet werden. Diese Fragen beantwortet eine eigene WiFF Expertise, die sich damit auseinandersetzt, welche Rahmenbedingungen für kompetenzorientierte Weiterbildungen frühpädagogischer Fachkräfte notwendig sind.

Literatur

- Arnold, Rolf (2012a): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 2, S. 45–48
- Arnold, Rolf (2012b): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler
- Baethge, Martin (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung. Band 10. München, S. 101–129
- Bootz, Ingeborg/Hartmann, Thomas (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. http://www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm (Zugriff: 11.08.2017)
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitungen in Teamgesprächen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 144–163
- Dehnbostel, Peter (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? In: Barre, Kirsten/Hahn, Carmen (Hrsg.): Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Hamburg, S. 9–31
- Derschau, Dietrich von (1976): Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik – Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Dissertation. Gersthofen
- Faulstich, Peter (2002): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. Bonn
- Faulstich, Peter (2012): Wie lernen Erwachsene? In: Education permanente, Dossier, Innovative Didaktik, H. 3, S. 10–12
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christiane (2010): Erwachsenenbildung. Bachelor, Master. Weinheim/Basel
- Frank, Stephan/Iller, Carola (2013): Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung, 36. Jg., H. 4, S. 32–45
- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2015): Kompetenzorientierung – Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/München, S. 40–64
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Gillen, Julia (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 24, S. 1–14
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. Berlin

- Kraft, Susanne (2009): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 405–426
- Lash, Scott (1994): Reflexivity and its Doubles. Structure, Aesthetics, Community. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge, S. 110–174
- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenzen von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra, H. 5/6, S. 20–22
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Leu, Hans-Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 48–68
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz Emanuel/Mandl, Heinz u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie Bd. 4. Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355–403
- Reischmann, Jost (2004): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. Bamberg
- Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, 5. Jg., H. 2, o.S.
- Schüßler, Ingeborg (2011): Methoden der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaften 2. Paderborn, S. 449–461
- Siebert, Horst (2003): Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim
- Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg
- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn/Rißmann, Michaela/Wedtstein, Maria (2015): Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 124–143
- Wrana, Daniel (2015): Subjekt. In: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 34–41

3 Kompetenzorientierung im Kontext: Freies Spiel und Peer-Interaktionen als Ausgangspunkt von Partizipation – ein Weiterbildungsvorschlag

Nicole Hekel und Sascha Neumann

3.1 Kinder als Akteure der Partizipation – einleitende Bemerkungen

Genauso vielfältig wie die Verwendung des Partizipationsbegriffs sind auch die Möglichkeiten, Partizipation im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu verwirklichen. Dennoch gilt dies gerade mit Kindern im Vorschulalter als eine besondere Herausforderung.

Zumindest zum Teil beruht diese Einschätzung darauf, dass die Verwirklichung von Partizipation die Fachkräfte vor eine vermeintlich paradoxe Herausforderung stellt: Es sind die Kinder, die am Ende teilhaben, jedoch die Erwachsenen, die dies ermöglichen sollen. Nicht zufällig erinnert diese Lesart an Kants berühmte Antinomie von Freiheit und Zwang in der Pädagogik. Dieser Eindruck einer Antinomie wird durch den frühpädagogischen Partizipationsdiskurs bisweilen noch verstärkt. Vielfach wird dort kindliche Partizipation mit „Beteiligen“ übersetzt (z.B. Hansen 2011). Damit wird einerseits die Aufmerksamkeit auf die erwachsenen Fachkräfte gelenkt, die dafür die Verantwortung tragen und dies umsetzen sollen. Andererseits wird damit aber auch suggeriert, es handele sich bei Partizipation letztendlich nicht um ein Recht der Kinder, sondern um ein Zugeständnis durch die Erwachsenen – ein Zugeständnis, das erfolgen, aber auch ausbleiben kann. Daraus ergibt sich eine Engführung der Perspektive. Angenommen wird zwar, dass Erwachsene die Kinder zur Teilhabe befähigen oder sie teilhaben „lassen“ können. Übersehen wird dabei aber, dass Kinder immer schon Akteure des institutionellen Kita-Alltags sind – und zwar unabhängig davon, ob Erwachsene Partizipation fördern oder gerade davon absehen. Das heißt, sie sind prinzipiell immer

schon in der Lage, auf das Geschehen Einfluss zu nehmen und tun dies in der Regel auch in vielfältiger Weise. In diesem Sinne legt die WiFF Expertise *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen* den Partizipationsbegriff weiter aus, als dies im Fachdiskurs bislang üblich gewesen ist: Statt „Beteiligen“ meint „Partizipation“ hier ganz allgemein „die Möglichkeit der Kinder, in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss zu nehmen“ (Prenzel 2016, S. 10). Unter einem solchen Blickwinkel ist die Frage dann nicht mehr, ob Kinder partizipieren sollten oder dazu fähig sind. Vielmehr geht es um die Frage, wie Kinder zu Akteuren ihrer eigenen Partizipationsprozesse werden können. Die Herausforderung besteht also vornehmlich darin, Partizipation im Kontext der Akteurschaft von Kindern zu betrachten und zu realisieren.

An ein solches Partizipationsverständnis knüpft auch das derzeit in der Schweiz durchgeführte Praxisforschungsprojekt „Partizipation in der frühesten Kindheit“ (PINKS) an.¹ Entsprechend sind die

1 Das von der Stiftung Mercator Schweiz für die Jahre 2015 bis 2018 geförderte Vorhaben „Partizipation in der frühesten Kindheit. Ein ethnographiebasiertes Praxisprojekt zur Akteurschaft von Kindern in schweizerischen Kindertageseinrichtungen“ (PINKS) ist am Universitären Zentrum für frühkindliche Bildung der Universität Freiburg (ZEFF) angesiedelt. Es untersucht anhand von Feldbeobachtungen, wie Kinder im Kita-Alltag als Akteure in Erscheinung treten und sich partizipative Praktiken sowie die Akteurschaft von Kindern wechselseitig bedingen, beeinflussen und beschränken. Es ist als Praxisprojekt konzipiert, das unter der Devise „Aus der Praxis für die Praxis“ die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Feldforschung für den pädagogischen Alltag in Kitas fruchtbar machen möchte. Als Projektergebnisse sind ein Praxisleitfaden zu frühkindlicher Partizipation, ein Selbstbeobachtungsportfolio für die Fachkräfte sowie eine flankierende Weiterbildung zu dieser Thematik geplant. Das Projektteam bilden: Sascha Neumann (Projektleitung), Kathrin Brandenberg, Nicole Hekel, Melanie Kuhn und Luzia Tinguely.

nachfolgenden konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung einer Weiterbildung für den Themenbereich Bildungsteilhabe und Partizipation auch von den ersten Erfahrungen und Erkenntnissen dieses Projekts geprägt. Es geht über die Frage hinaus, wie Fachpersonen in der Kindertagesbetreuung einen partizipativen Betreuungsalltag gestalten oder Kinder zur (demokratischen) Teilhabe befähigen (können). Sein Fokus richtet sich vielmehr ganz allgemein darauf, die Erscheinungsweisen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Akteurschaft von Kindern im Kita-Alltag und die daraus resultierenden Formen und Potenziale der Einflussnahme zu erkunden. Die Frage der Realisierung von Partizipation wird damit zur Frage danach, inwiefern partizipative Strukturen und Praktiken die Einflussnahme von Kindern nicht nur ermöglichen, sondern auch einschränken können (Hekel/Neumann 2016; Neumann/Hekel 2016).

Das nachfolgend dargestellte Beispiel einer Weiterbildungseinheit zum Themenbereich Bildungsteilhabe und Partizipation orientiert sich vor dem erwähnten Hintergrund methodisch wie inhaltlich an einer Perspektive, wie sie sowohl durch ein weites Partizipationsverständnis als auch eine Verschiebung des Blickwinkels auf den Beitrag der Kinder zum Kita-Alltag nahegelegt wird. Entsprechend geht es nicht allein um die Implementation explizit partizipativer Verfahren der Mitbestimmung, die ohnehin – wie viele andere spezialisierte pädagogischen Interventionen auch – den Nachteil hätten, partizipationsorientierte Aktivitäten von den übrigen Ereignissen im Kita-Alltag zu trennen. Stattdessen orientiert sich die Konzeption der Weiterbildungseinheit daran, das Alltagsgeschehen in der Kita systematisch unter dem Gesichtspunkt der Einflussmöglichkeiten von Kindern zu betrachten. Eine solche Perspektive führt hinsichtlich der Rolle der Fachkräfte zu einer doppelten Dezentrierung. Einerseits erscheinen die Fachkräfte nicht mehr allein als diejenigen, von denen die Realisierung von Partizipation abhängt, weil gleichzeitig der Beitrag der Kinder in den Mittelpunkt rückt. Andererseits führt dieser Perspektivwechsel aber auch dazu, den Fokus insgesamt nochmals zu erweitern: Nicht allein das konkrete Tun der einzelnen

Fachkraft steht im Zentrum, sondern das gesamte Arrangement der sozialen, materiellen und organisationalen Umwelt, in der dieses Tun sich vollzieht und auf die es zugleich bezogen ist. Genauer: Das Arrangement von sozialen, materiellen und organisationalen Umweltbedingungen wird durch das Tun der Fachkräfte sowohl mithergestellt als auch durch diese Bedingungen erst ermöglicht und in seinen Möglichkeiten begrenzt.

Kompetenz ist vor diesem Hintergrund mehr als Kompetenz zum individuellen Handeln. Es ist auch die Kompetenz der Wahrnehmung und Reflexion der überindividuellen Bedingtheit und Auswirkungen dieses Handelns. Vor diesem Hintergrund ist die Kompetenz zur Realisierung von Partizipation nicht lediglich eine Frage der individuellen Weiterentwicklung einzelner Fachkräfte, sondern zugleich eine Entwicklungsaufgabe der gesamten Kita als Organisation. Dieser Gedanke findet auch in der Ausformulierung der einzelnen Handlungsanforderungen des zugrundeliegenden Kompetenzprofils Bildungsteilhabe und Partizipation seine durchgehende und konsequente Berücksichtigung. Im Unterschied zu manch anderen vorliegenden Modellen und Handreichungen zum Thema Bildungsteilhabe und Partizipation lenkt das nachfolgende Beispiel für eine Weiterbildungseinheit daher den Blick insbesondere auch auf die spezifischen lokalen und organisationalen Bedingungen, die den Kita-Alltag in den einzelnen Institutionen, also jeweils „vor Ort“, kennzeichnen. Auf diese Weise sollen die pädagogischen Fachkräfte dazu angeregt werden, sich den vielfältigen und in der einzelnen Organisation verankerten partizipationsfördernden wie -verhindernden Bedingungen und Momente bewusst zu werden, um bereits genutzte wie auch ungenutzte Potenziale der Einflussnahme von Kindern zu erschließen. Deswegen spielen im didaktischen Arrangement des Umsetzungsbeispiels auch die systematische Selbstbeobachtung und Selbstreflexion des eigenen Kita-Alltags eine bedeutende Rolle.

Die nachfolgende Darstellung der Weiterbildungseinheit baut auf den hier eingangs formulierten Grundgedanken auf und bezieht sie konkret auf das Handlungsfeld A „Kind in der Gruppe“ und

dabei insbesondere auf die Handlungsanforderung A5 „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“. Diese Auswahl wird in einem ersten Schritt begründet und im Hinblick auf die damit verbundenen Kompetenzdimensionen erläutert. In einem zweiten Schritt erfolgen dann konzeptionelle Überlegungen zum möglichen Format der Weiterbildung. Der dritte und letzte Schritt konkretisiert wiederum diese konzeptionellen Überlegungen in Form des exemplarischen Ablaufs einer Weiterbildung und der dabei verwendbaren Methoden und Arbeitsformen.

3.2 Auswahl der Inhalte

Die hier konzipierte Weiterbildung bezieht sich auf das übergeordnete Handlungsfeld „Das Kind in der Gruppe“ und dabei im Besonderen auf die Handlungsanforderung „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“ (A5). Dieser Bereich wird als exemplarisch ausgewählt, weil das Handlungsfeld „Kind in der Gruppe“ ein bedeutender Schauplatz der Realisierung unmittelbarer Partizipation von Kindern im Kita-Alltag sein kann. Dies gilt besonders im Hinblick auf das Spiel. Im Spiel realisieren Kinder nämlich nicht lediglich auf ganz elementare Weise ihren je eigenen „Weltbezug“ und damit auch zum großen Teil ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse; das Spiel birgt auch prinzipiell weit mehr Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten als andere Tätigkeiten (Heimlich 2017, S. 13). Es liegt daher auf der Hand, bei der Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen dem Spiel eine besondere Bedeutung beizumessen.

Die auf das Spiel und die Peer-Interaktionen bezogene Handlungsanforderung hat es jedoch auch gewissermassen „in sich“. Das liegt daran, dass hier weniger die Aktivität der professionell Handelnden als die der Kinder selbst im Zentrum steht. In diesem Sinne formuliert etwa Annedore Prengel in ihrer WiFF Expertise *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*: „Das Spiel und ästhetisch-

kinderkulturelle Aktivitäten und Erkundungen werden als wichtige Bestandteile von Partizipation interpretiert; vor allem, weil Kinder diesen Aktivitäten weitgehend unabhängig von Erwachsenen nachgehen können“ (Prengel 2016, S. 10). Entfaltet das Spiel aber seine Partizipationspotenziale vor allem deswegen, weil „Kinder beim Spielen ohne Erwachsene unablässig selbst entscheiden und damit von Partizipation, die Erwachsene gestalten, unabhängig sind“ (Prengel 2016, S. 48), so bedeutet dies für die verantwortlichen Fachpersonen, Partizipation gerade dadurch zu fördern, dass sie selbst als Akteure in den Hintergrund treten. In der deutschen frühpädagogischen Tradition manifestiert sich diese Haltung in der seit Langem kultivierten Idee und Praxis des freien Spiels. In diesem Sinn charakterisiert etwa Gerda Lorentz das freie Spiel als ein „komplexes Geschehen während einer bestimmten Zeitdauer (...), das sich jedes Mal neu aus dem spontanen Tätig-werden der Kinder *und* der zurückhaltenden Aktivität der Erzieherin entwickelt“ (Lorentz 1983, S. 23, Hervorhebungen i.O.). Bezogen auf die Teilhabe- und Einflussmöglichkeiten der Kinder verlangt es das freie Spiel von den erwachsenen Fachkräften umso mehr, der Partizipation gerade dadurch Raum zu geben, dass sie Situationen weniger steuern und regulieren als aufmerksam beobachten und behutsam begleiten (Heimlich 2017). Insofern stellt die Handlungsanforderung A5 zunächst einmal ein hervorragendes wie herausforderndes Übungsfeld dar, um die immer schon prinzipiell vorhandenen Partizipationspotenziale von Kindern auszuschöpfen und die eigene Positionierung als erwachsene Fachkraft im Kita-Alltag zu reflektieren.

Mit der Handlungsanforderung „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“ (A5) rückt grundsätzlich der eigene Beitrag der Kinder zu einer partizipativen Gestaltung des Kita-Alltags ins Zentrum (Hekel/Neumann 2016; Neumann/Hekel 2016). Indes liegt dieser Beitrag nicht jenseits des Einflusses, den erwachsene Fachkräfte auf die Tätigkeiten der Kinder ausüben bzw. ausüben können (Prengel 2016). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht hier sowohl im

(An-)Erkennen der Eigenaktivität der Kinder bzw. der Kindergruppe als auch im Dokumentieren und Begleiten dieser kindlichen Aktivitäten. Das freie Spiel und die Peer-Interaktionen in der Kindertageseinrichtung als ein Moment kindlicher Partizipation zu verstehen, fordert in Anlehnung an die Handlungsanforderung A5 von der pädagogischen Fachkraft vor allem zwei Kernkompetenzen. Erstens geht es darum, die wahrnehmende Beobachtung und Dokumentation sowohl des Verhaltens einzelner Kinder wie auch einer ganzen Gruppe zu realisieren. Gefordert ist ebenso – zweitens – die Kompetenz, das freie Spiel und die Peer-Interaktionen als Situationen zu verstehen, die sich aus unterschiedlichen materiellen und sozialen Bedingungen sowie Aktivitätsanteilen und Tätigkeiten aller am Geschehen beteiligten Personen ergeben. In dieses Geschehen sind auch die Fachkräfte als Beobachtende und Begleitende notwendig involviert, ohne dass sie damit auch schon zwangsläufig dessen Hauptakteure darstellen würden. Entsprechend besteht die Herausforderung vor allem darin, diejenigen Effekte des eigenen professionellen Handelns wie auch der organisatorischen Arrangements (Tagesablauf, Räumlichkeiten etc.) zu identifizieren, die das freie Spiel der Kinder sowohl ermöglichen und anregen wie auch begrenzen können. Dazu gehören nicht nur ausgesprochene Erlaubnisse und Verbote, sondern auch die in Routinen und Ritualen eingelagerten Verhaltensspielräume von Kindern, implizite oder explizite Verhaltensanweisungen oder die Bewegungsmöglichkeiten im Raum. Darüber hinaus besteht die Rolle der pädagogischen Fachkraft darin, ihre eigene Präsenz oder Abwesenheit im freien Spiel bzw. beim Peer-Interaktionsgeschehen kontinuierlich auszubalancieren. So geht es weder darum, die Kinder in diesen Situationen sich selbst zu überlassen noch die einzelnen Kinder oder das Geschehen zu stark zu regulieren oder die Kinder zu „stören“. Dies gilt auch, wenn es um die Frage des Umgangs mit Konflikten oder um Momente des Ausschlusses von Kindern aus der Kindergruppe geht. Diese Anforderungen kann die pädagogische Fachkraft sowohl über Formen der Selbst-Beobachtung (Lo-

renz 1983) wie auch in Rücksprachen mit anderen Beteiligten (z. B. den Kindern, Kolleginnen und Kollegen) justieren.

Die Handlungsanforderung A5 steht indes nicht zusammenhanglos für sich allein, sondern weist Bezüge auf zu Kompetenzen, die auch in anderen Handlungsanforderungen des Profils „Bildungsteilhabe und Partizipation in der Kindertageseinrichtung“ angesprochen sind. Die für die beispielhafte Konzeption dieser Weiterbildungseinheit maßgeblichen Bezüge zu anderen Handlungsanforderungen werden in der aktuellen frühpädagogischen Fachliteratur zur Thematik angeführt (Prenzel 2016; Pausewang 2013; Compani 2006; Lorentz 1983). Es handelt sich um verschiedene Kompetenzen, die sich aus Anforderungen beim Ausgleichen und Tolerieren von Unterschieden zwischen Einzelnem und Gruppe (A2, A3, A7) wie auch aus raum- und ausstattungsbezogenen Gestaltungsaufgaben bei der Ermöglichung des freien Spiels und der Peer-Interaktionen (B4) ergeben. Die im Rahmen dieser Weiterbildungseinheit vertieften Bezüge zwischen der Handlungsanforderung A5 und anderen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils Bildungsteilhabe und Partizipation sind in der folgenden Tabelle grafisch dargestellt.

Handlungsanforderungen der Weiterbildung im Überblick

Übergeordnetes Handlungsfeld A: Kind in der Gruppe	
Handlungsanforderungen und Kompetenzen der Weiterbildung im Überblick A5: Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten	
A2: Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen	B4: Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten
A7: Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen	A3: Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen

Um die einzelnen, miteinander in Zusammenhang stehenden Handlungsanforderungen angemessen berücksichtigen und immer wieder aufeinander beziehen zu können, wäre es sinnvoll, die Handlungsanforderung A5 mit der Vermittlung von Kompetenzen in den Handlungsanforderungen A2, A3, A7 und B4 zu verknüpfen und die Weiterbildungseinheit auf zwei Weiterbildungstage aufzuteilen. Dabei sollte die Handlungsanforderung A5 an beiden Tagen bearbeitet werden, weil sie der zentrale Gegenstand der Weiterbildungseinheit ist. In Abhängigkeit davon kann die Vermittlung der Kompetenzen aus den Anforderungen A2, A3, A7 und B4 flexibel um die Anforderung A5 herum arrangiert werden. Die folgende Darstellung einer Weiterbildungseinheit setzt die inhaltliche Aufteilung der einzelnen Kompetenzen auf zwei Weiterbildungstage exemplarisch in einem möglichen Arrangement um. Dies geschieht anhand jener Handlungsanforderungen und Kompetenzen, die für die in Abschnitt 3.4 konkretisierte Weiterbildungseinheit von besonderer Relevanz sind. Daher werden im dargestellten Beispiel nicht alle Kompetenzen aus den einzelnen Handlungsanforderungen A2, A3, A5, A7 und B4 aufgegriffen. Das exemplarische Arrangement kann somit also sowohl hinsichtlich der Auswahl der Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz als auch hinsichtlich der zeit-

lichen Platzierung der nicht zu A5 gehörenden Handlungsanforderungen variiert werden.

3.3 Das Format des Weiterbildungsmoduls

Die umfassende Gestaltung eines partizipativen Kita-Alltags setzt auf Seiten der professionell Handelnden vielfältige fachliche und personale Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus, die im Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation detailliert dargestellt sind. Im Zentrum steht hierbei nicht nur der Erwerb kognitiven Wissens oder die Kultivierung von Reflexionsfähigkeit. Vielmehr geht es auch um die Umsetzung von bestimmten Praktiken und Haltungen, die sich erst in der wiederholten Erprobung und Anwendung nachhaltig aneignen lassen.

Um diesem Aneignungsprozess in der Weiterbildung von Fachkräften Raum zu geben, sollte sich die Weiterbildung über eine gewisse Dauer erstrecken, die es erlaubt, dass Phasen der Erprobung und Aneignung selbst zu einem Moment des Weiterbildungsgeschehens werden können. Gefordert ist zudem eine Praxisnähe, die vor allem darin zum Ausdruck kommt, dass sich die beteiligten Fachkräfte mit dem von ihnen selbst erfahrenen

Alltag und seinen jeweils spezifischen Bedingungen auseinandersetzen, statt sich nur mit Simulationen und Modellen einer vermeintlich idealen Praxis zu beschäftigen (Neumann 2014, 2012).

Vor dem Hintergrund der genannten Prämissen wird ein Weiterbildungskonzept vorgeschlagen, das es den Fachkräften ermöglicht, ihr Wissen und ihre bisherigen Erfahrungen mit dem freien Spiel im Kita-Alltag unter der Perspektive kindlicher Partizipation mit neuen Anregungen und Perspektiven zu verknüpfen. Zielführend ist daher ein Weiterbildungsformat, das eine angeleitete Selbstbeobachtung der eigenen Praxis mit einer darauf bezogenen Praxisveränderung verbinden kann (Neumann 2014). Die Beobachtungen der jeweils konkreten Praxis vor Ort wie auch die persönlichen Erfahrungen mit ihr lassen sich in einem dreifachen Sinne didaktisieren: Erstens, um sich selbst den eigenen Alltag und das eigene Handeln vor Augen zu führen, zweitens als authentisches und möglicherweise beispielgebendes Anschauungsmaterial für die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer und drittens, um das jeweils eigene Handeln dem „fremden“ Blick der Anderen auszusetzen. Damit die Selbstbeobachtung der eigenen Praxis in die Weiterbildung integriert und entsprechend genutzt werden kann, bietet es sich an, den ersten und den zweiten Weiterbildungstag mit mindestens zwei Wochen Abstand stattfinden zu lassen. So lässt sich dann auch dem Prinzip der angemessenen Dauer für die Erprobung und Einübung von Haltungen und Praktiken Rechnung tragen. Gleichzeitig werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf diese Weise in die Lage versetzt, gemeinsam mit der Weiterbildnerin oder dem Weiterbildner sowohl bestimmte Herausforderungen aufzugreifen, die sich den pädagogischen Fachkräften im Alltag stellen, als auch das konkrete Geschehen in der eigenen Einrichtung unmittelbar auf die Weiterbildungsinhalte zu beziehen und in deren Horizont zu reflektieren (siehe ausführlich hierzu das folgende Kapitel „Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung“). Dadurch ergibt sich letztlich auch die Möglichkeit, die dazwischenliegende „Anwendung in der beruflichen Praxis als Teil der Weiterbildung“ zu verankern (König 2014, S. 179).

Von dieser konzeptionellen Ausrichtung her begreift sich die Weiterbildung weniger als eine punktuelle Schulung einzelner Fachkräfte, sondern richtet sich – über eine gewisse Dauer – prinzipiell an ganze Teams. Daher sollte sie auch als Inhouse-Angebot durchgeführt werden. Auf diese Weise kann der Annahme Rechnung getragen werden, dass eine partizipative Gestaltung des Kita-Alltags nur dann nachhaltig gelingt, wenn sie von dem gesamten Team vertreten und getragen wird. Ferner kann die Weiterbildnerin oder der Weiterbildner während der Weiterbildung zusammen mit den pädagogischen Fachkräften unterschiedliche strukturelle bzw. organisationale Bedingungen des freien Spiels und der Peer-Interaktionen „vor Ort“ aufgreifen, reflektieren und gemeinsam mit dem Team mögliche Veränderungen (räumliche Arrangements, Spielmaterialien etc.) anregen. Die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung kann so bereits während der Teilnahme an der Weiterbildung vom gesamten pädagogischen Team auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen und gemeinsamen Wissens weiterentwickelt werden. Die Verknüpfung von persönlicher Entwicklung der Teilnehmenden einerseits und Entwicklung der Organisation andererseits birgt auch einen entscheidenden praktischen Vorzug. Sie erlaubt es nämlich, die Heterogenität der Teilnehmenden nicht lediglich zu konstatieren und „in den Raum zu stellen“, sondern im Sinne einer Heterogenität ihrer Perspektiven auf die alltägliche Arbeit und die jeweiligen Bedingungen vor Ort unmittelbar zum Gegenstand der Auseinandersetzung in der Weiterbildung zu machen.

Im Vorfeld der Weiterbildung sollte geklärt werden, welche Ziele und Erwartungen das Einrichtungsteam mit der Teilnahme am Angebot verknüpft. Die Weiterbildnerin oder der Weiterbildner sollte die letztendliche Auswahl der zu erwerbenden Kompetenzen möglichst in Rücksprache mit dem Team treffen, um das Thema „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“ entlang gemeinsam vereinbarter inhaltlicher Vorstellungen zu erarbeiten. Auch die Sozialformen in der Weiterbildung sollten so gewählt sein, dass sie

einen „doppelte(n) Praxisbezug bzw. eine doppelte Didaktik“ (Gaigl 2014, S. 34) aufweisen. Die Weiterbildung muss/soll also so beschaffen sein, dass sie „als didaktisches Vorbild für die eigene Praxis der Teilnehmenden“ (ebd.) dienen kann. Das bedeutet für die Weiterbildnerin oder den Weiterbildner, bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Situationen möglichst Beobachtungen und Beispiele aus der Kita-Praxis des Teams der jeweiligen Einrichtung heranzuziehen, um bestimmte Inhalte zu veranschaulichen oder aktuelle Praktiken zu analysieren und Veränderungsmöglichkeiten anzuregen. Daneben sollen die in der Weiterbildung thematisierten Inhalte auch im beruflichen Alltag in konkreten Situationen angewendet werden, um einerseits die erworbenen Kompetenzen zu erproben und andererseits im Rahmen des zweiten Weiterbildungstages den Erfahrungsaustausch im Umgang mit den erworbenen Kompetenzen und vermittelten Praktiken anstoßen zu können.

3.4 Didaktische Methoden

Bei der Ausgestaltung einer kompetenzorientierten Weiterbildung zur Thematik freies Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation sollte eine möglichst ausgewogene Entwicklung aller vier Kompetenzbereiche angestrebt werden. Die Weiterbildung adressiert dabei sowohl die einzelne Fachperson wie auch das gesamte Team einer Einrichtung. In dieser Hinsicht bezieht diese Form der Weiterbildung immer auch Momente der Organisationsentwicklung mit ein, so etwa, wenn sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Analyse und Reflexion ihrer eigenen pädagogischen Praxis mit der Struktur und Kultur ihrer Einrichtung und ihrer Veränderbarkeit befassen. Entsprechend ist für diese Weiterbildung nicht nur relevant, dass jedes Teammitglied Inputs und offene Fragen sowohl für sich selbst als auch in Kleingruppen reflektieren kann; die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollten auch im Plenum besprochen und noch einmal vom gesamten Team überdacht werden, um daraus konkrete Handlungsstrategien für den pädagogischen Alltag abzuleiten.

In der nachfolgenden Tabelle werden die methodischen und ablaufspezifischen Aspekte der Weiterbildung jeweils in Relation zu der zu erwerbenden Kompetenz dargestellt. Dabei werden nicht alle Kompetenzen aus den einzelnen Handlungsanforderungen A2, A3, A5, A7 und B4 aufgegriffen. Das exemplarische Arrangement kann also sowohl hinsichtlich der Auswahl der Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz als auch hinsichtlich der zeitlichen Platzierung der nicht zu A5 gehörenden Handlungsanforderungen variiert werden. In ihrem vertikalen Aufbau orientiert sich die Tabelle an der Struktur und dem Ablauf einzelner Weiterbildungstage, die u.a. durch ein Wechselspiel von Neuvermittlung und Konsolidierung gekennzeichnet sind. Horizontal ist die Tabelle in drei Spalten unterteilt. Die Spalte „Zu erwerbende Kompetenz“ bezieht sich dabei auf jene Kompetenzen, die in den Handlungsanforderungen A5, A2, A3, A7 und B4 des WiFF Kompetenzprofils Bildungsteilhabe und Partizipation beschrieben werden. In der Spalte „Methode – Ablauf“ werden Aspekte der methodischen Gestaltung und des zeitlichen Verlaufs der Weiterbildungsveranstaltung miteinander verzahnt. In der Spalte „Didaktischer Kommentar“ werden die gewählten Methoden hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenz erläutert und ggf. Alternativen zu den gewählten Methoden aufgeführt.

1. Tag:

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Einstieg: Vorstellungsrunde, Arbeitsweise und Ziele der Weiterbildung</p>	<p>Vorstellungsrunde: Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner (W) stellt sich vor und bittet auch die Workshopteilnehmer/innen (TN), sich unter folgenden Gesichtspunkten vorzustellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Name - Berufsausbildung - Dauer der Tätigkeit in der Einrichtung - spezifische Funktion in der Einrichtung <p>W bittet TN, sich in Zweiergruppen zu einem Paarinterview mit folgenden Fragen zusammenzufinden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haben Sie sich/Hast du dich schon einmal mit dem Thema freies Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation beschäftigt (persönliche Erfahrungen, darüber gelesen, Workshop besucht)? - Wie haben Sie/wie hast du als Kind selbst freies Spiel erlebt? - Welche Erinnerung haben Sie/hast du an Peer-Interaktionen in der frühen Kindheit? <p>Nach Durchführung der Interviews stellen sich die TN im Plenum noch einmal gegenseitig unter diesen Gesichtspunkten vor.</p> <p>Abfrage des Vorwissens und der Erwartungen der TN (Wandzeitung): W bereitet ein leeres Plakat an einer Stellwand/Pinnwand mit dem Titel der Handlungsanforderung „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“ vor. Darunter werden Fragen auf das Plakat geschrieben (mit etwas Abstand dazwischen nebeneinander angeordnet).</p>	<p>Der Einstieg in eine Weiterbildung, das gemeinsame Kennenlernen und das Schaffen einer offenen Atmosphäre sind unter didaktischen Gesichtspunkten von entscheidender Bedeutung. Er soll dazu beitragen, dass sich die TN sowohl als Einzelpersonen wie auch als Team auf die gemeinsamen Lernprozesse einlassen.</p> <p>Dieser Einstieg in die Weiterbildung ermöglicht es den TN, eigene Wünsche/Erfahrungen einzubringen und schriftlich festzuhalten.</p> <p>Die Wandzeitung sollte am Ende der Weiterbildung noch einmal aufgegriffen werden, um den TN Entwicklungen zu veranschaulichen. Überdies dient die Wandzeitung auch dazu, zentrale Ergebnisse der Weiterbildung zu sichern.</p> <p>Die Vorstellung des Weiterbildungskonzepts, der zentralen Zielkompetenzen und Inhalte ist eine wichtige Voraussetzung für die TN, um die einzelnen Tage in einem Gesamtzusammenhang sehen und sich daran orientieren zu können. Die TN werden sich dabei ihrer eigenen Erwartungen wie auch der Ziele und Anforderungen der Weiterbildung bewusst.</p> <p>Es müssen nicht zwingend alle Kompetenzen aus Kapitel 3 vorgestellt werden. Die Kompetenzvermittlung sollte sich an den TN-Bedürfnissen und den Themen des Einrichtungsteams ausrichten.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	<p>W teilt an die TN verschiedenfarbige Moderationskarten und Stifte aus und bittet die TN, die Fragen zu beantworten:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was möchte ich in Bezug auf das Workshop-Thema lernen? (gelbe Karte) – In welcher Situation habe ich mir schon einmal gewünscht, mehr Wissen zum Thema zu besitzen? (blaue Karte) – Welche Erwartungen habe ich an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner? (grüne Karte) <p>Jeder TN notiert seine Überlegungen auf die Karte der entsprechenden Farbe und stellt sie kurz vor. Anschließend pünkt und sortiert W die Karten an der Stellwand/Pinnwand. W geht im Anschluss auf die geäußerten Erwartungen ein, fragt nach, ob noch Aspekte unberücksichtigt geblieben sind und ergänzt werden sollten. Dabei erläutert sie/er auch, was in der Weiterbildung geleistet werden kann und welche Inhalte in einen „Themenspeicher“ für eventuell anschließende Weiterbildungen kommen.</p> <p>Vorstellung der Ziele der Weiterbildungseinheit sowie Vorstellung der Ziele des ersten Weiterbildungstags:</p> <p>W stellt die Ziele und den Verlauf der gesamten Weiterbildung (beide Weiterbildungstage) anhand einer Powerpoint-Präsentation überblicksartig dar und geht in einem zweiten Schritt mit einer Extra-Folie auf den Verlauf und die Ziele des ersten Weiterbildungstages im Detail ein.</p> <p>Überblick über die Ziele, Inhalte und den Ablauf der Weiterbildung (vgl. die Tabellen in Kapitel 3.2 „Auswahl aus dem Kompetenzprofil“ und 3.3 „Format der Weiterbildungseinheit“).</p>	

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Analyse des Kurzfilms „Jet“²</p> <p><i>Wissen</i> Die TN wissen, wie heterogen die Eigenschaften von Kindern sind (A2).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen und tauschen sich darüber im Team aus (A5).</p> <p><i>Fertigkeiten</i> TN zeigen ihre Wertschätzung bezüglich den Bedürfnissen und Interessen des Kindes, seinem individuellen Fortschritt und Lerntempo (A2).</p>	<p>W zeigt als Input einen Filmausschnitt bzw. einen Kurzfilm, der eine Freispielszene in der Kindertageseinrichtung wiedergibt (z.B. den Kurzfilm „Jet“, Dauer ca. 2–5 Minuten).</p> <p>TN erhalten vor Beginn des Films ein Arbeitsblatt mit folgenden Fragen: <i>Was geschieht im Verlauf dieser Szene?</i> <i>Was tun die Kinder?</i> <i>Mit welchem Material sind die Kinder beschäftigt?</i> <i>Entscheiden die Kinder selbst, was sie tun möchten?</i> <i>Wenn andere Personen anwesend sind (andere Kinder, Erzieher/innen etc.): Wie verhalten sie sich?</i> <i>Kann man etwas von der „Umgebung“ erkennen, in der die Szene spielt? Wie sieht die Umgebung genau aus?</i> <i>Wie laufen solche Szenen in unserer Einrichtung normalerweise ab?</i> <i>Wie würde ich mich als Erzieher/in in dieser Szene verhalten? Fällt sonst noch etwas auf?</i></p> <p>TN schauen sich den Film an. W klärt im Anschluss eventuelle Verständnisfragen. TN besprechen dann die Fragen in selbstgewählten Gruppen (ca. 3–5 Personen) und notieren die Antworten stichwortartig auf dem Arbeitsblatt.</p> <p>Im Plenum werden die einzelnen Antworten gemeinsam besprochen und diskutiert. W schreibt wichtige Stichpunkte und Schlüsselbegriffe, die in der Besprechung fallen, auf Moderationskarten und ordnet sie nach verschiedenen Aspekten an der Pinnwand (z.B. nach Raumbgestaltung/Umgebung; Tätigkeit der Kinder/Tätigkeit der Erwachsenen; frei entscheiden/reguliert werden etc.).</p> <p>Am Schluss wird das so entstandene Schaubild noch einmal betrachtet: <i>Was fällt auf? Welche diskutierten Aspekte sind für uns besonders wichtig? Gibt es noch etwas zu ergänzen?</i></p>	<p>Der Filmausschnitt dient als Grundlage, um in die Thematik der Weiterbildung mit Bezug zum Kita-Alltag einzuführen. Es geht zum einen darum, das Beobachten von Situationen und den handelnden Akteuren als wesentliches Mittel für die TN in das Zentrum der Weiterbildung zu rücken und zugleich vor dem Hintergrund eigener Rollenverständnisse und Haltungen zu reflektieren.</p> <p>Bei Bedarf kann W den Filmausschnitt nochmals abspielen.</p>

² Kanton Zürich/Bildungsdirektion (o.J.)

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Input: Freispiel = freies Spiel?</p> <p><i>Wissen</i> Die TN wissen, was freies Spiel meint und verfügen über Wissen zur Bedeutung von freiem Spiel für die Partizipation (A5).</p> <p><i>Wissen</i> TN kennen die Voraussetzungen (körperlich, wahrnehmungsbegogen, kognitiv) für Teilnahme am Spiel (A5).</p> <p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN reflektieren das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interaktionen, Gruppenbildung ...) und tauschen sich im Team darüber aus (A5).</p>	<p>Thema: <i>Was kennzeichnet das freie Spiel?</i> W hängt mehrere Plakate (mind. DIN-A3-Größe) in ausreihendem Abstand nebeneinander an Stellwänden auf, sodass eine Art „Galerie“ entsteht. Auf jedem Plakat befinden sich einige bedeutsame Zitate aus der Fachliteratur (z.B. zur Bedeutung des Spiels für den kindlichen Weltbezug und seine Entwicklung, seine Beziehungen zu Gleichaltrigen bzw. zu Kennzeichen und Bedingungen des freien Spiels oder entsprechenden Verhaltensempfehlungen an die pädagogische Fachkraft etc.)</p> <p>W teilt jedem TN ein Päckchen einfarbige Haftnotiz-Zettel und einen Filzstift aus und bittet TN, durch die „Galerie“ zu gehen, sich die Informationen auf den Plakaten durchzulesen und diese mit Haftnotizen zu versehen.</p> <p>Dazu zeichnen die TN nach Bedarf folgende Symbole auf ihre Haftnotizen (pro Haftnotiz ein Symbol):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ein Herz auf der Haftnotiz bedeutet: „<i>Ich sehe das genauso/damit bin ich einverstanden</i>“ – Ein Fragezeichen auf der Haftnotiz bedeutet: „<i>Dazu habe ich noch eine Frage/das ist mir unklar</i>“ – Ein Blitz auf der Haftnotiz bedeutet: „<i>Damit bin ich nicht einverstanden/das sehe ich anders</i>“ <p>In der anschließenden Plenumsrunde betrachten W und TN die „Galerie“ gemeinsam: <i>Bei welchen Statements war es leicht oder schwer, Position zu beziehen? Warum?</i> <i>Gab es Häufungen von Herzen, Blitzten oder Fragen? Gab es Stellen, die niemand mit einer Haftnotiz versehen hat?</i></p> <p>Abschließend erläutert und klärt W alle Statements auf den Plakaten, die von TN mit einem Fragezeichen versehen wurden, bis am Schluss keine Fragezeichen mehr übrig sind.</p>	<p>Eine umfassende Wissensgrundlage zur Bedeutung des (freien) Spiels im Kindesalter, insbesondere mit Blick auf Partizipation und Inklusion, stellt die Expertise von Ulrich Heimlich (2017) dar.</p> <p>Für diese Übung sollte etwas mehr Zeit zum Lesen und Markieren der Zitate eingeplant werden. Im Mittelpunkt steht das theoretische/wissenschaftliche Wissen zum (freien) Spiel. Die Auswahl der Zitate sollte deutlich machen, was das freie Spiel kennzeichnet und wo Potenziale liegen, um Kinder in ihrer Rolle als Gestaltende von Freispielsituationen zu stärken.</p> <p>Eine vielfältige Auswahl an Zitaten zur Bedeutung des (freien) Spiels, auch im Kontext von Peer-Interaktionen findet sich etwa in folgenden Veröffentlichungen:</p> <p>Compani 2006, S. 394–397 Franz 2016 Heimlich 2017 Joyce-Finnern 2017, S. 45 f. Lorentz 1983, S. 18–27, 33–39 Maywald 2017, S. 54–58 Pausewang 2013 Prengel 2016, S. 48 f. Regel/Ahrens 2016, S. 64 f. Textor 2009, S. 17–30</p> <p>Pro Plakat sollten nicht mehr als sieben bis neun Zitate oder Spiegelstriche aufgelistet sein.</p> <p>Als geeignete Haftnotizzettel haben sich solche in der Größe von ca. 5 x 5 cm bewährt.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Übung: Was ist Spielen?</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interaktionen, Gruppenbildung ...) und tauschen sich im Team darüber aus (A5).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN schätzen die eigenen Interpretationen von Peer-Interaktionen in Bezug auf eigene biografische Erfahrungen und Muster ein (insbesondere hinsichtlich des Spiels) (A5).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen und tauschen sich darüber im Team aus (A5).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN identifizieren das eigene Verständnis von Normalität und das eigene kulturelle Wertesystem (A3).</p>	<p>W legt Plakatpapier oder Flipchart-Papier auf Gruppentische (auf jeden Gruppentisch ein Papier) sowie je eine der folgenden Fragen: <i>In welchen Zusammenhängen und Bedeutungen verwenden wir das Wort „Spiel“ oder „spielen“; welche Redewendungen etc. kommen uns in den Sinn?</i>³ <i>Wie/woran erkenne ich, dass jemand spielt?</i> <i>Womit/was habe ich als Kind gerne gespielt?</i>⁴ <i>Wie würden wir als Erzieherinnen und Erzieher den Begriff „Spiel“/„spielen“ im Kita-Kontext in einem Satz definieren? (Mehrere, auch verschiedene Sätze möglich!)</i> <i>Was erkennen wir in der Kita nicht mehr als „spielen“ an?</i></p> <p>TN gestalten in Gruppen eine Mindmap mit ihren zentralen Aussagen zu den Fragen.</p> <p>Dazu stellt W unterschiedliche Stifte, Klebstoff, verschiedenfarbige und unterschiedlich große Papiere etc. zur Verfügung.</p> <p>Jeweils ein TN „verantwortet“ eine Frage und fungiert als „Gruppendischmoderator/in“. Die übrigen TN verteilen sich gleichmäßig auf die Gruppentische, diskutieren die jeweilige Frage und erstellen dazu eine Mindmap. Nach ca. zehn Minuten erfolgt ein Wechsel, d.h. die Moderatoren/-innen verbleiben am Tisch, aber die übrigen TN gehen an einen anderen Tisch mit einer anderen Frage und arbeiten dort gemeinsam an der dortigen Mindmap weiter. Wenn alle TN-Gruppen einmal an jedem Tisch waren, werden die Mindmaps von W an Stellwände gepinnt und in einer Präsentationsrunde gemeinsam betrachtet.</p>	<p>Diese Übung regt die TN an, über ihre eigenen Erfahrungen/Vorstellungen/Visionen zu reflektieren. Zudem werden Emotionen, Wertungen und Zuschreibungen sichtbar. So werden die TN dazu angeregt, sich mit ihrer Haltung zum Thema „Spielen“ zu beschäftigen.</p> <p>Die Mindmaps können ab fotografiert werden und zur Dokumentation des Workshops bzw. als „Erinnerungsstütze“ für die Teams in der Kita belassen werden.</p> <p>Die gemeinsamen Diskussionsfragen im Plenum sensibilisieren für spätere Übungen.</p>

3 Franz (2016), S. 10 ff.

4 Ebd.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Sozialkompetenz</i> TN reflektieren regelmäßig im Team individuelle Stärken, Interessen und Schwierigkeiten von Kindern (A2).</p>	<p>Anschließend folgt ein Austausch im Plenum: <i>Wo lassen sich Parallelen und Unterschiede zwischen den einzelnen Mindmaps finden? Konnten sich die einzelnen Gruppen auf gemeinsame Definitionen von (Nicht-)„Spiel“/(nicht-)„spielen“ im Kita-Kontext einigen?</i></p>	
<p>Input: Partizipationskonzepte</p>		
<p><i>Wissen</i> Die TN kennen die gesetzlichen Grundlagen für Inklusion, Partizipation und Bildungsteilhabe (UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, Bundeskinderschutzgesetz, Bildungspläne, rechtliche Grundlagen des jeweiligen Bundeslandes für Inklusion, rechtlichen Auftrag zum Schutz vor Diskriminierung) (A3).</p>	<p>W stellt anhand einer Power-Point-Präsentation zentrale Aspekte, Ähnlichkeiten und Unterschiede von diversen Auslegungen des Partizipationsbegriffs vor (vgl. z.B. Prengel 2016; Hansen/Knauer 2015; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).</p> <p>In einer „Murmelrunde“ tauschen sich die TN mit ihrer Sitznachbarin oder ihrem Sitznachbarn zu den Partizipationskonzepten aus: <i>Was ist mir klar geworden? Wozu habe ich noch Fragen?</i></p> <p>Anschließend erfolgt ein Austausch in der Gesamtgruppe über die Eindrücke.</p>	<p>Derzeit können im elementarpädagogischen Diskurs zwei Partizipationsverständnisse grob voneinander unterschieden werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stärker politikbezogenes Partizipationskonzept (z.B. Hansen/Knauer 2015; Hansen u.a. 2011). 2. Weites Partizipationsverständnis (z.B. Prengel 2016). <p>In dieser Einheit ist es sinnvoll, den Input mit den rechtlichen Regelungen des jeweiligen Bundeslandes zur Partizipation zu ergänzen (§ 8, Absatz 1 SBG VIII sowie das jeweilige bundeslandspezifische KiTa-Gesetz, in dem die Beteiligung von Kindern unterschiedlich erwähnt wird).</p>
<p><i>Wissen</i> TN verfügen über Grundlagenwissen zu Partizipationsprozessen von Kindern und Gruppen (A3).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN erkennen nicht nur offensichtliche Partizipationsbarrieren, sondern auch subtile Teilhabebarrrieren, die die Entwicklungsperspektiven eines Kindes einschränken können und versuchen, diese zu überwinden (A3).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren, welche Teilhabe- und Partizipationsbarrieren im Kita-Alltag auftauchen und wie sie mit diesen umgehen (A3).</p>		
<h3>Kindliche Spielformen</h3>		
<p><i>Wissen</i> TN kennen die Voraussetzungen (körperlich, wahrnehmungsbefähigt, kognitiv) für Teilnahme am Spiel (A5).</p> <p><i>Wissen</i> Die TN haben Wissen zu den Auswirkungen der Interaktionserfahrungen in der Kindergruppe auf das Selbstbild der Kinder und ihre Entwicklung (A5).</p>	<p>Die TN finden sich in insgesamt sechs Kleingruppen (Gruppe 1–6) zusammen. W verteilt sechs verschiedene Informationsblätter. Jede Gruppe erhält ein anderes Informationsblatt. Gruppe 1 erhält ein Infoblatt zum „Wahrnehmungsspiel/Explorationsspiel“, Gruppe 2 zum „Regelspiel“ etc.</p> <p>Die TN lesen sich in ihrer Gruppe das jeweilige Informationsblatt zu einer Spielform durch. Anschließend diskutieren sie in ihrer Gruppe die zentralen Merkmale der Spielform, diskutieren, ob und wie sich diese Spielform in der eigenen Kita wiederfinden lässt und stellen sie möglichst kreativ – gerne auch mit verschiedenen Farben, Symbolen oder Zeichnungen – auf einer Wandzeitung dar.</p>	<p>Aus entwicklungspsychologischer Perspektive werden (mindestens) sechs verschiedene Spielformen voneinander unterschieden:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wahrnehmungsspiel/Explorationsspiel – Regelspiel – Funktionsspiel – Fantasie- und Rollenspiel – Bau- bzw./Objekt- und Konstruktionsspiel – Bewegungsspiel <p>Siehe dazu ausführlich: Hauser 2016, S. 57 ff. Heimlich 2017, S. 12 ff. Heller/Preissing 2013, S. 18 ff.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Fertigkeiten TN zeigen ihre Wertschätzung bezüglich den Bedürfnissen und Interessen des Kindes, seinem individuellen Fortschritt und Lerntempo (A2).</p> <p>Sozialkompetenz Die TN reflektieren das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interventionen, Gruppenbildung ...) und tauschen sich im Team darüber aus (A5).</p> <p>Sozialkompetenz Die TN reflektieren im Team das Eingreifen und Moderieren des freien Spiels (A5).</p> <p>Selbstkompetenz Die TN reflektieren das eigene Bild vom Kind und seinen Kompetenzen auf Basis von Wissen zur kindlichen Entwicklung (A7).</p>	<p>Dazu stellt W unterschiedliche Stifte, Klebstoff, verschiedenfarbige und unterschiedlich große Papiere etc. zur Verfügung.</p> <p>In einer anschließenden Präsentationsrunde werden die verschiedenen Wandzeitungen an Stellwände gepinnt und im Plenum betrachtet. Jede Gruppe stellt ihre Wandzeitung vor. Im folgenden Austausch werden Fragen diskutiert wie: <i>Was sind aktuell die bevorzugten Spielformen/ Spielthemen der Kinder in Ihrer Kita? Welchen Stellenwert messen Sie/ misst du dem Spiel der Kinder bei? Wie viel Zeit zum ausgelassenen Spielen haben die Kinder im Kita-Alltag? Wie viel Zeit bräuchtest du nach Ihrer/ deiner Einschätzung, um intensiv und engagiert spielen zu können? Worin könnte Ihre/ deine Rolle als Erzieher/ in in den unterschiedlichen Spielformen bestehen und worin die Rolle der Peers? In welcher Form dokumentieren Sie/ dokumentierst du das Spiel der Kinder?</i></p>	

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<h3 style="text-align: center;">Hausaufgabe: Das freie Spiel beobachten und dokumentieren</h3>		
<p><i>Wissen</i> Die TN verfügen über Wissen zu unterschiedlichen ressourcenorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (A5).</p>	<p>Die TN werden gebeten, in den kommenden Tagen im Kita-Alltag eine Freispielsituation zu beobachten, so detailliert wie möglich niederzuschreiben und die niedergeschriebene Beobachtung am zweiten Tag der Weiterbildung mitzubringen.</p> <p>Die TN erhalten ein Blatt mit folgenden Fragen, die sie während der Beobachtung beantworten:</p>	<p>Wer in seiner Einrichtung die Erlaubnis hat, die Kinder zu fotografieren, kann zusätzlich noch ein Foto der beobachteten Freispielsituation anfertigen.</p>
<p><i>Wissen</i> Die TN kennen Auswirkungen von Raumgestaltung und Veränderungen im Raum in Bezug auf das freie Spiel und Peer-Interaktionen (A5).</p>	<p>Analyse des freien Spiels: <i>Wer ist alles am freien Spiel beteiligt? (Anzahl der Personen, Alter der Kinder)</i> <i>Wie ist der Raum des freien Spiels beschaffen?</i> <i>Ändern sich die beteiligten Kinder während des freien Spiels?</i> <i>Wer tut aktiv etwas? Wer tut nichts?</i> <i>Ändert sich die Aktivität/der Aktivitätsanteil der beteiligten Personen während des freien Spiels?</i> <i>Wie kam das Spiel zustande?</i> <i>Wo findet das freie Spiel statt? Ändert sich der Spielort während der Beobachtung?</i> <i>Wie endet die Freispielsituation? Wird sie von einem anderen Geschehen (z. B. Mittagessen) abgelöst?</i> <i>Welche Materialien werden von den Kindern im freien Spiel verwendet?</i> <i>Wie lange dauerte die beobachtete Situation (ca., in Minuten)?</i></p>	
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN setzen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren begründet ein (A5).</p> <p><i>Fertigkeiten</i> TN leiten von aus Beobachtung gewonnenen Einschätzungen Möglichkeiten zur Partizipation der Kinder ab und regen diese an (A5).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN evaluieren regelmäßig, wie und wann sie Peer-Interaktionen und freies Spiel moderieren (im Hinblick auf Muster und Angemessenheit der Interventionen und die Reaktionen der Kinder) (A5).</p>	<p>Zum Abschluss des ersten Blocks der Weiterbildung lädt W die TN zu einem „Blitzlicht“ ein und fragt bei den TN nach, ob es Aspekte gibt, die im zweiten Block der Weiterbildung ggf. noch einmal aufgenommen werden sollten.</p>	

2. Tag:

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Ankommen/Warming-Up	<p>W ruft den TN nochmals die Weiterbildung als Gesamtes ins Gedächtnis. Hierzu stellt W folgende Frage: <i>Was ist Ihnen/dir vom letzten Tag in Erinnerung geblieben?</i></p> <p>Möglichst die Erinnerungen der TN aufnehmend stellt W die Inhalte und Ziele des zweiten Weiterbildungstages vor.</p>	<p>Dieses Vorgehen hilft den TN nochmals, sich in der Gesamtkonzeption der Weiterbildung zu verorten, zu erfahren, wie es thematisch weitergeht, und sich ins Gedächtnis zu rufen, was inhaltlich bereits bearbeitet wurde. Darüber hinaus erhält W einen ersten Eindruck von der Nachhaltigkeit des vorangegangenen Weiterbildungstages.</p>
<h3>Übung: Potenziale und Herausforderungen – freies Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation</h3>		
<p>Sozialkompetenz Die TN reflektieren das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interaktionen, Gruppenbildung ...) und tauschen sich im Team darüber aus (A5).</p>	<p>Frage: <i>Wie hängen freies Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation zusammen?</i></p> <p>In der Mitte eines Sitzkreises befindet sich eine mit „freies Spiel“ beschriftete Moderationskarte. Um diese Moderationskarte herum werden mehrere Bildkarten mit Impulsfragen zu Partizipation ausgelegt.</p> <p>Die TN nehmen Bildkarten, die sie persönlich ansprechen, und legen diese so weit zur Mitte hin, wie sie aus ihrer Sicht für das Thema „freies Spiel“ relevant sind. Jede/r TN stellt die gewählte(n) Karte(n) kurz vor und erklärt, warum er oder sie sich für die gewählte Platzierung der Karte entschieden hat.</p> <p>So kann gemeinsam in der Gruppe über die verschiedenen Ansichten bezüglich Partizipationsmöglichkeiten oder -grenzen im freien Spiel diskutiert werden.</p>	<p>Diese Übung regt die TN an, ihre persönliche Meinung zum Ausdruck zu bringen und über die Frage des Zusammenhangs von freiem Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation zu reflektieren. Wichtig ist, zu Beginn der Übung etwas Zeit zum Lesen der Bildkarten einzuplanen. Hilfreich ist außerdem, die Bildkarten möglichst in doppelter Ausführung auszulegen, damit sich mehrere TN für dieselbe Karte entscheiden können.</p>
<p>Sozialkompetenz Die TN reflektieren im Team das Eingreifen und Moderieren des freien Spiels (A5).</p>		<p>Die Karten können aus dem Themenkarten-Set „Partizipation“ von Rüdiger Hansen und Rainard Knauer (2016) ausgewählt werden. In Frage kommen z.B.: Haben die Kinder das Recht, selbst zu entscheiden, wie hoch sie auf Bäume klettern? Haben die Kinder das Recht, über die Regeln in der Kita mitzuentscheiden? Haben die Kinder das Recht mitzuentcheiden, wie die Räume in der Kita gestaltet werden? Kinder sind Experten/-innen in eigener Sache.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Sozialkompetenz Die TN hinterfragen und reflektieren im Team, welche pseudo-partizipativen Elemente es im Kita-Alltag gibt, z.B. „auswählen dürfen bzw. müssen“ (A3).</p> <p>Selbstkompetenz Die TN reflektieren, welche Teilhabe- und Partizipationsbarrieren es im Kita-Alltag gibt und wie sie mit diesen umgehen (A3).</p>	<p>Gemeinsame Diskussion: <i>Wie werden solche Fragen in Ihrer/deiner Einrichtung üblicherweise gehandhabt? In welcher Weise bemühen Sie sich/bemühtst du dich, das Spiel eines Kindes/der Kinder verstehen zu lernen? Wo sehen Sie Ihre/siebst du deine Rolle als Erzieher/in? Als Team? Wann ist es nötig, steuernd einzugreifen? Warum? Auf welche Weise(n) könnte dies geschehen? Wo und wie könnten die Kinder einbezogen werden?</i></p>	<p>Haben die Kinder das Recht, selbst zu entscheiden, was und mit wem sie in der Kita spielen? Haben die Kinder das Recht, selbst zu entscheiden, wie sie sich kleiden, wenn sie draußen spielen? Die Bildkarten von Rüdiger Hansen und Raingard Knauer (2016) können ggf. mit den Bildkarten aus Die Kindergartenzeitschrift (2014) ergänzt werden. Als Karten aus dem Themenkarten-Set „Was ist uns wichtig? – Werte“ könnten z.B. folgende ausgewählt werden: Du hast das Recht zu sagen, was Du denkst. Allerdings darfst Du niemand damit verletzen. (Nr. 5) Ich habe das Recht, mit anderen Kindern zusammen zu sein. (Nr. 8) Ich habe das Recht zu spielen, und ich habe das Recht, mich auszurufen. (Nr. 7) Ich habe das Recht, ohne Angst zu leben. Niemand darf mir wehtun. (Nr. 3) Diese Bildkarten können mit weiteren geeigneten Karten ergänzt werden (durchaus auch ohne Text).</p>
<h3>Analyse und Reflexion der beobachteten Freispielsituationen: Wieviel Spielraum lassen wir dem freien Spiel und den Peer-Interaktionen?</h3>		
<p>Wissen TN verfügen über Wissen zu unterschiedlichen ressourcenorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (A5).</p>	<p>Die TN erhalten ein Blatt mit folgenden Fragen: <i>Gibt es bestimmte Regeln für den Umgang mit dem Material/den Spielsachen, die in der beobachteten Situation vorkommen (z. B. Dreirad fahren nur mit Helm und erst ab drei Jahren etc.)? Gibt es bestimmte Regeln für das Verhalten in Räumen/an bestimmten Orten (z. B. in bestimmten Räumen nicht rennen/nicht mehr als drei Kinder am Frühstückstisch/nur mit Schuhen in den Garten etc.)?</i></p>	<p>Diese Phase soll die TN dazu anzuregen, den Blick für bereits vorhandenen Momente frühkindlicher Partizipation und die Peer-Interaktionen im freien Spiel der jeweiligen Einrichtung zu schärfen und über die Arbeit mit Analyse- und Reflexionsfragen die Partizipation und die Peer-Interaktionen im freien Spiel differenziert zu reflektieren sowie in der Gestaltung des Betreuungsalldtags – sowohl konzeptionell wie operativ – konsequent zu berücksichtigen.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Wissen Die TN kennen eine Vielzahl an Materialien, die Interaktionen und das freie Spiel zwischen Kindern fördern (A5).</p> <p>Wissen Die TN verfügen über Wissen zur flexiblen Raumgestaltung und Wirkung von Materialien hinsichtlich der Partizipation von Kindern (B4).</p> <p>Wissen Die TN kennen Konzepte und Modelle zur Einbeziehung von Kindern und Eltern bei der Raumgestaltung (B4).</p> <p>Wissen Die TN kennen Materialien, welche die vielfältigen Zugehörigkeiten und Identitäten der Kinder repräsentieren (z. B. Bücher, Puppen mit unterschiedlichen Merkmalen) (B4).</p>	<p><i>Sind diese Regeln/ manche Bestandteile dieser Regeln (mit den Kindern gemeinsam) verhandelbar? Habe ich eine „Idealvorstellung“ der beobachteten Situation im Kopf (friedlicher Ablauf/ möglichst keine Konflikte/ bestimmte Gerechtigkeitsvorstellungen/ jeder darf mitspielen/ Art und Weise des Umgangs miteinander)? Wenn ja, wie sieht diese aus? Worin bestehen Erwartungen an die Aktivitäten des Kindes/ der Kinder? Habe ich oder hat eine Kollegin/ ein Kollege in diese Situation „eingegriffen“? Warum und wie ist dies geschehen? Worin besteht die Aufgabe bzw. was ist die Rolle der pädagogischen Fachkraft in dieser Situation (i. S. v. Erwartungen an die Aktivitäten der pädagogischen Fachkraft)? Ist es in Ordnung, wenn die beobachtete Situation auch in Zukunft so verläuft? Wie könnten die Themenfindung und Spielweisen im freien Spiel der Kinder mit anderem/ weiterem Material angeregt werden? Wird eventuell weiteres/ anderes/ weniger (Spiel-)Material benötigt? Wie könnten die Kinder in der Einrichtung an der Material- oder Raumgestaltung für das freie Spiel einbezogen werden? Wünschen die Kinder mehr freie Spielsituationen im Kita-Alltag?</i></p> <p>Die TN beantworten die Reflexionsfragen zuerst in Einzelarbeit, dann stellen die TN in selbstgewählten Gruppen (3–4 Personen) ihre Beobachtungsszenen aus dem Kita-Alltag und die beantworteten Fragen (inklusive der Analysefragen, die während der Beobachtung beantwortet wurden) vor und besprechen diese in der Gruppe.</p> <p>W klärt in den einzelnen Gruppen ab, ob es Verständnisfragen gibt.</p>	<p>Mit dieser Übung werden die pädagogischen Fachkräfte dazu befähigt, sich selbst über die im jeweiligen Betreuungsaltag vorfindbaren Möglichkeiten und Grenzen frühkindlicher Partizipation und die Qualität der Peer-Interaktionen im freien Spiel aufzuklären.</p> <p>Die Beobachtungsbögen und die Auswertungen der Analyse- und Reflexionsfragen können in einem Ordner dokumentiert und gesammelt werden. Sie bilden dann ein Portfolio, das von den pädagogischen Fachkräften kontinuierlich mit weiteren, regelmäßigen Beobachtungen und Analysen von freien Spiel- und Peer-Interaktionssituationen gefüllt werden kann. Das Portfolio schafft für das Team der Einrichtung eine Grundlage zur Erarbeitung und Etablierung einer gemeinsam getragenen partizipativen Umgangskultur im Kontext des freien Spiels und darüber hinaus.</p> <p>Bei dieser Übung sollte bedacht werden, dass auch die Leitung des Teams TN ist und hier evtl. Leitungsentscheidungen in Frage gestellt werden könnten oder einzelne TN nicht offen sprechen möchten.</p> <p>In dem Fall kann der Hinweis hilfreich sein, die Protokolle vorab zu pseudonymisieren und bewusst andere Namen für die beobachteten Akteure einzusetzen. Auch wenn die TN sich dennoch gegenseitig erkennen können, betont dieser Zwischenschritt, dass sich niemand für sein (beobachtetes) Verhalten rechtfertigen muss. Hier sollte W auch betonen, dass es sich vornehmlich um eine Situationsanalyse handelt und eventuelle Vorwürfe oder (Schuld-)Zuschreibungen fehl am Platz sind. Ziel ist es, gemeinsam und konstruktiv zusammenzuarbeiten.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN erkennen nicht nur offensichtliche Partizipationsbarrieren, sondern auch subtile Teilhabebarrieren, die die Entwicklungsperspektiven eines Kindes einschränken können und versuchen, diese zu überwinden (A3).</p> <p><i>Fertigkeiten</i> Die TN gestalten Regeln, Strukturen und Abläufe so, dass jedes Kind im Alltag entwicklungsangemessen Einfluss nehmen kann (A3).</p> <p><i>Fertigkeiten</i> Die TN leiten aus der Beobachtung Möglichkeiten zur Partizipation der Kinder und regen diese an (A5).</p> <p><i>Fertigkeiten</i> Die TN unterstützen Kinder anknüpfend an ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten beim Zugang zu Peer-Interaktionen und freiem Spiel, ohne dabei zu stark in das kindliche Spielgeschehen einzugreifen (A5).</p>	<p>Die zentralen Ergebnisse werden auf einer Wandzeitung dargestellt. Anschließend werden die fertigen Wandzeitungen im Plenum an Stellwänden aufgehängt und unter folgenden Aspekten besprochen: <i>Was wurde deutlich? Wie haben Sie in der Gruppe diskutiert?</i></p> <p>W verteilt an TN Moderationskarten und Stifte und regt Diskussion im Plenum an: <i>Welche Punkte wollen wir zukünftig im Kita-Alltag anders gestalten? Was sind die nächsten (Teil-)Schritte? Was wird hierfür benötigt (Materialien, evtl. Räume umgestalten etc.)? Wer aus der Gruppe übernimmt für welchen Punkt die Verantwortung? Bis wann soll die Veränderung umgesetzt sein? Woran erkennen wir das?</i></p>	<p>Diese Übung bietet die Chance, ganz konkrete Impulse für eine Praxisveränderung zu setzen und auszuformulieren. Einzelne von der Gruppe identifizierte Veränderungsprozesse können auf Moderationskarten festgehalten werden und ggf. in Teamsitzungen im Kita-Alltag nochmals aufgegriffen werden.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN stellen durch Raum, Material und Zeit eine anregende Umgebung her, die Peer-Interaktionen und freies Spiel fördern (A5).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN setzen sich bei der Leitung und dem Träger für Materialien, Raumbedingungen und zeitliche Abläufe ein, die das freie Spiel fördern (A5).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN schätzen ein, wann das Lenken oder Moderieren von Peer-Interaktionen nötig ist und wann es den kindlichen Spielfluss hemmt (A5).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN überprüfen die Ausstattung von Räumen und Materialien daraufhin, wie partizipationsfördernd diese sind (B4).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN gestalten Räume und Spielbereiche für und mit den Kindern, in denen alle als Akteure aktiv werden können (B4).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN stellen Material zur Verfügung, das zur sozialen Interaktion einlädt und einen hohen Aufforderungscharakter besitzt (B4).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN beziehen die Kinder und Familien bei der Raumgestaltung mit ein (B4).</p>		
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN tauschen sich im Team darüber aus, welche Kinder wenig teilhaben und suchen gemeinsam nach Unterstützungs- und Lösungsmöglichkeiten (A3).</p>		
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN reflektieren im Team das Eingreifen und Moderieren des freien Spiels (A5).</p>		
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN reflektieren im Team die Raumausstattung in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten der Kinder (B4).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN setzen sich ggf. bei der Leitung und dem Träger für eine Veränderung der Räume und Materialien ein, falls diese keine Partizipation fördern (B4).</p>		
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN tauschen sich mit dem Team und der Leitung aus, an welchen Stellen Kinder sich bei der Raumgestaltung beteiligen können (B4).</p>		
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren, welche Teilhabe- und Partizipationsbarrieren es im Kita-Alltag gibt und wie sie mit diesen umgehen (A3).</p>		
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die eigene Rolle als Begleiterin bzw. Begleiter kindlicher Partizipationsprozesse (A3).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN evaluieren regelmäßig, wie und wann sie Peer-Interaktionen und freies Spiel moderieren (im Hinblick auf Muster und Angemessenheit der Interventionen und die Reaktionen der Kinder) (A5).</p>		
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen und tauschen sich darüber im Team aus (A5).</p>		
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die Wirkung der Räume und Materialien auf die Kinder und die Familien (B4).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Blick in die Zukunft</p>	<p>W präsentiert Stellwand, die mit folgenden Fragen versehen ist: Stellen Sie sich vor, es ist das Jahr XY (aktuelles Jahr plus fünf Jahre) und ihre Kita ist eine Modelleinrichtung für „freies Spielen“: <i>Woran erkennen wir das?</i> <i>Wie wird in unserer Kita gespielt?</i> <i>Worauf sind wir besonders stolz?</i></p> <p>W bittet alle TN, ihre Ideen und Visionen oder Zeichnungen auf Moderationskarten festzuhalten und an die Stellwand zu heften.</p> <p>Die Ergebnisse werden anschließend noch einmal gemeinsam im Plenum betrachtet und besprochen.</p>	<p>Diese Übung ermöglicht den TN, anhand des Themas „freies Spielen“ einen „Blick in die Zukunft“ ihrer Kita zu werfen und rundet die Weiterbildung auf kreative Art und Weise ab. So können sich die TN selbst noch einmal verdeutlichen, warum es sich für sie lohnt, an diesem Thema zu arbeiten.</p> <p>Alternativ könnte auch folgende Frage gestellt werden: <i>Was werden die Kinder unserer Kita einmal als Erwachsene vom freien Spielen bei uns berichten?</i></p>
<p>Zusammenfassung und Abschluss der beiden Weiterbildungseinheiten</p>		
	<p>W hängt die beschriftete Wandzeitung des ersten Weiterbildungstages an einer Stellwand/Pinnwand auf.</p> <p>Die TN werden gebeten, ihre Wünsche und Erwartungen nochmals durchzulesen und sich kurz in Murnelgruppen darüber auszutauschen, ob sich diese Erwartungen und Wünsche erfüllt haben oder nicht. Im Anschluss bittet W die TN, auf weißen Moderationskarten ihre Überlegungen und Kommentare aufzuschreiben und neben die jeweiligen Stellen an der Wandzeitung zu heften.</p> <p>Im Plenum wird die Wandzeitung mit den ergänzten Moderationskarten gemeinsam besprochen: <i>Welche Anregung nehme ich mit? Mit welchem Input konnte ich weniger anfangen? Gibt es einen Aspekt, über den ich am Ende der Weiterbildung anders denke als zu Beginn? An welchem Aspekt der Weiterbildung möchte ich selbst/möchten wir als Team weiterarbeiten? Das möchte ich noch sagen ...</i></p>	<p>Am Ende der Weiterbildung ist es unter didaktischen Gesichtspunkten wichtig, die zu Beginn der Weiterbildung formulierten Erwartungen noch einmal aufzunehmen, abzugleichen und gemeinsam zu reflektieren. Auf diese Weise können die TN ihren Lernprozess einschätzen.</p> <p>Für W sind die Kommentare der TN zugleich eine Rückmeldung zu den erreichten und nicht erreichten Zielen der Weiterbildung. Daraus können sich Optionen für weitere, sich anschließende Veranstaltungen ergeben.</p>

Literatur

- Compani, Marie-Luise (2006): Das Freispiel im Kindergarten – ein wirklich freies Spiel? In: Erziehungskunst, H. 4, S. 394–397
- Franz, Margit (2016): „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt! Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. München
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2015): Das Praxisbuch. Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gütersloh
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar
- Hauser, Bernhard (2016): Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart
- Hekel, Nicole/Neumann, Sascha (2016): Dabeisein, Mitmachen, Einfluss nehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 10, S. 22–25
- Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München
- Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive: Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn
- König, Anke (2014): Ausblick: Perspektiven und Herausforderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 177–181
- Lorentz, Gerda (1983): Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes. Freiburg
- Maywald, Jörg (2017): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg/Basel/Wien
- Neumann, Sascha (2012): Wie kann Forschung Praxis verändern? Der Beitrag ethnographischen Wissens zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur, Nr. 322, S. 35–37
- Neumann, Sascha (2014): Von der Forschung zur guten Praxis. Dokumentation zur Fortbildungsreihe „Konzeptentwicklung in Strukturen der Bildung und Betreuung für 0–4-jährige Kinder“. Luxemburg
- Neumann, Sascha/Hekel, Nicole (2016): Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen. Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag. In: *undKinder*, Nr. 98, S. 95–202
- Pausewang, Freya (2013): Was gutes Freispiel für die Zukunftsfähigkeit des Kindes bedeuten kann. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2253.html> (Zugriff: 11.08.2017)
- Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München
- Regel, Gerhard/Ahrens, Sonja (2016): Offene Arbeit in der Kita. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Freiburg/Basel/Wien
- Textor, Martin R. (2009): Freispiel, Beschäftigung, Projekt – drei Wege zur Umsetzung der Bildungspläne der Bundesländer. In: Knauf, Helen (Hrsg.): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart, S. 17–30

Weitere Medien

Die Kindergartenzeitschrift (2014): Was ist uns wichtig? – Werte. Inkl. Materialpaket zum Heft (Bildkarten mit 10 Kinderrechten, die im Kindergarten wichtig sind). H. 37

Franz, Margit (2014): Spielen. Themenkarten für Teamarbeit/Elternabende/Seminare. München

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2016): Partizipation – Bildkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare. München

Kanton Zürich/Bildungsdirektion: Lerngelegenheiten für Kinder bis 4. (40 Kurzfilme). <http://www.kinder-4.ch/> (Zugriff: 11.08.2017)

4 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis *Rieke Hoffer*

4.1 Einleitung

Studien weisen darauf hin, dass oft nur ein geringer Teil der Inhalte von Weiterbildungen von den Teilnehmenden in die Praxis übertragen und in praktisches Handeln übersetzt wird (van Wijk u. a. 2008; Arthur u. a. 2003). Viele der bisher vorliegenden Untersuchungen, die Indikatoren für wirksame Weiterbildung herausstellen, wurden im Bereich der Wirtschaft durchgeführt, einige Studien auch im Bereich der Lehrerfortbildung. Mit gewissen Einschränkungen lassen sich diese Ergebnisse auf soziale Organisationen und – spezifischer – die Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte übertragen. Im vorliegenden Beitrag wird an diese Befunde angeknüpft. Darauf aufbauend werden praktische Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungen vorgestellt. Teile dieser Anregungen werden von Fachleuten aus der Weiterbildungslandschaft als Standards für die Qualität von Fort- und Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte vorgeschlagen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Die empirischen Befunde in diesem Beitrag unterstreichen diese Forderungen.

4.2 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis

Damit Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung der Praxis beiträgt, muss ein Übertrag – ein Transfer – des Gelernten in den Arbeitsalltag stattfinden. Fokus dieses Beitrags ist der sogenannte Lerntransfer, also der Transfer von „neu Gelerntem aus dem Lernkontext in den realen Anwendungskontext“ (Hense/Mandl 2011, S. 250). Für Stefan Lemke (1995) umfasst der Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung als psychosozialer Prozess nicht nur

den Lernprozess und die Übertragung in den Arbeitskontext, mit dem häufig eine Generalisierung verbunden ist, sondern auch alle Maßnahmen vor, während und nach der Weiterbildung, die nötig sind, damit Veränderungen innerbetrieblich umgesetzt werden können. Charles Landert (1999) stellt die Nachhaltigkeit der Verhaltensänderung als ein wichtiges weiteres Kriterium für gelingenden Lerntransfer heraus. Das neu gelernte Verhalten oder die geänderte Einstellung muss demnach auch im Arbeitsalltag zuverlässig abrufbar sein. Erfolgreicher Lerntransfer stellt insofern eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass Weiterbildung nachhaltig wirksam ist (zu theoretischen Vorannahmen zur Wirksamkeit vgl. Kirckpatrick/Kirckpatrick 2006; zur Anwendung auf Lehrerfortbildung vgl. Lipowsky 2006).

Denkt man an den Bereich der kompetenzorientierten Weiterbildung als spezifische Form der Weiterbildung, gewinnt der Aspekt des Transfers eine besondere Bedeutung. Kompetenz wird verstanden als „Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen (Klieme u. a. 2007) und äußert sich in der Performanz, also der tatsächlich erbrachten Leistung in komplexen Handlungssituationen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, zit. nach Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011, S. 14). Übertragen auf Weiterbildung und Transfer bedeutet dies, dass sich die während einer Weiterbildung erworbenen Dispositionen des Einzelnen erst in der praktischen Umsetzung als Kompetenzen zeigen. Erst wenn ein Lerntransfer stattfindet, also eine Umsetzung der erworbenen Kompetenzen in die Praxis, kann demnach von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Es wird deutlich, dass das Erlernen und der Erwerb von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten sowie Selbstkompetenz nicht ausreichend ist, damit eine Weiterbildung Wirkung zeigt – diese Grundlagen müssen auch im Arbeitsalltag in kompetentes Handeln umgesetzt

werden. Dabei ist es entscheidend, dass der Kompetenzerwerb ein fortwährender Prozess ist, der in der Praxis unterstützt werden muss, damit er langfristig gelingen kann (zu Transfer in der Weiterbildung für die Frühpädagogik vgl. Bodenburg 2014; Gaigl 2014; Bekemeier 2011; Ostermayer 2010).

Die folgenden Abschnitte zeigen, welche Faktoren den Transfer fördern. Beispielhaft wird dargestellt, wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner diese umsetzen können.

4.3 Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung

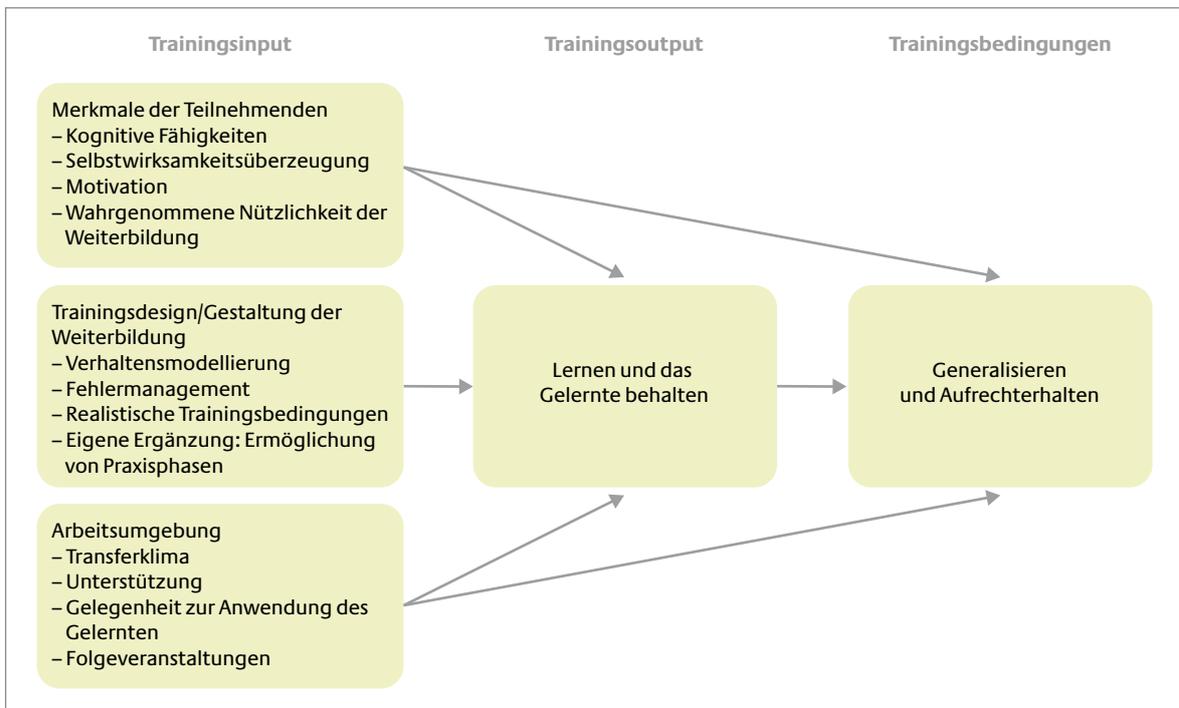
Welche Faktoren es sind, die eine Weiterbildung effektiv und den Transfer wahrscheinlicher machen, wurde in den letzten Jahren in etlichen Studien untersucht. Dabei wird deutlich, dass nicht nur wichtig ist, was während des Trainings geschieht, sondern dass sowohl das Geschehen davor als auch insbesondere das nach der Weiterbildung eine entscheidende Rolle spielen. Einig ist man sich auf Grundlage dieser Erkenntnisse, dass Weiterbildung somit weniger als einmaliges, abgeschlossenes Ereignis gelten kann, sondern vielmehr als systemisch verbunden mit den Rahmenbedingungen in der Arbeitsumgebung, den Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmenden und den Transferbedingungen (Grossman/Salas 2011) wahrgenommen werden muss – eine Perspektive, die an das Konzept des lebenslangen Lernens (z.B. Nittel u.a. 2014) anschließt. Dieses Konzept betont, dass Lernen niemals als in sich geschlossenes Ereignis stattfindet, sondern in organischer Verbundenheit mit der Umwelt kontinuierlich über die gesamte Lebensspanne weitergeführt wird.

4.3.1 Das Transfer-Modell von Baldwin und Ford

Ausgangspunkt der meisten empirischen Studien bildet das Transfermodell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford (Baldwin/Ford 1988), das, im Gegensatz zu anderen Modellen, bereits empirisch überprüft wurde.

Die folgende Abbildung zeigt ein von Rebecca Grossman und Eduardo Salas (2011) abgewandeltes Modell, in das überblicksartig die wissenschaftlich belegten Faktoren, die den Transfererfolg von Weiterbildungen beeinflussen, eingearbeitet sind. Vorgestellt werden in diesem Beitrag ausschließlich Faktoren, die sich durch viele Studien hindurch als relevant für den Transfer oder die Effektivität von Weiterbildungen gezeigt haben. Auf die einzelnen Faktoren wird in den folgenden Abschnitten genauer eingegangen.

Transfermodell



Quelle: Abgewandeltes Transfermodell nach Baldwin/Ford (1988). Als Unterpunkte sind die empirisch gesicherten Ergebnisse dargestellt (nach Grossman/Salas 2011, eig. Ergänzung).

Das Modell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford unterscheidet beim Trainingsinput zwischen drei Faktoren: den Merkmalen der Teilnehmenden, dem Trainingsdesign und der Arbeitsumgebung. Alle diese Faktoren beeinflussen das Lernen während und nach der Weiterbildungsveranstaltung direkt. Die Merkmale der Teilnehmenden und die Arbeitsumgebung haben darüber hinaus einen direkten Einfluss auf die Transferbedingungen und somit darauf, wie sehr das Gelernte generalisiert und aufrechterhalten wird.

Das Modell verdeutlicht, wie viele Faktoren den Prozess des Transfers beeinflussen. Weiterbilderinnen und Weiterbildner haben nur auf eine begrenzte Anzahl dieser Faktoren einen Einfluss. Sie profitieren jedoch davon, möglichst viel darüber zu wissen, wie Weiterbildung effizient wird, was sie selber dazu beitragen können und wo die Grenzen ihres Einflusses liegen. So können sie z.B. die Teilnehmenden sinnvoll beraten, wie sie die Lernergebnisse aus der Veranstaltung auf Dauer in der Praxis wirkungsvoll umsetzen können. Auch als

Argumentationshilfe für die Aushandlung der Rahmenbedingungen einer Weiterbildungsveranstaltung ist ein solches Wissen wertvoll. Im Folgenden werden die einzelnen Einflussfaktoren detaillierter vorgestellt und durch beispielhafte Umsetzungen in die Praxis der Leitungsqualifizierung ergänzt.

4.3.2 Empirisch fundierte Einflussfaktoren für den Transfererfolg

Vorgelegt werden hier empirisch sehr gut belegte Erkenntnisse, die beispielhaft auf die Planung von Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte übertragen werden. Bei einigen Beispielen wird von einer idealtypischen Weiterbildungsveranstaltung mit entsprechenden optimalen Rahmenbedingungen für den Transfer ausgegangen. Solche Weiterbildungsveranstaltungen sind in der frühpädagogischen Weiterbildung sicherlich nicht die Regel. Die Orientierung der folgenden Ausführungen an optimalen Rahmenbedingungen setzt somit Qua-

litätsstandards, die zur Reflexion und Weiterentwicklung der Weiterbildungspraxis dienen können. Die hier genannten Methoden sollten insofern als Anregung und Hilfsmittel verstanden werden, die in der Praxis individuell und kreativ abgewandelt werden müssen.

Individuelle Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden

Folgende Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden haben einen besonders großen Einfluss auf den Transfererfolg: die kognitiven Fähigkeiten, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Motivation und die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme (Grossman/Salas 2011). Während die kognitiven Fähigkeiten wie z.B. die Intelligenz, die die Teilnehmenden mitbringen, zwar wichtig für den erfolgreichen Transfer der Weiterbildung (Blume u.a. 2010), jedoch kaum veränderbar sind, ist es für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in einem gewissen Rahmen möglich, die anderen Faktoren zu beeinflussen und so die Effektivität ihrer Weiterbildungsmaßnahme zu verbessern.

- *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*: Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeit, eine Aufgabe angemessen bewältigen zu können, korreliert mit dem Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz. Gehen die Teilnehmenden einer Weiterbildungsveranstaltung davon aus, dass sie bestimmte Kompetenzen erwerben und umsetzen können, wenden sie Gelerntes nach der Weiterbildung eher an (z.B. Blume u.a. 2010). Schon vor der Weiterbildung ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Teilnehmenden wichtig, da sie sich positiv auf die Motivation zur Teilnahme an der Weiterbildung auswirkt (z.B. Chiaburu/Marinova 2005).
- *Motivation*: Motivation meint, wie intensiv, fokussiert und nachdrücklich ein Mensch sich anstrengt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Robbins/Judge 2009, zit. nach Grossman/Salas 2011). Bei der Motivation wird unterschieden zwischen Motivation vor dem Training, Lernmotivation und Transfermotivation. Alle drei Varianten zeigen Auswirkungen darauf, wie erfolgreich der Transfer nach der Weiterbildung verläuft

(Burke/Hutchins 2007): Je größer die Motivation ist, desto aussichtsreicher verläuft der Transfer. Die Motivation der Teilnehmenden ist positiv mit den Lernergebnissen verknüpft (Klein u.a. 2006; Tracey u.a. 2001): Wenn die Teilnehmenden motivierter sind, lernen sie besser.

- *Wahrgenommene Nützlichkeit*: Die wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildungsmaßnahme bestimmt, ob die Teilnehmenden die Weiterbildung und die Kompetenzen, die sie erwerben sollen, als sinnvoll und anwendbar in ihrem Arbeitskontext erachten. Entscheidend ist es dafür auch, dass sie die Ziele, die mit der damit verbundenen Verhaltensänderung verfolgt werden, für wichtig und sinnvoll halten. Wenn die Teilnehmenden von der Nützlichkeit überzeugt sind, wenden sie die erworbenen Kompetenzen eher am Arbeitsplatz an (Chiaburu/Lindsay 2008; Burke/Hutchins 2007).

Für die Weiterbildung haben diese Ergebnisse verschiedene Implikationen. So lassen sich Selbstwirksamkeit, Motivation und wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildung z.B. erhöhen, indem die Teilnehmenden schon in der Planungsphase mit einbezogen werden: Die Teilnehmenden zeigen eine positivere Einstellung und eine größere Motivation, wenn sie selber Einfluss auf die Gestaltung der Weiterbildung nehmen können (Hicks/Klimoski 1987) oder die Veranstaltung selber ausgewählt haben (Baldwin u.a. 1991). Eine Verständigung über Ziele, Nutzen und geplante Ergebnisse einer Weiterbildung führt zu einer größeren Motivation, die wiederum den Lernprozess positiv beeinflusst und das Selbstwirksamkeitsgefühl erhöht (Noe/Colquitt 2002; Colquitt u.a. 2000). Gerade angesichts der großen Heterogenität im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der sehr unterschiedlichen strukturellen Bedingungen für jede Fachkraft ist es wichtig, vor der Weiterbildung darüber Klarheit zu gewinnen, welche Ziele durch die Weiterbildung erreicht werden sollen, also welche Kompetenzen die Teilnehmenden durch die Teilnahme erwerben oder erweitern möchten. Der Träger sollte als Vorgesetzter bei den Absprachen zu Zielen und zu erwerbenden Kompetenzen so eng wie möglich ein-

gebunden werden, da er die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Transfer für die Fachkraft mitbestimmt. Genaue Vereinbarungen zu den Zielen mit den Teilnehmenden schon vor Beginn der Weiterbildung zu treffen und dabei den Träger einzubeziehen, wird auch von der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) als ein Indikator für eine angemessene Orientierungsqualität einer Weiterbildungsveranstaltung vorgeschlagen.

Dass die individuellen Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden eng mit Merkmalen ihrer Umgebung verbunden sind, zeigt z.B. der Befund, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eher eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen und motivierter sind, wenn sie ihr Arbeitsumfeld als unterstützend empfinden (Chiaburu/Marino 2005; Maurer/Tarulli 1994; Noe/Wilk 1993). Als Unterstützung wurde es z.B. wahrgenommen, wenn sich Kolleginnen und Kollegen interessiert an den Inhalten der Weiterbildung zeigen oder bereitwillig Aufgaben übernehmen, damit die Weiterbildung besucht werden kann. Die wahrgenommene Unterstützung in der Organisation wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeit aus, was wie oben bereits dargestellt, die Motivation zu lernen erhöht und dadurch ebenfalls positive Auswirkungen auf das Lernen während der Weiterbildung hat (Tracey u.a. 2001).

Gestaltung der Weiterbildung

Der didaktische und methodische Aufbau der Weiterbildung ist die unmittelbare Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner – und Grundlage dafür, dass ein Transfer in die Praxis gelingen kann: Ohne, dass etwas gelernt wurde, kann auch keine Übertragung ins Arbeitsumfeld stattfinden. Wissenschaftliche Untersuchungen dazu zeigen, dass insbesondere die folgenden vier methodisch-strukturellen Vorgehensweisen innerhalb einer Weiterbildungsveranstaltung sehr positive Lernergebnisse bei den Teilnehmenden zur Folge haben und die Kompetenzentwicklung anregen können: Behavior Modeling, die Verwendung realistischer Übungssituationen, Fehlermanagement sowie die Ermöglichung von Praxisphasen (vgl. auch hier die Forderungen der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

- *Behavior Modeling/Verhaltensmodellierung*: Die Verhaltensmodellierung basiert auf dem Prinzip des sozialen Lernens anhand von Modellen (Bandura 1977). Plakativ zusammengefasst funktioniert diese Methode nach dem Prinzip: „Sehen – Lernen – Selbermachen“ (vgl. auch die Methode des „Cognitive Apprenticeship“, Reich 2007). Empirischen Studien zufolge erweist sich diese Methode als besonders wirksam, wenn sowohl positive als auch negative Modelle gezeigt werden, die Teilnehmenden eigene Übungsszenarios entwickeln und sich selber Ziele setzen, auch die Vorgesetzten an der Weiterbildung teilnehmen und im Arbeitsumfeld die Anwendung des richtigen Verhaltens gelobt, während das falsche sanktioniert wird (Taylor u.a. 2005). Während der Weiterbildung Möglichkeiten anzubieten, ein gewünschtes Verhalten erst zu beobachten und dann selber zu üben, fördert demnach den Lernprozess und die Informationsaufnahme und wirkt sich positiv auf den Transferprozess aus (Grossman/Salas 2011).
- *Realistische Übungssituationen*: Wirklichkeitsnahe Übungssituationen in der Weiterbildung ermöglichen die Anwendung der Kompetenzen in der Praxis, was die Effektivität von Weiterbildung erhöht, wie empirische Studien zeigen (Burke/Hutchins 2007). Am weitesten geht dabei das sogenannte „On-the-job“-Training, bei dem der echte Arbeitsplatz zum Übungsort der Weiterbildung wird. Auch wenn ein solches Training nicht immer möglich ist, können bei Weiterbildungen Situationen geschaffen werden, die mit der Realität vergleichbar sind. Wenn dabei den Prinzipien der Stimulusvarianz gefolgt wird, also verschiedene Szenarien ausprobiert und unter verschiedenen Bedingungen geübt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten generalisiert und dann auch am Arbeitsplatz angewendet wird (Grossman/Salas 2011).
- *Fehlermanagement*: Bei der Strategie des Fehlermanagements wird in der Weiterbildung nicht nur thematisiert, ausprobiert und geübt, wie das richtige Verhalten aussieht, sondern auch besprochen, wie es eben nicht geht und welche Folgen ein „falsches“ Verhalten haben könnte. Die Teilnehmenden werden ermutigt, Fehler

zu machen, und es wird diskutiert, wie man mit diesen Fehlern produktiv umgehen könnte. Probleme, die durch Fehler in der Praxis entstehen und den Transfer behindern könnten, werden so schon während der Weiterbildung thematisiert, und es kann nach möglichen Lösungen gesucht werden. Dadurch erhöht sich auch die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme und ihrer Inhalte bei den Teilnehmenden (z.B. Burke/Hutchins 2007).

- *Ermöglichung von Praxisphasen*: Auch strukturelle Aspekte haben Einfluss auf den Transfererfolg. Ein empirisch gut belegter Faktor, der besonders in Bezug auf die Weiterbildungsplanung relevant ist, ist die positive Auswirkung von Folgeveranstaltungen nach der eigentlichen Weiterbildung. Die bisherige Praxisanwendung der in der Weiterbildung gelernten Kompetenzen wird hier z.B. reflektiert und durch Feedback ergänzt, was den weiteren Transfer positiv beeinflusst (Baldwin u.a. 2009).

Arbeitsumgebung nach der Weiterbildung

Empirisch belegt ist, dass der Transfer einer Weiterbildungsmaßnahme stark von den Möglichkeiten der Teilnehmenden abhängt, ihre neu erworbenen Kompetenzen bei der Arbeit anzuwenden. Wenn die Arbeitsumgebung hierzu weder anregt noch die Möglichkeit bietet, kann auch eine sehr gute Weiterbildung nichts bewirken (Grossman/Salas 2011).

- *Transferklima*: Der Begriff des Transferklimas umschreibt, ob die Anwendung erlernter Kompetenzen durch bestimmte Situationen in der Arbeitsumgebung eher gefördert oder gehemmt wird. Ein positives, idealtypisches Transferklima zeichnet sich dadurch aus, dass es Situationen gibt, die Anreize bieten, das Gelernte anzuwenden, und in denen sich einerseits durch die Anwendung des neu Erlernten tatsächlich etwas zum Positiven verändert und andererseits die Nicht-Anwendung negative Konsequenzen zeigt (Chiaburu/Marinova 2005; Smith-Jentsch u.a. 2001).
- *Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden*: Wenig überraschend ist es, dass die Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden, ebenfalls einen starken Zusammenhang mit gelingendem Transfer hat

(z.B. Clarke 2002). Insbesondere zu wenig Zeit, das Gelernte auch umzusetzen, wird zum Transferhindernis (Cromwell/Kolb 2004).

- *Unterstützung*: Eng verbunden mit dem Aspekt des Transferklimas ist die Unterstützung für die Weiterbildungsteilnehmenden am Arbeitsplatz (Salas u.a. 2006, zit. nach Grossman/Salas 2011). Unterstützung, von Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen, zeigt die stärkste Auswirkung darauf, ob der Transfer gelingt oder nicht (zur kollegialen Unterstützung vgl. Blume u.a. 2010). Darüber hinaus ist zentral, ob ein kollegialer Austausch mit Personen auf derselben Hierarchieebene im Alltag verankert ist. Den Transfer kann die Leitung der Einrichtung daher entscheidend unterstützen oder schwächen. Die Einrichtungsleitung kann die Beschäftigten beim Transfer unterstützen, indem sie
 - deren Bemühungen unterstützt;
 - ermutigt;
 - regelmäßig und direkt Feedback gibt;
 - sich selbst an der Weiterbildung beteiligt (Grossman/Salas 2011).

Exkurs: Evaluation und Transfer

Viele Weiterbildnerinnen und Weiterbildner führen nach ihrer Weiterbildung eine Evaluation durch, häufig mit einem Zufriedenheitsfragebogen. Oft möchten sie so einen ersten Eindruck darüber gewinnen, ob den Teilnehmenden das Seminar gefallen hat und diese etwas gelernt haben (z.B. Reischmann 2006). Dieser Fragebogen wird bezeichnenderweise oft als „Happy Sheet“ o.ä. bezeichnet, da die Weiterbildung in den meisten Fällen sehr positiv bewertet wird.

Tatsächlich hat die Transferforschung aufgezeigt, dass die Zufriedenheit weder mit dem Lern- noch mit dem Transfererfolg korreliert (Blume u.a. 2010; Goldsmith/Phelps 2007; Arthur u.a. 2003). Sogar ein gegenläufiger Effekt ist möglich (Kauffeld u.a. 2012): Eine Weiterbildung kann die Teilnehmenden an ihre Grenzen bringen, was mit erheblichen Anstrengungen und teilweise auch mit eher unangenehmen Erfahrungen verbunden sein kann. Direkt im Anschluss mag die Zufriedenheit mit einer solchen Weiterbildungsveranstaltung häufig auf einem niedrigen Niveau liegen. Allerdings können

gerade diese Erfahrungen eine tiefgehende Reflexion eigener eingefahrener Verhaltensmuster zur Folge haben und Verhaltensänderungen bewirken. Somit könnte der nachhaltige Transfererfolg einer eher negativ bewerteten Weiterbildung deutlich über dem einer positiv bewerteten liegen. Neben solchen Effekten werden positive Bewertungen nach Erfahrungen aus der Weiterbildungspraxis häufig aus Gefälligkeit gegeben und haben auch aus diesem Grunde wenig Aussagekraft (Besser 2004). Insgesamt weisen die hier vorgestellten zahlreichen Faktoren, die die Nachhaltigkeit und den Transfer von Weiterbildungen nachgewiesen beeinflussen, auf die große Komplexität des Themas hin. Dass sich dieses nicht mit einem einzelnen Fragebogen erfassen lässt, ist klar. Es gibt jedoch z.B. von Simone Kauffeld vorgestellte Instrumente, die die Wirksamkeit von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen und eventuelle Hindernisse für den Transfer erfassen (Kauffeld 2010; zur Kompetenzmessung vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Durch ihre erhöhte Komplexität erfordern diese Instrumente eine intensive Beschäftigung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mit der Materie und sind weniger leicht zu handhaben als Fragebögen. Sie können jedoch Hinweise auf das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren geben und den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen erhöhen.

4.4 Die Rolle der Kita-Leitung für die Unterstützung des Transfers

Die Kita-Leitung hat in Bezug auf die Unterstützung des Transfers von Weiterbildungsmaßnahmen eine besondere Bedeutung. Sie ist für die Personalentwicklung aller ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie des gesamten Teams verantwortlich, entsprechend muss sie Kompetenzen, Potenziale und Bedarfe erkennen und in Mitarbeitergesprächen klären. Mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern müssen die entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen ausgewählt werden, um im nächsten Schritt das Veränderungspotenzial, das in den Weiterbildungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter liegt,

auch tatsächlich für die Einrichtung nutzbar zu machen. Dafür müssen Lerntransfer und Weiterlernen durch entsprechende Bedingungen am Arbeitsplatz ermöglicht werden (Gaigl 2014; Ostermayer 2010). So könnte die Kita-Leitung zum Beispiel eine systematische Verankerung fördern, indem in Teambesprechungen regelmäßig über die Inhalte von Weiterbildungen berichtet und eine „Kultur des Nachfragens“ auch in informellen Gesprächen von der Kita-Leitung gefördert wird. Hier sind die Leitungen für zwei Aufgaben verantwortlich: Sie fragen unterstützend und interessiert nach den Fortschritten und Ergebnissen der Weiterbildung, führen Feedbackgespräche und stellen den Fachkräften Gelegenheiten zur Verfügung, das Gelernte anwenden zu können. Dies wird als Unterstützung wahrgenommen, fördert aber auch eine Verankerung der Weiterbildungsinhalte im Arbeitsalltag. So fördern sie als Vorgesetzte den Transfer. Gleichzeitig ermutigen sie den kollegialen Austausch über diese Themen und schaffen so im Team ein transferförderliches Klima.

Um diese Aufgaben verantwortungsvoll übernehmen zu können, benötigen Kita-Leitungen Kompetenzen in der Personalführung und Schaffung einer lernförderlichen Umgebung. In der Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung bietet die doppelte Didaktik eine Möglichkeit, diese Kompetenzen anzubahnen. Die Weiterbildung dient als „didaktisches Vorbild für die eigene Praxis der Teilnehmenden“ (Gaigl 2014, S. 34), d.h. die Interaktionen zwischen Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner und teilnehmenden Kita-Leitungen haben Modellcharakter für die Interaktionen zwischen den Kita-Leitungen und den Beschäftigten in der Einrichtung (zur „Interaktionsorientierung“ vgl. Jaszus/Kül 2010, zit. nach Bodenbug 2014). Den Kompetenzen der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners kommt unter dieser Perspektive bei Weiterbildungen für Kita-Leitungen ganz besondere Bedeutung zu: Durch die Gestaltung ihrer Weiterbildung und ihre Interaktionen mit den Teilnehmenden beeinflussen sie nicht nur mit, wie gut der Transfer für die Teilnehmenden funktioniert, sondern können indirekt auch die Transferbedingungen für die Beschäftigten in der jeweiligen Kindertageseinrichtung verbessern.

Insgesamt wäre es wünschenswert, dass sich weitere Forschungsarbeiten den spezifischen Herausforderungen für Kita-Leitungskräfte beim Thema Transfer widmen würden, denn die allgemeinen Erkenntnisse lassen sich aufgrund der oben dargestellten spezifischen Situation nur begrenzt übertragen.

4.5 Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer

Die meisten Weiterbildungen, die frühpädagogische Fachkräfte besuchen, sind kurzfristige Angebote. Tatsächlich besuchen 89% der Kita-Leitungskräfte und 79% der frühpädagogischen Fachkräfte kurzfristige Veranstaltungen (Behr/Walter 2012). Unter solchen Bedingungen sind den Weiterbilderinnen und Weiterbildnern in der Umsetzung transferförderlicher Methoden deutlich Grenzen gesetzt. Denn um an den dargestellten Faktoren für einen erfolgreichen Transfer ansetzen zu können, sind über einen längeren Zeitraum angelegte und stark individualisierte, mit dem Träger eng abgestimmte Weiterbildungsformate erforderlich. Dass es im Vergleich zu anderen Themenfeldern mittlerweile eine größere Anzahl an längerfristigen und eher begleitenden Weiterbildungsformaten wie z.B. Supervisionen gibt, könnte darauf hindeuten, dass Weiterbildungsanbieter diese Problematik bereits erkannt haben und versuchen, ihr durch neue Formate entgegenzuwirken.

Einzelne Träger machen sich mit modularen Weiterbildungskonzepten für frühpädagogische Fachkräfte auf den Weg, in denen der Transfer bereits bei der Konzeption systematisch berücksichtigt wird. Um die Potenziale kompetenzorientierter Weiterbildung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kindertageseinrichtungen zur Entfaltung zu bringen, ist es notwendig, Transfer und Nachhaltigkeit schon bei der Konzeption von Weiterbildung systematisch zu berücksichtigen. Dazu sollten die vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse ge-

nutzt und durch weitere Studien und Instrumente, die sich explizit auf Weiterbildungen im Bereich Frühpädagogik und deren spezifische Gegebenheiten beziehen, ergänzt werden.

Literatur

- Arthur, Winfred/Bennett, Winston/Edens, Pamela S./Bell, Suzanne T. (2003): Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. In: *Journal of Applied Psychology*, 88. Jg., H. 2, S. 234–245
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): Transfer of training: A review and directions for future research. In: *Personnel Psychology*, 41. Jg., H. 1, S. 63–105
- Baldwin, Timothy T./Magjuka, Richard J./Loher, Brian T. (1991): The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. In: *Personnel Psychology*, 44. Jg., H. 1, S. 51–65
- Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144
- Besser, Ralf (2004): *Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern*. Weinheim/Basel
- Blume, Brian D./Ford, J. Kevin/Baldwin, Timothy T./Huang, Jason L. (2010): Transfer of training:

- A meta-analytic review. In: *Journal of Management*, 36. Jg., H. 4, S. 1065–1105
- Bodenburg, Inga (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 7. München, S. 108–127
- Burke, Lisa A./Hutchins, Holly M. (2007): Training Transfer: An Integrative literature review. In: *Human Resource Development Review*, H. 6, S. 263–296
- Chiaburu, Dan S./Lindsay, Douglas R. (2008): Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. In: *Human Resource Development International*, 11. Jg., H. 2, S. 199–206
- Chiaburu, Dan S./Marinova, Sophia V. (2005): What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. In: *International Journal of Training and Development*, 9. Jg., H. 2, S. 110–123
- Clarke, Nicholas (2002): Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. In: *International Journal of Training and Development*, 6. Jg., H. 3, S. 146–162
- Colquitt, Jason A./LePine, Jeffrey A./Noe, Raymond A. (2000): Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. In: *Journal of Applied Psychology*, H. 85, S. 678–707
- Cromwell, Susan E./Kolb, Judith A. (2004): An Examination of Work-Environment Support Factors Affecting Transfer of Supervisory Skills Training to the Workplace. In: *Human Resource Development Quarterly*, 15. Jg., H. 4, S. 449–471
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen*, Band 2. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen*, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Eichin, Carolin/Röser, Claudia/Lau, Leonie (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 7. München, S. 128–152
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten. Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 7. München, S. 34–53
- Goldschmidt, Pete/Phelps, Geoffrey (2007): Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? National Center of Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center of the Study of Evaluation (CSE), Graduate School of Education and Information Studies University of California, Los Angeles, USA
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The transfer of training: what really matters. In: *International Journal of Training and Development*, 15. Jg., H. 2, S. 103–120
- Hense, Jan/Mandl, Heinz (2011): Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Unter Mitarbeit von Klaus Beck*. Wiesbaden, S. 249–263

- Hicks, William D./Klimoski, Richard J. (1987): Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. In: *Academy of Management Journal*, 30. Jg., H. 3, S. 542–552
- Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.) (2010): *Didaktik der Sozialpädagogik: Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht*. Stuttgart
- Kauffeld, Simone (2010): *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Heidelberg
- Kauffeld, Simone/Lorenzo, German/Weisweiler, Silke (2012): Wann wird Weiterbildung nachhaltig? Erfolg und Erfolgsfaktoren beim Lerntransfer. In: *Personal quarterly*, 64. Jg., H. 2, S. 10–15
- Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick James D. (2006): *Evaluating Training Programs*. 3. Aufl. San Francisco
- Klein, Howard J./Noe, Raymond A./Wang, Chongwei (2006): Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. In: *Personnel Psychology*, 59. Jg., H. 3, S. 665–702
- Klieme, Eckhard u.a. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Landert, Charles (1999): *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur
- Lemke, Stefan (1995): *Transfermanagement*. Göttingen/Seattle
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 51, S. 47–70
- Maurer, Todd J./Tarulli, Beverly A. (1994): Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. In: *Journal of Applied Psychology*, 79. Jg., H. 1, S. 3–14
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim/Basel
- Noe, Raymond A./Colquitt, Jason A. (2002): *Planning for Training Impact: Principles of Training Effectiveness*. In: Kraiger, Kurt (Hrsg.): *Creating, implementing, and managing effective training and development. State-of-the-art lessons for practice*. San Francisco, S. 53–79
- Noe, Raymond A./Wilk, Stefanie L. (1993): Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. In: *Journal of Applied Psychology*, 78. Jg., H. 2, S. 291–302
- Ostermayer, Edith (2010): *Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“*, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2007): *Methodenpool*. www.methodenpool.uni-koeln.de (Zugriff: 03.06.14)
- Reischmann, Jost (2006): *Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen*. Augsburg
- Robbins, Stephen P./Judge, Tim (2009): *Organizational behavior*. Essex, UK/Boston, USA
- Salas, Eduardo/Wilson, Katherine A./Priest, Heather A./Guthrie, Joseph W. (2006): Design, Delivery and Evaluation of Training Systems. In: Salvendy, Gavriel (Hrsg.): *Handbook of human factors*. New York, USA, S. 472–512
- Smith-Jentsch, Kimberly A./Salas, Eduardo/Branick, Michael T. (2001): To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. In: *Journal of Applied Psychology*, 86. Jg., H. 2, S. 279–292
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): *Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards*. München

- Taylor, Paul J./Russ-Eft, Darlene F./Chan, Daniel W. L. (2005): A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. In: Journal of Applied Psychology, 90. Jg., H. 4, S. 692–709
- Tracey, J. Bruce/Hinkin, Timothy R./Tannenbaum, Scott/Mathieu, John E. (2001): The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. In: Human Resource Development Quarterly, 12. Jg., H. 1, S. 5–23
- Wijk, Raymond van/Jansen, Justin J. P./Lyles, Marjorie A. (2008): Inter- and Intraorganizational knowledge transfer: a meta-analytic review and assessments of its antecedents and consequences. In: Journal of Management Studies, H. 45, S. 830–853

D | Medienempfehlungen



D

Inhalt

Arbeitsmaterialien und Literatur für Weiterbildung und Fachpraxis	154
Die Kinderrechte im Wortlaut	154
Entwicklung der Kinderrechte in Deutschland	167
Vignetten der WiFF-Teilhabe-Studie	168
Bücher	172
Kinderbücher	173
Filme	174
Literatur zu den Themen Kinderrechte, Spiel, Partizipation und Bildungsteilhabe	176
Institutionen, Projekte und Links	178

Arbeitsmaterialien und Literatur für Weiterbildung und Fachpraxis

Die Kinderrechte im Wortlaut

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien.

<https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93140/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>

Konvention über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 am 26. Januar 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet (Zustimmung von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz vom 17. Februar 1992 - BGBl. II S.121) am 6. März 1992 Hinterlegung der Ratifikationsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten (Bekanntmachung vom 10. Juli 1992 - BGBl. II S. 990)

Teil I

Artikel 1:

Geltung für das Kind; Begriffsbestimmung

Im Sinne dieses Übereinkommens ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.

Artikel 2:

Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot

(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen An-

schauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Artikel 3:

Wohl des Kindes

(1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

(2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen.

(3) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

Artikel 4:**Verwirklichung der Kindesrechte**

Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte. Hinsichtlich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte treffen die Vertragsstaaten derartige Maßnahmen unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit.

Artikel 5:**Respektierung des Elternrechts**

Die Vertragsstaaten achten die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern oder gegebenenfalls, soweit nach Ortsbrauch vorgesehen, der Mitglieder der weiteren Familie oder der Gemeinschaft, des Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen, das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.

Artikel 6:**Recht auf Leben**

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen an, dass jedes Kind ein angeborenes Recht auf Leben hat.
- (2) Die Vertragsstaaten gewährleisten in größtmöglichem Umfang das Überleben und die Entwicklung des Kindes.

Artikel 7:**Geburtsregister, Name, Staatsangehörigkeit**

- (1) Das Kind ist unverzüglich nach seiner Geburt in ein Register einzutragen und hat das Recht auf einen Namen von Geburt an, das Recht, eine Staatsangehörigkeit zu erwerben, und soweit möglich das Recht, seine Eltern zu kennen und von ihnen betreut zu werden.
- (2) Die Vertragsstaaten stellen die Verwirklichung dieser Rechte im Einklang mit ihrem innerstaatlichen Recht und mit ihren Verpflichtungen aufgrund der einschlägigen internationalen Übereinkünfte in diesem Bereich sicher, insbesondere für den Fall, dass das Kind sonst staatenlos wäre.

Artikel 8:**Identität**

- (1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, das Recht des Kindes zu achten, seine Identität, einschließlich seiner Staatsangehörigkeit, seines Namens und seiner gesetzlich anerkannten Familienbeziehungen, ohne rechtswidrige Eingriffe zu behalten.
- (2) Werden einem Kind widerrechtlich einige oder alle Bestandteile seiner Identität genommen, so gewähren die Vertragsstaaten ihm angemessenen Beistand und Schutz mit dem Ziel, seine Identität so schnell wie möglich wiederherzustellen.

Artikel 9:**Trennung von den Eltern; persönlicher Umgang**

- (1) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass ein Kind nicht gegen den Willen seiner Eltern von diesen getrennt wird, es sei denn, dass die zuständigen Behörden in einer gerichtlich nachprüfbarer Entscheidung nach den anzuwendenden Rechtsvorschriften und Verfahren bestimmen, dass diese Trennung zum Wohl des Kindes notwendig ist. Eine solche Entscheidung kann im Einzelfall notwendig werden, wie etwa wenn das Kind durch die Eltern misshandelt oder vernachlässigt wird oder wenn bei getrennt lebenden Eltern eine Entscheidung über den Aufenthaltsort des Kindes zu treffen ist.
- (2) In Verfahren nach Absatz 1 ist allen Beteiligten Gelegenheit zu geben, am Verfahren teilzunehmen und ihre Meinung zu äußern.
- (3) Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes, das von einem oder beiden Elternteilen getrennt ist, regelmäßige persönliche Beziehungen und unmittelbare Kontakte zu beiden Elternteilen zu pflegen, soweit dies nicht dem Wohl des Kindes widerspricht.
- (4) Ist die Trennung Folge einer von einem Vertragsstaat eingeleiteten Maßnahme, wie etwa einer Freiheitsentziehung, Freiheitsstrafe, Landesverweisung oder Abschiebung oder des Todes eines oder beider Elternteile oder des Kindes (auch eines Todes, der aus irgendeinem Grund eintritt, während der Betreffende sich in staatlichem Gewahrsam befindet), so erteilt der Vertragsstaat auf Antrag den Eltern, dem Kind oder gegebenenfalls einem anderen Familienangehörigen die wesentlichen Auskünfte

über den Verbleib des oder der abwesenden Familienangehörigen, sofern dies nicht dem Wohl des Kindes abträglich wäre. Die Vertragsstaaten stellen ferner sicher, dass allein die Stellung eines solchen Antrags keine nachteiligen Folgen für den oder die Betroffenen hat.

Artikel 10:

Familienzusammenführung; grenzüberschreitende Kontakte

(1) Entsprechend der Verpflichtung der Vertragsstaaten nach Artikel 9 Absatz 1 werden von einem Kind oder seinen Eltern zwecks Familienzusammenführung gestellte Anträge auf Einreise in einen Vertragsstaat oder Ausreise aus einem Vertragsstaat von den Vertragsstaaten wohlwollend, human und beschleunigt bearbeitet. Die Vertragsstaaten stellen ferner sicher, dass die Stellung eines solchen Antrags keine nachteiligen Folgen für die Antragsteller und deren Familienangehörige hat.

(2) Ein Kind, dessen Eltern ihren Aufenthalt in verschiedenen Staaten haben, hat das Recht, regelmäßige persönliche Beziehungen und unmittelbare Kontakte zu beiden Elternteilen zu pflegen, soweit nicht außergewöhnliche Umstände vorliegen. Zu diesem Zweck achten die Vertragsstaaten entsprechend ihrer Verpflichtung nach Artikel 9 Absatz 1 das Recht des Kindes und seiner Eltern, aus jedem Land einschließlich ihres eigenen auszureisen und in ihr eigenes Land einzureisen. Das Recht auf Ausreise aus einem Land unterliegt nur den gesetzlich vorgesehenen Beschränkungen, die zum Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (*ordre public*), der Volksgesundheit, der öffentlichen Sittlichkeit oder der Rechte und Freiheiten anderer notwendig und mit den anderen in diesem Übereinkommen anerkannten Rechten vereinbar sind.

Artikel 11:

Rechtswidrige Verbringung von Kindern ins Ausland

(1) Die Vertragsstaaten treffen Maßnahmen, um das rechtswidrige Verbringen von Kindern ins Ausland und ihre rechtswidrige Nichtrückgabe zu bekämpfen.

(2) Zu diesem Zweck fördern die Vertragsstaaten den Abschluss zwei- oder mehrseitiger Übereinkünfte oder den Beitritt zu bestehenden Übereinkünften.

Artikel 12:

Berücksichtigung des Kindeswillens

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Artikel 13:

Meinungs- und Informationsfreiheit

(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.

(2) Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten, gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die erforderlich sind

- a) für die Achtung der Rechte oder des Rufes anderer oder
- b) für den Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (*ordre public*), der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit.

Artikel 14:

Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit

(1) Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.

(2) Die Vertragsstaaten achten die Rechte und Pflichten der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten.

(3) Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekunden, darf nur den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die zum Schutz der öffentlichen Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder Sittlichkeit oder der Grundrechte und -freiheiten anderer erforderlich sind.

Artikel 15:

Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, sich frei mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln.

(2) Die Ausübung dieses Rechts darf keinen anderen als den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die in einer demokratischen Gesellschaft im Interesse der nationalen oder der öffentlichen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), zum Schutz der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer notwendig sind.

Artikel 16:

Schutz der Privatsphäre und Ehre

(1) Kein Kind darf willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden.

(2) Das Kind hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen solche Eingriffe oder Beeinträchtigungen.

Artikel 17:

Zugang zu den Medien; Kinder- und Jugendschutz

Die Vertragsstaaten erkennen die wichtige Rolle der Massenmedien an und stellen sicher, dass das Kind Zugang hat zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere derjenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben. Zu diesem Zweck werden die Vertragsstaaten

a) die Massenmedien ermutigen, Informationen und Material zu verbreiten, die für das Kind von sozialem und kulturellem Nutzen sind und dem Geist des Artikels 29 entsprechen;

b) die internationale Zusammenarbeit bei der Herstellung, beim Austausch und bei der Verbreitung dieser Informationen und dieses Materials aus einer Vielfalt nationaler und internationaler kultureller Quellen fördern;

c) die Herstellung und Verbreitung von Kinderbüchern fördern;

d) die Massenmedien ermutigen, den sprachlichen Bedürfnissen eines Kindes, das einer Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, besonders Rechnung zu tragen;

e) die Erarbeitung geeigneter Richtlinien zum Schutz des Kindes vor Informationen und Material, die sein Wohlergehen beeinträchtigen, fördern, wobei die Artikel 13 und 18 zu berücksichtigen sind.

Artikel 18:

Verantwortung für das Kindeswohl

1) Die Vertragsstaaten bemühen sich nach besten Kräften, die Anerkennung des Grundsatzes sicherzustellen, dass beide Elternteile gemeinsam für die Erziehung und Entwicklung des Kindes verantwortlich sind. Für die Erziehung und Entwicklung des Kindes sind in erster Linie die Eltern oder gegebenenfalls der Vormund verantwortlich. Dabei ist das Wohl des Kindes ihr Grundanliegen.

(2) Zur Gewährleistung und Förderung der in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte unterstützen die Vertragsstaaten die Eltern und den Vormund in angemessener Weise bei der Erfüllung ihrer Aufgabe, das Kind zu erziehen, und sorgen für den Ausbau von Institutionen, Einrichtungen und Diensten für die Betreuung von Kindern.

(3) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Kinder berufstätiger Eltern das Recht haben, die für sie in Betracht kommenden Kinderbetreuungsdienste und -einrichtungen zu nutzen.

Artikel 19:

Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung, Verwahrlosung

(1) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher

oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut.

(2) Diese Schutzmaßnahmen sollen je nach den Gegebenheiten wirksame Verfahren zur Aufstellung von Sozialprogrammen enthalten, die dem Kind und denen, die es betreuen, die erforderliche Unterstützung gewähren und andere Formen der Vorbeugung vorsehen sowie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung in den in Absatz 1 beschriebenen Fällen schlechter Behandlung von Kindern und gegebenenfalls für das Einschreiten der Gerichte.

Artikel 20:

Von der Familie getrennt lebende Kinder; Pflegefamilie; Adoption

(1) Ein Kind, das vorübergehend oder dauernd aus seiner familiären Umgebung herausgelöst wird oder dem der Verbleib in dieser Umgebung im eigenen Interesse nicht gestattet werden kann, hat Anspruch auf den besonderen Schutz und Beistand des Staates.

(2) Die Vertragsstaaten stellen nach Maßgabe ihres innerstaatlichen Rechts andere Formen der Betreuung eines solchen Kindes sicher.

(3) Als andere Form der Betreuung kommt unter anderem die Aufnahme in eine Pflegefamilie, die Kafala nach islamischem Recht, die Adoption oder, falls erforderlich, die Unterbringung in einer geeigneten Kinderbetreuungseinrichtung in Betracht. Bei der Wahl zwischen diesen Lösungen sind die erwünschte Kontinuität in der Erziehung des Kindes sowie die ethnische, religiöse, kulturelle und sprachliche Herkunft des Kindes gebührend zu berücksichtigen.

Artikel 21:

Adoption

Die Vertragsstaaten, die das System der Adoption anerkennen oder zulassen, gewährleisten, dass

dem Wohl des Kindes bei der Adoption die höchste Bedeutung zugemessen wird; die Vertragsstaaten

a) stellen sicher, dass die Adoption eines Kindes nur durch die zuständigen Behörden bewilligt wird, die nach den anzuwendenden Rechtsvorschriften und Verfahren und auf der Grundlage aller verlässlichen einschlägigen Informationen entscheiden, dass die Adoption angesichts des Status des Kindes in Bezug auf Eltern, Verwandte und einen Vormund zulässig ist und dass, soweit dies erforderlich ist, die betroffenen Personen in Kenntnis der Sachlage und auf der Grundlage einer gegebenenfalls erforderlichen Beratung der Adoption zugestimmt haben;

b) erkennen an, dass die internationale Adoption als andere Form der Betreuung angesehen werden kann, wenn das Kind nicht in seinem Heimatland in einer Pflege- oder Adoptionsfamilie untergebracht oder wenn es dort nicht in geeigneter Weise betreut werden kann;

c) stellen sicher, dass das Kind im Fall einer internationalen Adoption in den Genuss der für nationale Adoptionen geltenden Schutzvorschriften und Normen kommt;

d) treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass bei internationaler Adoption für die Beteiligten keine unstatthaften Vermögensvorteile entstehen;

e) fördern die Ziele dieses Artikels gegebenenfalls durch den Abschluss zwei- oder mehrseitiger Übereinkünfte und bemühen sich in diesem Rahmen sicherzustellen, dass die Unterbringung des Kindes in einem anderen Land durch die zuständigen Behörden oder Stellen durchgeführt wird.

Artikel 22:

Flüchtlingskinder

(1) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um sicherzustellen, dass ein Kind, das die Rechtsstellung eines Flüchtlings begehrt oder nach Maßgabe der anzuwendenden Regeln und Verfahren des Völkerrechts oder des innerstaatlichen Rechts als Flüchtling angesehen wird, angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte erhält, die in diesem Übereinkommen oder in anderen internationalen

Übereinkünften über Menschenrechte oder über humanitäre Fragen, denen die genannten Staaten als Vertragsparteien angehören, festgelegt sind, und zwar unabhängig davon, ob es sich in Begleitung seiner Eltern oder einer anderen Person befindet oder nicht.

(2) Zu diesem Zweck wirken die Vertragsstaaten in der ihnen angemessen erscheinenden Weise bei allen Bemühungen mit, welche die Vereinten Nationen und andere zuständige zwischenstaatliche oder nichtstaatliche Organisationen, die mit den Vereinten Nationen zusammenarbeiten, unternehmen, um ein solches Kind zu schützen, um ihm zu helfen und um die Eltern oder andere Familienangehörige eines Flüchtlingskinds ausfindig zu machen mit dem Ziel, die für eine Familienzusammenführung notwendigen Informationen zu erlangen. Können die Eltern oder andere Familienangehörige nicht ausfindig gemacht werden, so ist dem Kind im Einklang mit den in diesem Übereinkommen enthaltenen Grundsätzen derselbe Schutz zu gewähren wie jedem anderen Kind, das aus irgendeinem Grund dauernd oder vorübergehend aus seiner familiären Umgebung herausgelöst ist.

Artikel 23:

Förderung behinderter Kinder

(1) Die Vertragsstaaten erkennen an, dass ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbstständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern.

(2) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des behinderten Kindes auf besondere Betreuung an und treten dafür ein und stellen sicher, dass dem behinderten Kind und den für seine Betreuung Verantwortlichen im Rahmen der verfügbaren Mittel auf Antrag die Unterstützung zuteil wird, die dem Zustand des Kindes sowie den Lebensumständen der Eltern oder anderer Personen, die das Kind betreuen, angemessen ist.

(3) In Anerkennung der besonderen Bedürfnisse eines behinderten Kindes ist die nach Absatz 2 gewährte Unterstützung soweit irgend möglich und unter Berücksichtigung der finanziellen

Mittel der Eltern oder anderer Personen, die das Kind betreuen, unentgeltlich zu leisten und so zu gestalten, dass sichergestellt ist, dass Erziehung, Ausbildung, Gesundheitsdienste, Rehabilitationsdienste, Vorbereitung auf das Berufsleben und Erholungsmöglichkeiten dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich sind, die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist.

(4) Die Vertragsstaaten fördern im Geist der internationalen Zusammenarbeit den Austausch sachdienlicher Informationen im Bereich der Gesundheitsvorsorge und der medizinischen, psychologischen und funktionellen Behandlung behinderter Kinder einschließlich der Verbreitung von Informationen über Methoden der Rehabilitation, der Erziehung und der Berufsausbildung und des Zugangs zu solchen Informationen, um es den Vertragsstaaten zu ermöglichen, in diesen Bereichen ihre Fähigkeiten und ihr Fachwissen zu verbessern und weitere Erfahrungen zu sammeln. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Artikel 24:

Gesundheitsvorsorge

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit an sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit. Die Vertragsstaaten bemühen sich sicherzustellen, dass keinem Kind das Recht auf Zugang zu derartigen Gesundheitsdiensten vorenthalten wird.

(2) Die Vertragsstaaten bemühen sich, die volle Verwirklichung dieses Rechts sicherzustellen, und treffen insbesondere geeignete Maßnahmen, um

- a) die Säuglings- und Kindersterblichkeit zu verringern;
- b) sicherzustellen, dass alle Kinder die notwendige ärztliche Hilfe und Gesundheitsfürsorge erhalten, wobei besonderer Nachdruck auf den Ausbau der gesundheitlichen Grundversorgung gelegt wird;

- c) Krankheiten sowie Unter- und Fehlernährung auch im Rahmen der gesundheitlichen Grundversorgung zu bekämpfen, unter anderem durch den Einsatz leicht zugänglicher Technik und durch die Bereitstellung ausreichender vollwertiger Nahrungsmittel und sauberen Trinkwassers, wobei die Gefahren und Risiken der Umweltverschmutzung zu berücksichtigen sind;
 - d) eine angemessene Gesundheitsfürsorge für Mütter vor und nach der Entbindung sicherzustellen;
 - e) sicherzustellen, dass allen Teilen der Gesellschaft, insbesondere Eltern und Kindern, Grundkenntnisse über die Gesundheit und Ernährung des Kindes, die Vorteile des Stillens, die Hygiene und die Sauberhaltung der Umwelt sowie die Unfallverhütung vermittelt werden, dass sie Zugang zu der entsprechenden Schulung haben und dass sie bei der Anwendung dieser Grundkenntnisse Unterstützung erhalten;
 - f) die Gesundheitsvorsorge, die Elternberatung sowie die Aufklärung und die Dienste auf dem Gebiet der Familienplanung auszubauen.
- (3) Die Vertragsstaaten treffen alle wirksamen und geeigneten Maßnahmen, um überlieferte Bräuche, die für die Gesundheit der Kinder schädlich sind, abzuschaffen.
- (4) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die internationale Zusammenarbeit zu unterstützen und zu fördern, um fortschreitend die volle Verwirklichung des in diesem Artikel anerkannten Rechts zu erreichen. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Artikel 25:

Unterbringung

Die Vertragsstaaten erkennen an, dass ein Kind, das von den zuständigen Behörden wegen einer körperlichen oder geistigen Erkrankung zur Betreuung, zum Schutz der Gesundheit oder zur Behandlung untergebracht worden ist, das Recht hat auf eine regelmäßige Überprüfung der dem Kind gewährten Behandlung sowie aller anderen Umstände, die für seine Unterbringung von Belang sind.

Artikel 26:

Soziale Sicherheit

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht jedes Kindes auf Leistungen der sozialen Sicherheit einschließlich der Sozialversicherung an und treffen die erforderlichen Maßnahmen, um die volle Verwirklichung dieses Rechts in Übereinstimmung mit dem innerstaatlichen Recht sicherzustellen.
- (2) Die Leistungen sollen gegebenenfalls unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Verhältnisse und der sonstigen Umstände des Kindes und der Unterhaltspflichtigen sowie anderer für die Beantragung von Leistungen durch das Kind oder im Namen des Kindes maßgeblicher Gesichtspunkte gewährt werden.

Artikel 27:

Angemessene Lebensbedingungen; Unterhalt

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht jedes Kindes auf einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard an.
- (2) Es ist in erster Linie Aufgabe der Eltern oder anderer für das Kind verantwortlicher Personen, im Rahmen ihrer Fähigkeiten und finanziellen Möglichkeiten die für die Entwicklung des Kindes notwendigen Lebensbedingungen sicherzustellen.
- (3) Die Vertragsstaaten treffen gemäß ihren innerstaatlichen Verhältnissen und im Rahmen ihrer Mittel geeignete Maßnahmen, um den Eltern und anderen für das Kind verantwortlichen Personen bei der Verwirklichung dieses Rechts zu helfen, und sehen bei Bedürftigkeit materielle Hilfs- und Unterstützungsprogramme insbesondere im Hinblick auf Ernährung, Bekleidung und Wohnung vor.
- (4) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um die Geltendmachung von Unterhaltsansprüchen des Kindes gegenüber den Eltern oder anderen finanziell für das Kind verantwortlichen Personen sowohl innerhalb des Vertragsstaats als auch im Ausland sicherzustellen. Insbesondere fördern die Vertragsstaaten, wenn die für das Kind finanziell verantwortliche Person in einem anderen Staat lebt als das Kind, den Beitritt zu internationalen Übereinkünften oder den Abschluss solcher Übereinkünfte sowie andere geeignete Regelungen.

Artikel 28:**Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung**

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
- c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
- d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
- e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.

(3) Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Artikel 29:**Bildungsziele; Bildungseinrichtungen**

(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der

Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

(2) Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.

Artikel 30:**Minderheitenschutz**

In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.

Artikel 31:**Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben, staatliche Förderung**

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

(2) Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und

künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.

Artikel 32:

Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, vor wirtschaftlicher Ausbeutung geschützt und nicht zu einer Arbeit herangezogen zu werden, die Gefahren mit sich bringen, die Erziehung des Kindes behindern oder die Gesundheit des Kindes oder seine körperliche, geistige, seelische, sittliche oder soziale Entwicklung schädigen könnte.

(2) Die Vertragsstaaten treffen Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um die Durchführung dieses Artikels sicherzustellen. Zu diesem Zweck und unter Berücksichtigung der einschlägigen Bestimmungen anderer internationaler Übereinkünfte werden die Vertragsstaaten insbesondere

- a) ein oder mehrere Mindestalter für die Zulassung zur Arbeit festlegen;
- b) eine angemessene Regelung der Arbeitszeit und der Arbeitsbedingungen vorsehen;
- c) angemessene Strafen oder andere Sanktionen zur wirksamen Durchsetzung dieses Artikels vorsehen.

Artikel 33:

Schutz vor Suchtstoffen

Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen einschließlich Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um Kinder vor dem unerlaubten Gebrauch von Suchtstoffen und psychotropen Stoffen im Sinne der diesbezüglichen internationalen Übereinkünfte zu schützen und den Einsatz von Kindern bei der unerlaubten Herstellung dieser Stoffe und beim unerlaubten Verkehr mit diesen Stoffen zu verhindern.

Artikel 34:

Schutz vor sexuellem Missbrauch

Die Vertragsstaaten verpflichten sich, das Kind vor allen Formen sexueller Ausbeutung und sexuellen Missbrauchs zu schützen. Zu diesem Zweck treffen

die Vertragsstaaten insbesondere alle geeigneten innerstaatlichen, zweiseitigen und mehrseitigen Maßnahmen, um zu verhindern, dass Kinder

- a) zur Beteiligung an rechtswidrigen sexuellen Handlungen verleitet oder gezwungen werden;
- b) für die Prostitution oder andere rechtswidrige sexuelle Praktiken ausgebeutet werden;
- c) für pornografische Darbietungen und Darstellungen ausgebeutet werden.

Artikel 35:

Maßnahmen gegen Entführung und Kinderhandel

Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten innerstaatlichen, zweiseitigen und mehrseitigen Maßnahmen, um die Entführung und den Verkauf von Kindern sowie den Handel mit Kindern zu irgendeinem Zweck und in irgendeiner Form zu verhindern.

Artikel 36:

Schutz vor sonstiger Ausbeutung

Die Vertragsstaaten schützen das Kind vor allen sonstigen Formen der Ausbeutung, die das Wohl des Kindes in irgendeiner Weise beeinträchtigen.

Artikel 37:

Verbot der Folter, der Todesstrafe, lebenslanger Freiheitsstrafe; Rechtsbeistandschaft

Die Vertragsstaaten stellen sicher,

- a) dass kein Kind der Folter oder einer anderen grausamen, unmenschlichen oder erniedrigenden Behandlung oder Strafe unterworfen wird. Für Straftaten, die von Personen vor Vollendung des achtzehnten Lebensjahrs begangen worden sind, darf weder die Todesstrafe noch lebenslange Freiheitsstrafe ohne die Möglichkeit vorzeitiger Entlassung verhängt werden;
- b) dass keinem Kind die Freiheit rechtswidrig oder willkürlich entzogen wird. Festnahme, Freiheitsentziehung oder Freiheitsstrafe darf bei einem Kind im Einklang mit dem Gesetz nur als letztes Mittel und für die kürzeste angemessene Zeit angewendet werden;
- c) dass jedes Kind, dem die Freiheit entzogen ist, menschlich und mit Achtung vor der dem Menschen innewohnenden Würde und unter

Berücksichtigung der Bedürfnisse von Personen seines Alters behandelt wird. Insbesondere ist jedes Kind, dem die Freiheit entzogen ist, von Erwachsenen zu trennen, sofern nicht ein anderes Vorgehen als dem Wohl des Kindes dienlich erachtet wird; jedes Kind hat das Recht, mit seiner Familie durch Briefwechsel und Besuche in Verbindung zu bleiben, sofern nicht außergewöhnliche Umstände vorliegen;

d) dass jedes Kind, dem die Freiheit entzogen ist, das Recht auf umgehenden Zugang zu einem rechtskundigen oder anderen geeigneten Beistand und das Recht hat, die Rechtmäßigkeit der Freiheitsentziehung bei einem Gericht oder einer anderen zuständigen, unabhängigen und unparteiischen Behörde anzufechten, sowie das Recht auf alsbaldige Entscheidung in einem solchen Verfahren.

Artikel 38:
Schutz bei bewaffneten Konflikten; Einziehung zu den Streitkräften

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die für sie verbindlichen Regeln des in bewaffneten Konflikten anwendbaren humanitären Völkerrechts, die für das Kind Bedeutung haben, zu beachten und für deren Beachtung zu sorgen.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle durchführbaren Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Personen, die das fünfzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet haben, nicht unmittelbar an Feindseligkeiten teilnehmen.

(3) Die Vertragsstaaten nehmen davon Abstand, Personen, die das fünfzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet haben, zu ihren Streitkräften einzuziehen. Werden Personen zu den Streitkräften eingezogen, die zwar das fünfzehnte, nicht aber das achtzehnte Lebensjahr vollendet haben, so bemühen sich die Vertragsstaaten, vorrangig die jeweils ältesten einzuziehen.

(4) Im Einklang mit ihren Verpflichtungen nach dem humanitären Völkerrecht, die Zivilbevölkerung in bewaffneten Konflikten zu schützen, treffen die Vertragsstaaten alle durchführbaren Maßnahmen, um sicherzustellen, dass von einem bewaffneten Konflikt betroffene Kinder geschützt und betreut werden.

Artikel 39:
Genesung und Wiedereingliederung geschädigter Kinder

Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um die physische und psychische Genesung und die soziale Wiedereingliederung eines Kindes zu fördern, das Opfer irgendeiner Form von Vernachlässigung, Ausbeutung oder Misshandlung, der Folter oder einer anderen Form grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe oder aber bewaffneter Konflikte geworden ist. Die Genesung und Wiedereingliederung müssen in einer Umgebung stattfinden, die der Gesundheit, der Selbstachtung und der Würde des Kindes förderlich ist.

Artikel 40:
Behandlung des Kindes in Strafrecht und Strafverfahren

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht jedes Kindes an, das der Verletzung der Strafgesetze verdächtigt, beschuldigt oder überführt wird, in einer Weise behandelt zu werden, die das Gefühl des Kindes für die eigene Würde und den eigenen Wert fördert, seine Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten anderer stärkt und das Alter des Kindes sowie die Notwendigkeit berücksichtigt, seine soziale Wiedereingliederung sowie die Übernahme einer konstruktiven Rolle in der Gesellschaft durch das Kind zu fördern.

(2) Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten unter Berücksichtigung der einschlägigen Bestimmungen internationaler Übereinkünfte insbesondere sicher,

a) dass kein Kind wegen Handlungen oder Unterlassungen, die zur Zeit ihrer Begehung nach innerstaatlichem Recht oder Völkerrecht nicht verboten waren, der Verletzung der Strafgesetze verdächtigt, beschuldigt oder überführt wird;

b) dass jedes Kind, das einer Verletzung der Strafgesetze verdächtigt oder beschuldigt wird, Anspruch auf folgende Mindestgarantien hat:

i) bis zum gesetzlichen Nachweis der Schuld als unschuldig zu gelten,

ii) unverzüglich und unmittelbar über die gegen das Kind erhobenen Beschuldigungen

unterrichtet zu werden, gegebenenfalls durch seine Eltern oder seinen Vormund, und einen rechtskundigen oder anderen geeigneten Beistand zur Vorbereitung und Wahrnehmung seiner Verteidigung zu erhalten,

iii) seine Sache unverzüglich durch eine zuständige Behörde oder ein zuständiges Gericht, die unabhängig und unparteiisch sind, in einem fairen Verfahren entsprechend dem Gesetz entscheiden zu lassen, und zwar in Anwesenheit eines rechtskundigen oder anderen geeigneten Beistands sowie – sofern dies nicht insbesondere in Anbetracht des Alters oder der Lage des Kindes als seinem Wohl widersprechend angesehen wird – in Anwesenheit seiner Eltern oder seines Vormunds,

iv) nicht gezwungen zu werden, als Zeuge auszusagen oder sich schuldig zu bekennen, sowie die Belastungszeugen zu befragen oder befragen zu lassen und das Erscheinen und die Vernehmung der Entlastungszeugen unter gleichen Bedingungen zu erwirken,
v) wenn es einer Verletzung der Strafgesetze überführt ist, diese Entscheidung und alle als Folge davon verhängten Maßnahmen durch eine zuständige übergeordnete Behörde oder ein zuständiges höheres Gericht, die unabhängig und unparteiisch sind, entsprechend dem Gesetz nachprüfen zu lassen,
vi) die unentgeltliche Hinzuziehung eines Dolmetschers zu verlangen, wenn das Kind die Verhandlungssprache nicht versteht oder spricht,

vii) sein Privatleben in allen Verfahrensabschnitten voll geachtet zu sehen.

(3) Die Vertragsstaaten bemühen sich, den Erlass von Gesetzen sowie die Schaffung von Verfahren, Behörden und Einrichtungen zu fördern, die besonders für Kinder, die einer Verletzung der Strafgesetze verdächtigt, beschuldigt oder überführt werden, gelten oder zuständig sind; insbesondere

a) legen sie ein Mindestalter fest, das ein Kind erreicht haben muss, um als strafmündig angesehen zu werden,

b) treffen sie, soweit dies angemessen und wünschenswert ist, Maßnahmen, um den Fall ohne

ein gerichtliches Verfahren zu regeln, wobei jedoch die Menschenrechte und die Rechtsgarantien uneingeschränkt beachtet werden müssen.

(4) Um sicherzustellen, dass Kinder in einer Weise behandelt werden, die ihrem Wohl dienlich ist und ihren Umständen sowie der Straftat entspricht, muss eine Vielzahl von Vorkehrungen zur Verfügung stehen, wie Anordnungen über Betreuung, Anleitung und Aufsicht, wie Beratung, Entlassung auf Bewährung, Aufnahme in eine Pflegefamilie, Bildungs- und Berufsbildungsprogramme und andere Alternativen zur Heimerziehung.

Artikel 41:

Weitergehende inländische Bestimmungen

Dieses Übereinkommen lässt zur Verwirklichung der Rechte des Kindes besser geeignete Bestimmungen unberührt, die enthalten sind

a) im Recht eines Vertragsstaats oder

b) in dem für diesen Staat geltenden Völkerrecht.

Teil II

Artikel 42:

Verpflichtung zur Bekanntmachung

Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen.

Artikel 43:

Einsetzung eines Ausschusses für die Rechte des Kindes

(1) Zur Prüfung der Fortschritte, welche die Vertragsstaaten bei der Erfüllung der in diesem Übereinkommen eingegangenen Verpflichtungen gemacht haben, wird ein Ausschuss für die Rechte des Kindes eingesetzt, der die nachstehend festgelegten Aufgaben wahrnimmt.

(2) Der Ausschuss besteht aus zehn Sachverständigen von hohem sittlichen Ansehen und anerkannter Sachkenntnis auf dem von diesem Übereinkommen erfassten Gebiet. Die Mitglieder des Ausschusses werden von den Vertragsstaaten

unter ihren Staatsangehörigen ausgewählt und sind in persönlicher Eigenschaft tätig, wobei auf eine gerechte geografische Verteilung zu achten ist sowie die hauptsächlichsten Rechtssysteme zu berücksichtigen sind.

(3) Die Mitglieder des Ausschusses werden in geheimer Wahl aus einer Liste von Personen gewählt, die von den Vertragsstaaten vorgeschlagen worden sind. Jeder Vertragsstaat kann einen seiner eigenen Staatsangehörigen vorschlagen.

(4) Die Wahl des Ausschusses findet zum ersten Mal spätestens sechs Monate nach Inkrafttreten dieses Übereinkommens und danach alle zwei Jahre statt. Spätestens vier Monate vor jeder Wahl fordert der Generalsekretär der Vereinten Nationen die Vertragsstaaten schriftlich auf, ihre Vorschläge innerhalb von zwei Monaten einzureichen. Der Generalsekretär fertigt sodann eine alphabetische Liste aller auf diese Weise vorgeschlagenen Personen an unter Angabe der Vertragsstaaten, die sie vorgeschlagen haben, und übermittelt sie den Vertragsstaaten.

(5) Die Wahlen finden auf vom Generalsekretär am Sitz der Vereinten Nationen einberufenen Tagungen der Vertragsstaaten statt. Auf diesen Tagungen, die beschlussfähig sind, wenn zwei Drittel der Vertragsstaaten vertreten sind, gelten die Kandidaten als in den Ausschuss gewählt, welche die höchste Stimmenzahl und die absolute Stimmenmehrheit der anwesenden und abstimmenden Vertreter der Vertragsstaaten auf sich vereinigen.

(6) Die Ausschussmitglieder werden für vier Jahre gewählt. Auf erneuten Vorschlag können sie wiedergewählt werden. Die Amtszeit von fünf der bei der ersten Wahl gewählten Mitglieder läuft nach zwei Jahren ab; unmittelbar nach der ersten Wahl werden die Namen dieser fünf Mitglieder vom Vorsitzenden der Tagung durch das Los bestimmt.

(7) Wenn ein Ausschussmitglied stirbt oder zurücktritt oder erklärt, dass es aus anderen Gründen die Aufgaben des Ausschusses nicht mehr wahrnehmen kann, ernennt der Vertragsstaat, der das Mitglied vorgeschlagen hat, für die verbleibende Amtszeit mit Zustimmung des Ausschusses einen anderen unter seinen Staatsangehörigen ausgewählten Sachverständigen.

(8) Der Ausschuss gibt sich eine Geschäftsordnung.

(9) Der Ausschuss wählt seinen Vorstand für zwei Jahre.

(10) Tagungen des Ausschusses finden in der Regel am Sitz der Vereinten Nationen oder an einem anderen vom Ausschuss bestimmten geeigneten Ort statt. Der Ausschuss tritt in der Regel einmal jährlich zusammen.

Die Dauer der Ausschusstagungen wird auf einer Tagung der Vertragsstaaten mit Zustimmung der Generalversammlung festgelegt und wenn nötig geändert.

(11) Der Generalsekretär der Vereinten Nationen stellt dem Ausschuss das Personal und die Einrichtungen zur Verfügung, die dieser zur wirksamen Wahrnehmung seiner Aufgaben nach diesem Übereinkommen benötigt.

(12) Die Mitglieder des nach diesem Übereinkommen eingesetzten Ausschusses erhalten mit Zustimmung der Generalversammlung Bezüge aus Mitteln der Vereinten Nationen zu den von der Generalversammlung zu beschließenden Bedingungen.

Artikel 44:

Berichtspflicht

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Ausschuss über den Generalsekretär der Vereinten Nationen Berichte über die Maßnahmen, die sie zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte getroffen haben, und über die dabei erzielten Fortschritte vorzulegen, und zwar:

- a) innerhalb von zwei Jahren nach Inkrafttreten des Übereinkommens für den betreffenden Vertragsstaat,
- b) danach alle fünf Jahre.

(2) In den nach diesem Artikel erstatteten Berichten ist auf etwa bestehende Umstände und Schwierigkeiten hinzuweisen, welche die Vertragsstaaten daran hindern, die in diesem Übereinkommen vorgesehenen Verpflichtungen voll zu erfüllen. Die Berichte müssen auch ausreichende Angaben enthalten, die dem Ausschuss ein umfassendes Bild von der Durchführung des Übereinkommens in dem betreffenden Land vermitteln.

(3) Ein Vertragsstaat, der dem Ausschuss einen ersten umfassenden Bericht vorgelegt hat, braucht

in seinen nach Absatz 1 Buchstabe b vorgelegten späteren Berichten die früher mitgeteilten grundlegenden Angaben nicht zu wiederholen.

(4) Der Ausschuss kann die Vertragsstaaten um weitere Angaben über die Durchführung des Übereinkommens ersuchen.

(5) Der Ausschuss legt der Generalversammlung über den Wirtschafts- und Sozialrat alle zwei Jahre einen Tätigkeitsbericht vor.

(6) Die Vertragsstaaten sorgen für eine weite Verbreitung ihrer Berichte im eigenen Land.

Artikel 45:

Mitwirkung anderer Organe der Vereinten Nationen

Um die wirksame Durchführung dieses Übereinkommens und die internationale Zusammenarbeit auf dem von dem Übereinkommen erfassten Gebiet zu fördern;

a) haben die Sonderorganisationen, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen und andere Organe der Vereinten Nationen das Recht, bei der Erörterung der Durchführung derjenigen Bestimmungen des Übereinkommens vertreten zu sein, die in ihren Aufgabenbereich fallen. Der Ausschuss kann, wenn er dies für angebracht hält, die Sonderorganisationen, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen und andere zuständige Stellen einladen, sachkundige Stellungnahmen zur Durchführung des Übereinkommens auf Gebieten abzugeben, die in ihren jeweiligen Aufgabenbereich fallen. Der Ausschuss kann die Sonderorganisationen, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen und andere Organe der Vereinten Nationen einladen, ihm Berichte über die Durchführung des Übereinkommens auf Gebieten vorzulegen, die in ihren Tätigkeitsbereich fallen;

b) übermittelt der Ausschuss, wenn er dies für angebracht hält, den Sonderorganisationen, dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen und anderen zuständigen Stellen Berichte der Vertragsstaaten, die ein Ersuchen um fachliche Beratung oder Unterstützung oder einen Hinweis enthalten, dass ein diesbezügliches Bedürfnis besteht; etwaige Bemerkungen und

Vorschläge des Ausschusses zu diesen Ersuchen oder Hinweisen werden beigefügt;

c) kann der Ausschuss der Generalversammlung empfehlen, den Generalsekretär zu ersuchen, für den Ausschuss Untersuchungen über Fragen im Zusammenhang mit den Rechten des Kindes durchzuführen;

d) kann der Ausschuss aufgrund der Angaben, die er nach den Artikeln 44 und 45 erhalten hat, Vorschläge und allgemeine Empfehlungen unterbreiten. Diese Vorschläge und allgemeinen Empfehlungen werden den betroffenen Vertragsstaaten übermittelt und der Generalversammlung zusammen mit etwaigen Bemerkungen der Vertragsstaaten vorgelegt.

Entwicklung der Kinderrechte in Deutschland

Entwicklung der Kinderrechte in Deutschland	
1922	Im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz erhält jedes deutsche Kind ein Recht auf Erziehung. Ausländische Kinder bleiben davon zunächst ausgeschlossen.
1959	Im Zuge des Gleichberechtigungsgesetzes wird der § 1631, Absatz 2 des Bürgerlichen Gesetzbuches ersatzlos gestrichen, demzufolge es bis dahin dem Vater erlaubt war, „angemessene Zuchtmittel gegenüber seinem Kind auszuüben“.
1980	Die große Sorgerechtsreform ersetzt den Begriff „elterliche Gewalt“ durch „elterliche Sorge“. Außerdem wird der § 1626, Absatz 2 in das Bürgerliche Gesetzbuch eingefügt, der erstmals die Mitsprache von Kindern an allen sie betreffenden Entscheidungen ihrer Eltern rechtsverbindlich festlegt.
1990	Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) benennt Kinder ausdrücklich als Träger eigener Rechte.
1992	Deutschland ratifiziert die UN-Kinderrechtskonvention, allerdings nicht uneingeschränkt. In einer Erklärung formuliert die Bundesregierung Vorbehalte vor allem in Bezug auf Kinder ohne deutschen Pass.
1998	Die Kindschaftsrechtsreform bringt neben der weitgehenden Gleichstellung ehelicher und nicht ehelicher Kinder unter anderem das Recht des Kindes auf Umgang mit beiden Elternteilen nach Trennung und Scheidung der Eltern (§ 1684, Absatz 1 BGB) und die Möglichkeit, Kindern in Verfahren, die die elterliche Sorge betreffen, einen Verfahrensbeistand als „Anwalt des Kindes“ zur Seite zu stellen.
2000	Durch das Gesetz über die Ächtung der Gewalt in der Erziehung erhalten Kinder gemäß § 1631, Absatz 2 BGB ein „Recht auf gewaltfreie Erziehung“.
2007	Deutschland ratifiziert die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die zahlreiche Kinderrechte enthält.
2010	Die Bundesregierung nimmt die Vorbehaltserklärung zur UN-Kinderrechtskonvention zurück. Sämtliche Rechte nach der Konvention gelten von nun an uneingeschränkt für alle in Deutschland lebenden Kinder.
2012	Das Bundeskinderschutzgesetz verpflichtet Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dazu, „zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten“ vorzusehen.

Quelle: Maywald 2016

Vignetten der WiFF-Teilhabe-Studie

Die folgenden Vignetten (Fallstudien) entstanden im Rahmen der empirischen WiFF Studie *Teilhabe in integrativen Kindertageseinrichtungen* (Laufzeit: Januar 2015 – Dezember 2018)¹. Es handelt sich um ethnografische Verschriftlichungen von Videodaten. Die Studie fragt danach, was Teilhabe in der Kita bedeutet, welche Anforderungen Kinder mit und ohne „Eingliederungshilfe“ (SGB VII/XII) in der Kindertageseinrichtung zu bewältigen haben und wie sie durch ihre Aktivitäten eine soziale Ordnung herstellen. Dabei beleuchtet die Studie vor allem die zeitliche Organisation, die räumlichen Gegebenheiten, den Umgang mit den Gegenständen des Kita-Alltags sowie die körperliche Dimension sozialer Interaktion. Die Forscherinnen haben dazu Daten in integrativ arbeitenden Kindertageseinrichtungen erhoben.

Die für den vorliegenden Wegweiser erstellten Vignetten beziehen sich auf vier Handlungsanforderungen des Handlungsfelds A „Kind in der Gruppe“. Die Vignetten veranschaulichen alltägliche pädagogische Situationen und heben damit auch spezifische Handlungsanforderungen hervor. In Weiterbildungsveranstaltungen können die Vignetten als „Fälle“ dazu dienen, die spezifischen Bedingungen und Strukturen solcher regelmäßig wiederkehrenden Situationen (Handlungsanforderungen) zu beleuchten und besser zu verstehen. Auf diese Art und Weise können die Vignetten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Weiterbildungsveranstaltung helfen, Reflexionskompetenz zu erwerben (siehe auch das Kapitel „Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit“ in Teil B dieses Bandes), denn Weiterbildungen gelten als sogenannte handlungsentlastende Räume, die wiederum eine Voraussetzung dafür sind zu reflektieren.

Professionelles pädagogisches Handeln schließt also Reflexion ein. Während der Diskussion der

Vignetten kann sich das systematische Nachdenken folgenden Aufgaben zuwenden und so dazu beitragen, die Handlungsanforderungen zu durchdringen:

- *Antinomien analysieren*: Pädagogisches Handeln entzieht sich in seiner tendenziellen Widersprüchlichkeit und Inkonsequenz oft der planenden und strukturierenden Vorausschau. Die Vignetten erleichtern es, das pädagogische Handeln zu rekapitulieren, gedanklich zu hinterfragen und auf diese Weise seine Antinomien bewusst zu machen.
- *Begleiterscheinungen verdeutlichen*: Professionelles pädagogisches Handeln hat vielfältige Implikationen. Nebenfolgen und ungeplante Auswirkungen des Handelns können anhand der Vignetten leichter identifiziert und durchdacht werden.
- *Routinen identifizieren*: Gewohnheiten können dem Ziel professionellen Handelns entgegenwirken, da es sich um verselbstständigte Verhaltensmuster handelt, die nicht mehr hinterfragt werden. Mit Hilfe der Fallvignetten können die Teilnehmenden für unbewusste Routinen sensibilisiert werden.

Die Vignetten sollen einen Beitrag dazu leisten, forschendes und entdeckendes Lernen anzuregen. Im Austausch wird der „Fall“ gedanklich isoliert und vor dem Hintergrund der Handlungsanforderungen analysiert.

Zusätzlich können die Texte des vorliegenden Wegweisers sowie die in Teil A unter *Vertiefen Sie Ihr Wissen!* aufgeführte Literatur die wissenschaftliche Reflexion unterstützen. Der Rückgriff auf Theorien und Forschungsbefunde ermöglicht es den Teilnehmenden der Weiterbildungsveranstaltung, sich von ihrer oft sehr subjektiven Handlungslogik zu emanzipieren und auf diese Weise Vertrautes aus neuer Perspektive zu betrachten. Für das Verständnis der Handlungsanforderungen ist dies immens wichtig.

¹ Ausführliche Information zur Teilhabestudie auf www.weiterbildungsinitiative.de.

Vignette 1:

Handlungsanforderung A4: Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen

Alle Kinder und pädagogischen Fachkräfte der Gruppe halten sich auf dem Außengelände auf. Fabio, Amalia und Esrin spielen in einer Ecke des großen Sandkastens und streichen den Sand glatt. Juan hat in der gegenüberliegenden Ecke des Sandkastens ein Loch gegraben, gesellt sich nun zu den anderen Kindern und schaufelt etwas Sand von einer glatt gestrichenen Fläche auf. Celina nähert sich mit einer Baggerschaufel in der Hand und setzt sich Juan gegenüber. Sie beginnt, den von Juan aufgelockerten Sand mit der Baggerschaufel wieder glatt zu streichen. Amalia eilt hinzu und ruft: „Wir haben uns ganz viel Mühe gegeben!“ Sie beginnt, von einer anderen Seite den Sand ebenfalls wieder glatt zu streichen. Fabio ruft: „Wir haben uns ganz viel Mühe gegeben!“ „Ja, ganz viel Mühe“, setzen auch Celina und Esrin ein. Esrin sagt: „Nur Fabio spielt mit, weil der uns hilft!“ Amalia stimmt zu: „Ja, weil der streicht uns das glatt!“ Esrin schaut zu Juan, der nun auch den Sand vor sich glatt streicht: „Juan!“, ruft sie und zeigt mit dem Finger in eine andere Ecke des Sandkastens. „Juan, du kannst dort arbeiten“, sagt sie. Frau Wimmer (pädagogische Fachkraft), die etwas abseits des Sandkastens auf einem Holzstamm gesessen hat, beugt sich nun zu den Kindern herab, zeigt auf die Sandburgen und fragt: „Kuchen?“ „Nein, Burgen“, erklärt Amalia. Frau Wimmer fährt fort: „Da kann der Juan doch mitbauen bei den Burgen.“ „Der macht unsere Burgen kaputt“, ruft Fabio aus dem Hintergrund. „Ich habe ihm schon gesagt, er soll hier nicht machen, weil ich mach hier gerade was“, sagt Amalia. „Aber vielleicht kann man da noch etwas hinbauen“, antwortet Frau Wimmer. „Nein“, sagt eines der Kinder. „Ihr könnt ihm doch erklären, wo er was hinbauen kann“, fährt Frau Wimmer fort. Amalia erklärt: „Hier baue ich, und er macht es die ganze Zeit kaputt.“ „Juan, hör bitte mal auf!“, fügt sie hinzu. Frau Wimmer zeigt auf eine Stelle und schlägt vor: „Vielleicht kann er hier noch was hinbauen!“ Fabio sagt: „Nein, das geht nicht!“ Frau Wimmer hakt nach:

„Wieso nicht?“ Amalia stellt fest: „Doch, da kann er was hinbauen.“ Frau Wimmer richtet sich an Juan: „Juan, schau mal, wenn die Amalia die Straße glatt macht, dann kannst du da – sie tippt auf eine Stelle im Sand – vielleicht einen Turm hinbauen! Dann könnt ihr miteinander die Burg bauen.“ Eine Weile ist Ruhe, jedes Kind spielt vor sich hin. Die Kinder schaufeln Sand in die Eimer. Juan kippt seinen Eimer um. Frau Wimmer erkundigt sich bei Juan: „Hast du eine Sandburg gemacht?“ Juan schüttelt den Kopf. Celina stellt einen mit Sand gefüllten Eimer vor Juan. Juan stülpt den Eimer um. Die Sandburg bricht zusammen. „Oh Juan, ich wollte, dass Amalia und Esrin die Sandburg bauen“, ruft Celina weinerlich. „Aber der Juan will auch eine Burg bauen“, schaltet sich Frau Wimmer nochmal ein. Celina sagt: „Ja, Juan hat den Eimer ja umgedreht, und es war keine Burg!“ Frau Wimmer erklärt Celina: „Ja, dann muss er noch ein bisschen fester drauf drücken.“ Amalia, die hinter Juan sitzt, streicht ihm über den Kopf. Juan windet sich, setzt sich etwas entfernter in den Sand und schaufelt.

Vignette 2:

Handlungsanforderung A5: Freies Spiel und die Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten

Es ist Vormittag und die Kinder beschäftigen sich im Gruppenraum. Maximilian und Simon tragen lachend einen Umzugskarton umher. Dabei rufen sie immer wieder: „Die Post ist da, die Post ist da.“ „Zu wem kommt das Paket jetzt – ihr zwei Postträger? Was seid ihr ... DHL?“, fragt Frau Linde (pädagogische Fachkraft). Auch Frau Grün (pädagogische Fachkraft) erkundigt sich kurze Zeit später: „Was seid ihr denn für Postträger von DHL oder von? – Maximilian?“ Die beiden Jungen steuern Frau Grün an, stellen den Umzugskarton vor ihr auf den Boden und klappen den Karton auf. „Oh Lebensmittel“, erkennt Frau Grün. Simon nimmt sich ein paar Bananen aus dem Regal des Kaufmannsladens und wirft sie in den Karton. Maximilian klappt den Karton zu, währenddessen greift sich Simon zwei

Plastikbrezeln aus dem Kaufmannsladen und legt sie ebenfalls in den Karton. Beide Jungen tragen den Karton, schlendern durch den Raum und rufen lachend: „Die Post ist da, die Post ist da.“ „Wer kriegt denn jetzt Post?“, erkundigt sich Frau Linde und übertönt dabei die Post-Rufe der Kinder. „Wer kriegt Post?“, fragt sie erneut. „Du“, antworten die beiden Jungen. „Ja, dann kommt her“, fordert sie Frau Linde auf. Frau Grün stellt fest: „Hast du vergessen, dass du dir was bestellt hast?“ Die Kinder gehen mit dem Karton zur ihr und öffnen diesen. Frau Linde beugt sich darüber. „Oh lecker! Ich nehme die vier Bananen – vielen Dank – und die zwei Brezeln. Den Rest könnt ihr wieder mitnehmen.“ Aaron, der sich mit Frau Linde gerade ein Buch anschaut, wirft ebenfalls einen Blick in den Karton. „Ich mag auch eine Brezel“, sagt er. „Wollen wir uns eine teilen?“, fragt Frau Linde und übergibt Aaron eine der zwei Plastikbrezeln. Beide lassen sie sich schmecken. „Oh, das sind die Guten, nicht zu viel und nicht zu wenig Salz – habt ihr gut gemacht“, lobt Frau Linde. Sie schaut auf die Holzbananen, die sie noch in der Hand hält: „Und vier Bananen, aber ich möchte bitte Bananen, die schon ein bisschen brauner sind“, sagt sie und gibt Simon die Bananen wieder zurück. „Könnt ihr das Paket wieder zurücknehmen und mir ein bisschen Braunere geben?“ Aaron findet: „Aber, die sind doch.“ „Ich möchte, dass die lauter Punkte haben, so mag ich meine Bananen“, erwidert Frau Linde. Aaron berichtet: „Zu Hause habe ich eine reife Banane und sie hat viele Punkte. Die kannst du dann haben.“ Maximilian geht währenddessen zum Kaufmannsladen, holt einen Eierkarton und legt diesen grinsend zu den anderen Sachen in den Karton. „Ist jetzt mein Paket da?“, fragt Frau Linde. „Nein, noch nicht“, entgegnet Maximilian.

Vignette 3:

Handlungsanforderung A6: Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten

Einige Kinder der Gruppe arbeiten mit Papier. Julia hält einen Klebestift in der Hand und streicht damit über ein Stück Papier, das einmal in der Mitte gefaltet und rechts und links zusammengeklebt ist. Auf dem Tisch liegt ein Papierstreifen bereit. Julia klebt die eine Seite des Streifens auf die Außenseite des zusammengeklebten Papiers. Auf die andere Seite fügt sie noch etwas Kleber hinzu. Dann klappt sie den Papierstreifen einmal um, sodass sich ein Henkel ergibt. Während Julia versucht, ihre Hand in die gebastelte Papiertasche zu stecken, löst sich die eine Seite des Henkels. Julia fährt erneut mit den Klebestift über die Stelle, an der der Henkel befestigt werden soll. Sie hebt die Tasche an dem Henkel hoch, kurz hält der Henkel an beiden Seiten, bis er sich dann auf der einen Seite erneut löst. Julia ruft: „Oh Mann. Menno, ich kann das nicht.“ „Ich kann das nicht, Katharina“, ruft sie zur pädagogischen Fachkraft herüber. „Das hält nicht?“, erkundigt sich Katharina, die ein paar Meter entfernt einzelne Gegenstände vom Boden aufammelt. Katharina nähert sich dem Tisch, hockt sich neben Julia und schaut sich die Papiertasche in Julias Hand genau an, ohne sie zu berühren. Anschließend zeigt sie mit dem Finger auf eine Stelle der Tasche: „Mach da vielleicht noch ein bisschen“, schlägt sie vor und deutet vorsichtig auf das Papier. Julia streift den Klebestift über die Innenseite des Henkels. Katharina beobachtet sie dabei und kommentiert leise: „Geht doch prima.“ Langsam entfernt sich Katharina wieder. Julia hebt die Tasche hoch, der Henkel hält. Sie streift ein Armband von ihrem Arm, steckt es in die Papiertasche und hebt die Tasche erneut hoch. Die Tasche hält immer noch. Julia ist sichtlich erfreut darüber und entscheidet: „Aber da brauche ich noch so einen Strich!“ Julia schüttet das Armband aus der Tasche, greift sich einen Buntstift und beginnt, die Tasche anzumalen. Katharina läutet ein Glöckchen, stimmt ein Lied an und bittet die Kinder aufzuräumen: „Eins, zwei, drei, das Spielen ist vorbei. Alle Kinder, groß und klein, räumen jetzt das Spielzeug ein. Eins, zwei, drei, das Spielen ist vorbei!“

Vignette 4:

Handlungsanforderung A7: Die Kinder zur Achtsamkeit für sich selbst und andere sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen

Paul, Emma und Jasmin sitzen zusammen auf einer großen Brettschaukel und schaukeln etwas hin und her. Emma steigt von der Schaukel ab. Sie umfasst die Seile rechts und links und schlenkert sie hin und her. Paul lässt sich ebenfalls von der Schaukel gleiten. Paul und Emma gehen zum Gruppenraum. Emma läuft jedoch zurück zur Schaukel. Paul geht weiter in den Gruppenraum zu Frau Jakob (pädagogische Fachkraft). Er stellt sich vor sie und streckt die Zunge heraus. „Wer hat so gemacht?“, fragt Frau Jakob. Paul hebt den Arm, sagt etwas und zeigt nach draußen. Frau Jakob hebt mit erhobenem Zeigefinger die rechte Hand – bewegt sie hin und her – und schlägt vor: „Musst halt sagen: Nein, nein, nein, das mag ich nicht.“ Paul geht wieder zur Schaukel, stellt sich davor und ahmt die Geste, die Frau Jakob ihm gezeigt hat, nach. Jasmin schaukelt hier schon eine Weile. Frau Jakob kommt nun auch dazu, hält die Schaukel an und sagt: „Jasmin, hörst du zu, was der Paul dir sagen will?“ Sie schaut zu Paul und fordert ihn auf: „Sag’s ihr!“ Paul schaut Jasmin an und bewegt seine Hand mit erhobenem Zeigefinger hin und her. „Wie soll sie nicht machen?“, hakt Frau Jakob nach. Paul streckt die Zunge heraus. „So“, kommentiert Frau Jakob. „Aber der Paul hat...“, setzt Jasmin an. „Ich weiß, dann sag ihm auch, dass du das nicht möchtest“, bestärkt Frau Jakob. „Der muss das auch lernen“, fügt sie hinzu. Jasmin wiederholt, zu Paul gerichtet: „Ich möchte das nicht.“ Während Paul sich auf die Schaukel hochzieht, fasst ihn Frau Jakob am rechten Arm und sagt: „Hey, du aber auch nicht. Okay?“

Bücher

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2015): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gütersloh

In diesem Praxisbuch wird ein Konzept zur Förderung von Partizipation und gesellschaftlichem Engagement von Kindern in Kitas dargestellt, basierend auf den Erfahrungen der „Kinderstube der Demokratie“. Dabei wird das gesellschaftliche Engagement zunächst auf die Aufgaben rund um die Kita bezogen, aber auch im Sozialraum der Kita werden Möglichkeiten zur Mitwirkung aufgezeigt.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2016): Partizipation. Themenkarten für Teamarbeit, Elternarbeit und Seminare. München

Das Set umfasst 30 große Bildkarten im DIN-A-4-Format zum Thema Partizipation. Auf der Rückseite der Bildkarten befinden sich ein kurzer Text zu einzelnen Aspekten sowie Impulsfragen. Die Karten eignen sich z. B. als Einstieg in Seminare sowie zur Sammlung und Diskussion von unterschiedlichen Facetten des Themas Partizipation. In dieser Reihe erscheinen auch andere relevante Themenkarten, z. B. zu den Themen Inklusion, Kinderrechte, Spielen oder Kind sein.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar/Berlin

Im Buch wird anschaulich das Partizipationskonzept der „Kinderstube der Demokratie“ vorgestellt. Rechtliche, strukturelle und entwicklungspsychologische Grundlagen von Partizipation werden erläutert, um daraufhin ausführlich im Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ erprobte Formen der Partizipation darzustellen. Es enthält zahlreiche didaktisch-methodische Anregungen.

Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (2012): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Weimar

Die Autorinnen und Autoren stellen unterschiedliche Themen zur Raumgestaltung in der Kita dar. Anregende Fotografien liefern Ideen und zeigen die Bedeutung für die Praxis auf.

Höhme-Serke, Evelyne/Beyersdorff, Sabine (2011): Mit Kindern Demokratie leben. Praxisbuch für die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Aachen

Das Buch bietet Texte, Übungen, Fallbeispiele und Materialien, die in der Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften eingesetzt werden können. Es basiert auf den Erkenntnissen und den dahinterstehenden Ansätzen des in Eberswalde durchgeführten Projekts „Demokratie leben in Kindergarten und Schule“.

Lingenauber, Sabine/Niebelschütz, Janina L. (2016): Sichtbares Zuhören. Inklusive Didaktik in Kindertageseinrichtungen und Ausbildung. Weimar
Die Autorinnen beschreiben, wie Partizipation in der Ausbildung und im Studium von Frühpädagoginnen gelingen kann. Neben innovativen Lehrmaterialien enthält das Buch auch Lerntagebücher Studierender sowie vielfältige Anregungen für die Praxis in Kindertageseinrichtung und Ausbildung.

Maywald, Jörg (2017): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg
Jörg Maywald präsentiert hier sehr praxisnah den sogenannten kinderrechtsbasierten Ansatz in der Kita. Dabei wird die Bedeutung der Kinderrechte innerhalb der Kita sehr anschaulich beschrieben. Zahlreiche Praxisbeispiele zeigen anhand von zentralen Abläufen in der Kita die Chancen dieses Ansatzes. Der Autor fordert Teams dazu auf, pädagogische Abläufe und Bildungsangebote auf die Umsetzung der Kinderrechte hin zu untersuchen.

Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.) (2003): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München

In diesem praxisorientierten Sammelband zeigen Autorinnen und Autoren auf Grundlage eines pädagogisch-psychologischen Partizipationsbegriffs eine Reihe von Möglichkeiten zur Förderung der sozialen Partizipation von Kindern auf: Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben, Förderung der Perspektivenübernahme, Ideen zur Moral- und Konflikterziehung im Kindergartenalltag sowie zur Projektarbeit in Kindergarten und Hort. Methodisch-

didaktische Anregungen wie Rollenspiele, Bildgeschichten und kooperative Spiele zu den genannten Themen werden beschrieben.

Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska (2015): Partizipation in Kita und Krippe. Freiburg im Breisgau

Die Autoren beschreiben gelungene Partizipationsprozesse, gehen auf die Bedeutung von Partizipation ein, stellen Formen der Partizipation dar und geben methodisch-didaktische Anregungen zur Umsetzung.

Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel

Partizipation wird hier nicht im Rahmen der frühen Bildung, sondern für unterschiedliche soziale Arbeitsfelder ausgearbeitet. Bedeutung und Formen von Partizipation werden beschrieben, zahlreiche Praxisbeispiele geben einen guten Eindruck von der Bandbreite möglicher Partizipationsprozesse im Rahmen sozialer Tätigkeiten und liefern damit Anregungen für Kitas.

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar/Berlin

Das Handbuch versammelt erfolgreich erprobte Übungen und Lehr-Lern-Arrangements für die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften im Rahmen des Konzepts der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.

Kinderbücher

Baltscheit, Martin/Mett, Christoph (Illustrationen)/Riese, Peter (Musik) (2011): Die Elefantenwahrheit. Buch mit CD. (20 Minuten). Bad Soden
Fünf blinde Wissenschaftler versuchen, der Wahrheit auf die Spur zu kommen. Da sie jeweils nur ihrer eigenen Perspektive und Erfahrung vertrauen, gelangen sie jedoch zu Schlussfolgerungen, die das Ganze nicht in den Blick bekommen.

Ab 6 Jahren

Bloch-Henry, Anouk/Pronto (Illustrationen) (2006): Ab in die Kiste. Bad Soden

Das Buch erzählt von einem Wolf, der in einer Kiste im Keller eingesperrt ist. Es stellt sich heraus, dass ein kleiner Junge jede Nacht beim Einschlafen Angst vor ihm hatte. Seit der Vater gemeinsam mit dem Jungen eine verschließbare Holzkiste gebaut und der Junge den Wolf mitsamt seiner Erinnerungen dort eingesperrt hat, ist die Angst besiegt, und alle können wieder ruhig schlafen.

Ab 3 Jahren

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2016): Ein Platz zum Frühstück. Gütersloh

Leon und Jelena setzen sich dafür ein, dass die Kinder in der blauen Gruppe einen Platz bekommen, an dem sie immer frühstücken dürfen, wenn sie Hunger haben – weil Jelena nicht gleich frühstücken durfte, als sie hungrig in die Kita kam, und Leon nicht mehr, weil die Frühstückszeit schon zu Ende war, als er endlich seinen großen Turm fertig gebaut hatte. Wenn nun den ganzen Morgen Kinder frühstücken, können die Erzieherin Anja und ihre Kollegin sich nicht die ganze Zeit darum kümmern. Also übernehmen es die Kinder, den Teewagen aus der Küche zu holen, den Tisch zu decken und abzuwischen und den Teewagen wieder zurückzubringen.

Ab 3 Jahren

Hesse, Lena (2013): Was Besonderes. München
Anhand der Geschichte einer Fliege und einer Schildkröte verdeutlicht das Kinderbuch, das jeder Mensch besondere, einmalige und schätzenswerte Seiten besitzt, auch wenn dies vordergründig nicht sichtbar ist.

Das Buch ist zweisprachig (in sieben möglichen Sprachen) erhältlich. Der Verlag bietet auch methodische Anregungen für Kitas an sowie weitere zweisprachige Kinderbücher.

Ab 3 Jahren

Maxeiner, Alexander/Kuhl, Anke (2010): Alles Familie! Leipzig

„Vom Kind der neuen Freundin vom Bruder von Papas früherer Frau und anderen Verwandten“, so lautet der Untertitel dieses Kinderbuchs, das Familie nicht klischeehaft, sondern in zahlreichen realistischen Facetten darstellt. Unterschiedlichste Familienformen werden wertfrei nebeneinander im Comic-Stil dargestellt, die Sprechblasen konkretisieren oftmals den Text. Auch Konflikte werden thematisiert. Das Buch bietet relativ viel Text und viele Details rund um Familie.

Ab 5 Jahren

Serres, Alain/Fronty, Aurélia (2013): Ich bin ein Kind und habe Rechte. Zürich

In dem farbenfrohen Kinderbuch werden auf jeder Seite die wichtigsten Rechte der UN-Kinderrechtskonvention vorgestellt. Das Buch ist anschaulich, mal poetisch, lustig oder pragmatisch geschrieben. Es bietet eine gute Möglichkeit, um Kinder über ihre Rechte zu informieren, die wichtigsten Themen der Kinderrechte zu erarbeiten oder über Gerechtigkeit zu philosophieren.

Ab 4 Jahren

Schami, Rafik/Erlbruch, Wolf (Illustrator) (2010): Das ist kein Papagei. München

Das neue Haustier von Lina und ihren Eltern sieht augenscheinlich wie ein Papagei aus. Allerdings weigert er sich partout zu sprechen, und niemand außer Lina weiß warum. Aber Lina hört niemand zu, sie wird in ihrer Beobachtungsgabe und Urteilsfähigkeit nicht ernst genommen, bis sie es schafft, die Erwachsenen zu überzeugen.

Ab 4 Jahren

Filme

Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion in der Praxis. Inklusion einfach erklärt. Hergestellt im Auftrag der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Ein Film von Sascha Müller-Jänisch (mj kreativ), ohne Jahresangabe, 2 Minuten.

Erhältlich über die Montag Stiftungen:

<http://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/projektbereich-inklusion/projekte/inklusion-vor-ort2/film-inklusion.html> (Zugriff: 14.08.2017)

Der kurze Film geht vor allem auf die Beseitigung von Barrieren ein.

Inklusion im Kindergarten. Einblicke in ein erfolgreiches Konzept. DVD mit Zusatzmaterial und Arbeitsaufgaben. Ein Film von Sabine Lingenauber und Janina von Niebelschütz, 2015, 42 Minuten.

Erhältlich über den Verlag verlag das netz:

http://www.betrifftkindershop.de/epages/61729903.sf/de_DE/?ObjectPath=/Shops/61729903/Products/115/SubProducts/115-0001 (Zugriff: 14.08.2017)

Der Film zeigt das faszinierende Porträt einer inklusiven Kindertageseinrichtung, in der Kinder, Eltern und Pädagoginnen jeweils einen unverzichtbaren Anteil zur Bildung beitragen. Die Aufnahmen dokumentieren Bilder gelingender Inklusion. Die DVD beinhaltet einen Hauptfilm und umfangreiches filmisches und didaktisches Zusatzmaterial.

Eine Kita für alle. Wie inklusive Pädagogik auf den Weg gebracht werden kann. Ein Film von Andrea Meyer-Lueen, 2016, 35 Minuten.

Erhältlich über:

<http://www.kita-bildungsserver.de/praxis/publikationen/aktuelle-publikationen/film-eine-kita-fuer-alle-wie-inklusive-paedagogik-auf-den-weg-gebracht-werden-kann/> (Zugriff: 14.08.2017)

Der Film ist im Rahmen des Landesmodellprojektes „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Eine Kita für alle“ in Sachsen entstanden und beschreibt den Weg zur Inklusion von unterschiedlichen Kitas, begleitet von sehr anschaulichen fachlichen Erläuterungen zu Inklusion. Kinder, Eltern, Fachkräfte und Wissenschaftler kommen zu Wort.

Die Kinderstube der Demokratie. Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt. Ein Film von Lorenz Müller und Thomas Plöger, 2008, 32 Minuten.

Erhältlich über das Deutsche Kinderhilfswerk:

<http://shop.dkhw.de/de/kinderpolitik-artikel/7-die-kinderstube-der-demokratie-wie-partizipation-in-kindertageseinrichtungen-gelingt.html> (Zugriff: 14.08.2017)

Der Film zeigt anschaulich demokratische Entscheidungsverfahren in Kitas und erläutert Partizipationsmethoden. Die vorgestellten Kitas waren im Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ aktiv. Auch Partizipation von Kita-Kindern im Sozialraum wird dargestellt.

Post für Herrn Gaddafi. Partizipation in der Kita – Kinderparlament. Ein Film von Ulrike Behnen, Filmwerkstatt Münster, 2011, 44 Minuten.

Erhältlich über die Filmwerkstatt Münster:

<http://www.muenster.org/filmwerkstatt/shop/dvd/post-fur-herrn-gaddafi---partizipation-in-der-kita-dvd.html> (Zugriff: 14.08.2017)

Der Film bietet Einblicke in das Kinderparlament einer Kita und zeigt, wie sich die älteren Kinder auch mit komplexen, politischen Themen beschäftigen.

Literatur zu den Themen Kinderrechte, Spiel, Partizipation und Bildungsteilhabe

Bartosch, Ulrich/Knauer, Raingard u. a. (2015): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte für Bildung in der Demokratie. Kiel

Auf Basis einer Studie wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen Fachkräfte in Kitas benötigen, um Demokratiebildung zu fördern, und wie Fachkräfte sich diese Kompetenzen in der Ausbildung aneignen.

Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach

Das Buch zeigt Diskussionsstränge rund um Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf, wodurch sich die unterschiedlichen Perspektiven auf Partizipation gut nachvollziehen lassen. Der Sammelband basiert auf Ergebnissen des Kinder- und Jugendsurveys und weiterer Begleitforschung. Der Schwerpunkt liegt auf dem späteren Kindesalter.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machhold, Claudia (Hrsg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären. Wiesbaden

Die Autorinnen und Autoren stellen die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem systematischen Zusammenhang von Differenz und Ungleichheit dar. Im Fokus stehen die Bildungsungleichheit bzw. Bildungsbenachteiligung bei wechselnden Differenzlinien. Empirische Zugänge werden vorgestellt.

Hauser, Bernhard (2013): Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart

Der Autor beschreibt ausführlich die Bedeutung, Formen und Anlage des kindlichen Spiels. Anhand zahlreicher Studien wird dargestellt, wie durch das Spiel Lernprozesse entstehen. Entwicklungspsychologische Grundlagen zum Spiel werden anschaulich erläutert.

Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. Regensburg

Dem Spiel wird in der Pädagogik eine besondere Bedeutung zugeschrieben, die Ulrich Heimlich in dieser Einführung erläutert. Er stellt den Zusammenhang zwischen dem kindlichen Spiel und der Lebenswelt dar. Außerdem betont der Autor die Bedeutung der Gemeinsamkeit im Spiel. Er möchte damit pädagogische Fachkräfte dazu befähigen und anregen, Kinder und Jugendliche im Spiel zu unterstützen, Anregungen zu bieten und selbst mitzuwirken.

Kaiser, Astrid/Lüsch, Iris (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Baltmannsweiler

Anhand einer Studie zur Zusammenarbeit (Peer-Tutoring) von Vorschulkindern und Grundschulkindern wird deutlich gemacht, dass sich auch Kinder dieses Alters mit politisch-sozialen Themen wie Krieg oder Gerechtigkeit auseinandersetzen können.

Kerber-Ganse, Waltraut (2009): Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen/Berlin/Toronto

Die Autorin untersucht den Entstehungsprozess der UN-Kinderrechtskonvention, und setzt diese in Bezug mit der Pädagogik von Janusz Korczak.

Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel

Vorgestellt werden rechtliche und konzeptionelle Aspekte von Partizipation in Kitas und anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Herausforderungen werden diskutiert und aufgrund empirischer Ergebnisse Anforderungen an die Aus- und Fortbildung beschrieben.

Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2011): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München

Der Band beleuchtet die Peer-Beziehungen in Kitas und dabei insbesondere deren Implikationen für Kinder mit Behinderungen. Die Bedeutung für Inklusionsprozesse in Kitas wird dargestellt. Beispiele, wie Inklusion/Integration gelingen kann, und die Rolle der Fachkräfte werden diskutiert.

Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim/Basel

Die Entwicklung der Kinderrechte, ihre momentane Umsetzung sowie zukünftige Entwicklungslinien und Herausforderungen werden dargestellt. Ein kinderrechtsbasierter Ansatz für die Arbeit mit Kindern sowie die Bedeutung und Handhabung der Kinderrechte in Familie, Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe werden skizziert.

Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto

Annedore Prenzel identifiziert anerkennende, verletzende oder ambivalente Handlungsmuster in pädagogischen Beziehungen. Das Buch bietet eine Theorie pädagogischer Relationalität und Intersubjektivität, die die Vielfalt der Lernenden einbezieht. Ergebnisse aus dem Projektnetz INTAKT werden vorgestellt.

Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto

Die Autorinnen und Autoren informieren über pädagogische, psychologische und rechtliche Erkenntnisse zum Themenfeld Kinderrechte in pädagogischen Settings. Konkrete Ansätze zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen sowie internationale Praxisbeispiele werden vorgestellt.

Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto

Der Sammelband präsentiert eine Zusammenschau von Projekten der menschen- und kinderrechtlich orientierten Beziehungsforschung. Die Autorinnen und Autoren führen in wissenschaftliche Debatten und internationale Forschungsfelder ein, einzelne Studien und ihre Befunde werden zur Diskussion gestellt.

Sommer-Himmel, Roswitha/Titze, Karl/Imhof, Daniela (2016): Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen. Instrumente und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung. Berlin

Um die Perspektiven und Bedürfnisse von Kindern sichtbar zu machen, wurde hier der Weg einer Kinderbefragung gewählt. Das Buch umfasst den methodischen Zugang und die Ergebnisse von Kinderbefragungen sowie ein vollständiges Befragungsinstrument.

Sturzenbecher Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.) (2003): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München/Basel

Neben der Erläuterung des pädagogisch-psychologischen Partizipationsbegriffs werden Grundlagen für Partizipation in der frühen Kindheit beschrieben. Die Bedeutung von Perspektivübernahme, Selbstvertrauen und moralischer Entwicklung wird beleuchtet. Empirische Ergebnisse zur Partizipationskompetenz von Kindern werden vorgestellt.

Zimpel, Frank André (2016): Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg. Göttingen

Der Autor stellt neurobiologische Erkenntnisse über das Spiel und ihre Bedeutung für die Entwicklung von jungen Kindern dar. Insbesondere wird herausgearbeitet, wie Spiel mit Denken und Wahrnehmung zusammenhängt und damit einen entscheidenden Einfluss auf die Aneignungsprozesse der Kinder hat.

Institutionen, Projekte und Links

Chancen-gleich!

„Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen“ lautet der Untertitel dieses Qualifizierungsprogramms für pädagogische Fachkräfte. Multiplikatoren werden ausgebildet, interkulturelles Theoriewissen mit pädagogischen Praxisanforderungen kultursensibel zu verknüpfen. Das Projekt wurde von der Robert Bosch Stiftung finanziert und ist nun am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung der Evangelischen Hochschule Freiburg angesiedelt.

www.chancen-gleich.eu (Zugriff: 14.08.2017)

Deutsche Liga für das Kind

Die Deutsche Liga für das Kind ist ein bundesweit tätiges, interdisziplinäres Netzwerk zahlreicher Verbände und Organisationen aus dem Bereich der frühen Kindheit (0–6 Jahre). Ziel der Liga ist es, das Wohlergehen von Kindern zu fördern und ihre Rechte und Entwicklungschancen in allen Lebensbereichen zu verbessern. Die Website bietet Information zu Positionen der Deutschen Liga für das Kind, zum Programm Kindergarten plus und Fachartikel zum Download.

www.liga-kind.de (Zugriff: 14.08.2017)

Deutsches Institut für Menschenrechte

Das Deutsche Institut für Menschenrechte informiert über die Lage der Menschenrechte im In- und Ausland und trägt zur Prävention von Menschenrechtsverletzungen sowie zur Förderung von Menschenrechtsverletzungen bei. Am Institut ist seit 2015 auch die Monitoring-Stelle der UN-Kinderrechtskonvention angesiedelt. In der Abteilung Menschenrechtsbildung wird speziell die Frühpädagogik berücksichtigt.

www.institut-fuer-menschenrechte.de (Zugriff: 14.08.2017)

Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET)

DECET vereint europäische Organisationen mit dem gemeinsamen Ziel, die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt in der Kleinkinderziehung sowie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zu fördern. Neben einer Darstellung der Ziele und Wirkungsweise werden die Netzwerkpartner vorgestellt und aktuelle Projekte beschrieben.

www.decet.org (Zugriff: 14.08.2017)

Hamburger Zentrum für Disability Studies (ZdDiS)

Das ZeDiS bietet Workshops, Tagungen und Fortbildungen im Bereich Disability Studies und Inklusion. Die Beiträge der Vortragsreihe „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies“ stehen zum Download zur Verfügung.

<http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/startseite/index.html> (Zugriff: 14.08.2017)

Kinderpolitik: Infostelle des Deutschen Kinderhilfswerkes

Die Webseite bietet Information zu den Kinderrechten sowie zur Kinder- und Jugendbeteiligung. Netzwerke, Fortbildungen und politische Forderungen werden dargestellt. Zahlreiche Materialien zur Kinder- und Jugendbeteiligung können genutzt werden.

www.kinderpolitik.de (Zugriff: 14.08.2017)

Kinderstube der Demokratie – Institut für Partizipation und Bildung

Die Kinderstube der Demokratie ist ein Konzept für Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Das Konzept wurde über zehn Jahre in mehreren Modellprojekten in enger Zusammenarbeit mit zahlreichen Kitas entwickelt. (Mitentscheidungs-) Rechte der Kinder, verlässliche Beteiligungsgremien, angemessene Beteiligungsverfahren und respektvolle Interaktionen sind Elemente von Fortbildungen. Das Institut für Partizipation und Bildung

qualifiziert Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dafür, dieses Konzept in Kita-Teams anzuwenden.

www.partizipation-und-bildung.de (Zugriff: 14.08.2017)

Kinderwelten

Kinderwelten ist ein Projekt, in dem am Institut für den Situationsansatz an der Freien Universität Berlin ein erprobtes und ausgereiftes Praxiskonzept für inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen entwickelt wurde. Seit August 2011 gibt es die Fachstelle Kinderwelten, die den Kinderweltenansatz zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen weiterentwickelt und für Fortbildungen, Beiträge bei Tagungen, in Publikationen sowie bei der konzeptionellen Beratung und fachlichen Begleitung von Institutionen aufbereitet.

www.kinderwelten.net (Zugriff: 14.08.2017)

Projekt Inklusive Bildung, Stiftung Drachensee

Im Rahmen des Projekts „Inklusive Bildung“ der Stiftung Drachensee führen Menschen mit Behinderung als qualifizierte Bildungsfachkräfte Workshops, Seminare und Vortragsveranstaltungen in Fachschulen, Fortbildungseinrichtungen und Hochschulen durch. Die Arbeit der Bildungsfachkräfte mit (zukünftigen), vor allem pädagogischen, Fachkräften und Verantwortlichen folgt dem Prinzip: „Statt über Menschen mit Behinderungen zu reden, wird die Expertise in eigener Sache von Menschen mit Behinderungen vermittelt.“

<http://www.inklusive-bildung.org/de> (Zugriff: 14.08.2017)

Zeitschrift für Inklusion-online.net

Die Online-Zeitschrift greift aktuelle und kontroverse Themen aus den Bereichen der integrativen Pädagogik und Inklusion aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven auf. In vier Ausgaben pro Jahr werden Fachbeiträge zu jeweils einem thematischen Schwerpunkt veröffentlicht. Die Ausgabe 3/2010 ist dem Thema Inklusive Elementarpädagogik gewidmet.

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/index> (Zugriff: 14.08.2017)

Die Expertengruppe Bildungsteilhabe und Partizipation

Bei der inhaltlichen Erarbeitung des vorliegenden Wegweisers ließ sich WiFF von Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern beraten. Insbesondere in die Begutachtung begleitender Expertisen (Teil A) sowie in die Konzeption des Kompetenz-

profils (Teil B) floss das Wissen der Expertinnen und Experten ein. Darüber hinaus empfahlen und kommentierten sie Literatur und Medien, die für die Gestaltung von Weiterbildungen hilfreich sind (Teil D).

Daniel Frömbgen,
Kinder- und Familienzentrum Bremen

Prof. Dr. Ulrich Heimlich,
Fakultät für Psychologie und Pädagogik,
Ludwig-Maximilians-Universität München

Sandra Hörner,
Stuttgarter Eltern-Kind-Gruppen e.V., Stuttgart

Prof. Dr. Maria Kron,
Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer
Dienste, Universität Siegen

Prof. Dr. Sabine Lingenauber,
Hochschule Fulda

Meral Meindl,
Staatliche Fachakademie für Sozialpädagogik
Freising

Axel Möller,
Zentrum für Forschung, Weiterbildung und
Beratung an der ehs Dresden gGmbH

Prof. Dr. Sascha Neumann,
Universität Luxemburg

Dr. Antje Richter-Kornweitz,
Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie
für Sozialmedizin Niedersachsen e.V., Hannover

Prof. Dr. Christine Thon,
Institut für Erziehungswissenschaften, Europa
Universität Flensburg

Ursula Winklhofer,
Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Inklusion** sind bereits folgende Publikationen der WiFF kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



Band 9
Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen

Band 6
Inklusion – Kinder mit Behinderung

Band 5
Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 49
Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen
Ulrich Heimlich

Band 47
Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen
Annedore Prengel

Band 44
Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
*Andreas Wildgruber/
Wilfried Griebel*

Band 43
Staatliche Leistungen für Kinder und Familien in Armutslagen
Marion von zur Gathen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut