

Deutsches Jugendinstitut [Hrsg.]

**Frühe Bildung - Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft.
Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 219 S. - (Elementardidaktik. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Deutsches Jugendinstitut [Hrsg.]: Frühe Bildung - Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 219 S. - (Elementardidaktik. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285716 - DOI: 10.25656/01:28571

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285716>

<https://doi.org/10.25656/01:28571>

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



Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft

Grundlagen für die kompetenz-
orientierte Weiterbildung



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Koordination: Vera Deppe und Uta Hofele
Redaktion: Hans Rudolf Leu, Regine Schelle, Angelika Diller, Bernhard Kalicki
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Fotos Innenteil: © Fotolia.com
Titelfoto: Collage aus Photodisc © Gettyimages.com und Uwe Annas © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-044-8

Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Nach den Wegweisern „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ und „Sprachliche Bildung“ nimmt die vorliegende Publikation Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft in den Blick.

Die *Wegweiser Weiterbildung* sind zentrale Arbeitsergebnisse der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Sie unterstützen die Konzipierung von Weiterbildungsangeboten, reflektieren den fachwissenschaftlichen Stand des jeweiligen Themenfeldes, enthalten ein Kompetenzprofil, definieren Qualitätskriterien und stellen Praxisbeispiele für die Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen vor. Die Wegweiser können genutzt werden, um Weiterbildungsangebote miteinander zu vergleichen, die fachliche Qualität weiterzuentwickeln und über den Ansatz der Kompetenzorientierung Weiterbildungsangebote anschlussfähig zu gestalten.

Die Entwicklung der *Wegweiser Weiterbildung* wird von einer *Expertengruppe* begleitet, der Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung sowie aus der Fachpolitik angehören. Sie verständigen sich auf fachwissenschaftliche Grundlagen, ein Kompetenzprofil, Qualitätskriterien und Literaturempfehlungen. Beispiele für die Umsetzung kompetenzorientierter Weiterbildungen, die von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern entwickelt wurden, unterstützen den Transfer in die Praxis.

Wir danken den Mitgliedern der *Expertengruppe*, die an der Entstehung des vorliegenden *Wegweisers Weiterbildung* beteiligt waren, ganz herzlich: Prof. Dr. Anna Katharina Braun, Prof. Dr. Peter Cloos, Barbara Daiber, Walter Ellermann, Prof. Dr. Johann Gängler, Prof. Dr. Hilmar Hoffmann, Prof. Dr. Dagmar Kasüschke, Prof. Dr. Anke König, Prof. Dr. Ludwig Liegle, Edith Ostermayer, Dr. Janna Pahnke, Prof. Dr. Gerd E. Schäfer und Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan haben eineinhalb Jahre an der Entwicklung des *Wegweisers Weiterbildung* mitgearbeitet. Unser besonderer Dank gilt Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Kompetenzprofils sowie Prof. Dr. Hilmar Hoffmann, der die einleitenden Worte für das Kompetenzprofil spezifiziert hat. Wir danken auch Prof. Dr. Anke König, Corinna Kühn und Janine Pollert für den Beitrag „Praxis kompetenzorientierter Weiterbildung“ sowie allen Autorinnen und Autoren, die mit weiterführenden Expertisen den Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ bereichert haben.

Unser Dank gilt auch Dr. Hans Rudolf Leu, der als wissenschaftlicher Leiter die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* bis zu seinem Ausscheiden in den Ruhestand begleitet und den gesamten Erstellungsprozess dieses Wegweisers intensiv betreut hat.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und viele anregende Hinweise für die Praxis von Weiterbildung.

München, im November 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Bernhard Kalicki
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

	Einführung in den Wegweiser Weiterbildung	9
A	Fachwissenschaftlicher Hintergrund	13
	Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess – Didaktik im Elementarbereich	18
	Regine Schelle	
B	Kompetenzorientierte Weiterbildung	69
	1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)	74
	Hans Rudolf Leu	
C	2 Das Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“	78
	Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung	117
	1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	122
D	2 Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten	124
	3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung	139
	Anke König, Corinna Kühn, Janine Pollert	
D	Literatur- und Medienempfehlungen	201
	1 Literatur zum Überblick	206
	2 Literatur zu den Handlungsanforderungen	207
	3 Filme	215
	4 Links	216
	Ausblick: Fach- und berufspolitische Perspektiven	217
	Beteiligte Expertinnen und Experten	219

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Fachkräfte brauchen qualifizierte Weiterbildung

In der Debatte um die Qualität frühkindlicher Bildung nimmt die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Stellung ein. Das erweiterte Aufgabenspektrum sowie die gestiegenen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen und ihr Fachpersonal sind nicht allein auf der Basis eines einmal erworbenen Ausbildungsstands zu realisieren, sondern erfordern zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen: Zur Bewältigung der komplexen Anforderungen in Kindertageseinrichtungen bedarf es einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte unter verbesserten Rahmenbedingungen sowie einer systematischen Personalentwicklung durch die Träger.

Seit vielen Jahren formuliert die Fachöffentlichkeit Kritik an der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft. Kritisiert wird insbesondere, dass der Markt der frühpädagogischen Weiterbildungsangebote unübersichtlich und wenig transparent ist.

Als *Anbieter* treten neben Einrichtungsträgern kommerzielle und private Anbieter, freie Weiterbildungsträger, Berufsverbände, Gewerkschaften und öffentliche Jugendhilfeträger sowie Fachschulen auf.

Die *begriffliche Unterscheidung* zwischen Fort- und Weiterbildung ist nicht eindeutig geregelt: Im allgemeinen Sprachgebrauch werden als „Fortbildung“ oft Veranstaltungen bezeichnet, die ein thematisch eingegrenztes Thema in ein- bis zweitägigen Seminaren behandeln. Hingegen werden Veranstaltungen als „Weiterbildung“ bezeichnet, die längerfristig angelegt sind, auf den Erwerb neuer Kompetenzen abzielen und mit einem Abschluss oder Zertifikat enden. WiFF verwendet „Weiterbildung“ als Oberbegriff, unter den sowohl die kurzzeitigen als auch die längerfristigen Angebote fallen.

Die *Pluralität von Angeboten und Anbietern* ist Ausdruck fachpolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert und es gibt keine auf Länderebene zentral gesteuerte Struktur. Dementsprechend ist auch die inhaltliche Gestaltung sehr heterogen, da anbieterübergreifende verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung fehlen. Ebenso fehlen verbindliche Regelungen über Anerkennungsverfahren.

Der zeitliche Umfang der Maßnahmen und auch die Abschlüsse sind nicht geregelt. Diese Heterogenität führt dazu, dass es weder eine Garantie auf die Qualität der Angebote noch auf die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe gibt. Dadurch wird der Wert von Weiterbildung für die Fachkräfte erheblich geschmälert.

Im Zuge der kritischen Diskurse und des gestiegenen Stellenwertes der Weiterbildung wurden in den letzten Jahren vielfältige Reformbestrebungen initiiert. Entscheider und Verantwortungsträger reagieren mit unterschiedlichen Maßnahmen auf die wachsenden Qualifizierungsbedarfe, die auch von der *Jugend- und Familienministerkonferenz* (JFMK) in mehreren Dokumenten unterstrichen wurden. Die Länder haben Weiterbildungsmaßnahmen zur Umsetzung ihrer Orientierungsrahmen und Bildungsvereinbarungen entwickelt und initiiert. Sowohl die Ausbildungsorte – Berufsfachschulen, Fachschulen/Fachakademien und Hochschulen – als auch berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsinstitutionen unterschiedlicher Träger haben ihre Angebote und ihre Angebotsstrukturen ausgeweitet und weiterentwickelt.

Orientierung für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft zu verbessern – diese allgemeine Zielsetzung von WiFF ist auch für die *Wegweiser Weiterbildung* leitend.

Qualitätskriterien, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurden, geben Impulse für mehr *Qualität*. Diese Kriterien zeigen auf, was eine gute Weiterbildung in dem jeweiligen Qualifizierungsbereich ausmacht und erlauben die Identifizierung von *good practice*. Zugleich erleichtern sie den Vergleich unterschiedlicher Angebote und tragen so zu mehr *Transparenz* auf dem Weiterbildungsmarkt bei.

Mit der *Kompetenzorientierung*, die in der vorliegenden Form als Grundlage für die Modularisierung der Weiterbildungsangebote genutzt werden kann, wird schließlich der Forderung nach Orientierung an nationalen und internationalen bildungspolitischen Vorgaben und damit in einer weiteren Perspektive nach mehr *Durchlässigkeit* im Bildungssystem Rechnung getragen.

Zentraler Ansatzpunkt für die Verbesserung der Qualität ist die Umsetzung von *Kompetenzorientierung* in den Weiterbildungsangeboten. Die Idee der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsprozessen ist nicht neu, hat sich jedoch in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft noch nicht durchgesetzt. Mit ihrer exemplarischen Umsetzung von Kompetenzorientierung verstehen sich die *Wegweiser Weiterbildung* als Wegbereiter für diesen Prozess.

Wegweiser Weiterbildung für verschiedene Zielgruppen

Da die *Wegweiser Weiterbildung* einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Praxis leisten möchten, richten sie sich in erster Linie an Anbieter sowie Referentinnen und Referenten von frühpädagogischen Weiterbildungen.

Mit der themenspezifischen Entwicklung von fachlich fundierten Qualitätskriterien und exemplarischen Umsetzungen erhalten *Weiterbildungsanbieter* sowie *Referentinnen und Referenten* einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten genutzt werden kann. Sie erhalten darüber hinaus eine Grundlage für die Einschätzung der Qualität ihrer Angebote.

Aber auch *Trägern von Kindertageseinrichtungen*, *Fachberatungen* und den potenziellen *Teilnehmenden* von Weiterbildungen liefern die *Wegweiser* einen Maßstab, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können.

Beide Adressatengruppen können einen Überblick darüber gewinnen, zu welchen erforderlichen Kompetenzen Weiterbildungsbedarf besteht.

Des Weiteren bilden die in den *Wegweisern* formulierten Qualitätskriterien eine Grundlage für die *Fachöffentlichkeit* und *Fachpolitik*, auf der fachpolitische Forderungen formuliert werden können.

Aufbau der Wegweiser Weiterbildung

Die *Wegweiser Weiterbildung* haben vier Bestandteile, an denen verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt waren: die Mitglieder der Expertengruppe, externe Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis von Weiterbildung sowie das WiFF-Redaktionsteam.

Die Wegweiser umfassen:

- einen fachwissenschaftlichen Überblick (Teil A),
- eine Einführung in die Kompetenzorientierung einschließlich eines Kompetenzprofils (Teil B),
- einen Teil zur Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote (Teil C),
- einen Teil mit Empfehlungen für Literatur, Medien und weiteren Quellen für Weiterbildungsanbieter (Teil D).

Dieser Aufbau nimmt auf die Qualitätsanforderungen an frühpädagogische Weiterbildungsangebote Bezug: Weiterbildung soll wissenschaftlich fundiert sein, sie soll kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden sowie den Theorie-Praxis-Transfer befördern. Dies setzt voraus, dass Fachkräfte in der Weiterbildung den Stand der Fachliteratur kennen, sich bei ihren Angeboten auf aktuelle Veröffentlichungen stützen und für die Durchführung auf weitere Medien und Ressourcen zurückgreifen können.

Vor diesem Hintergrund wird im fachwissenschaftlichen Teil A ein Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Debatte und der Fachdiskussion gegeben. Dieser Teil stellt die Grundlage für die folgenden Kapitel dar und dient damit als Bezugspunkt für die wissenschaftliche und fachliche Fundierung von Weiterbildungsangeboten.

Teil B gibt zunächst eine Einführung in den Diskussionsstand zur Kompetenzorientierung und begründet deren Bedeutung für die frühpädagogische Weiterbildung. In einem *Kompetenzprofil*, das Expertinnen und Experten in einem diskursiven Prozess entwickelt haben, wird beschrieben, was Fachkräfte „können müssen“, um konkrete *Hand-*

lungsanforderungen im pädagogischen Alltag zu bewältigen. Das Kompetenzprofil versteht sich als Empfehlung für die durch die Weiterbildung zu vermittelnden Inhalte.

Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption von Weiterbildungsangeboten. Im Kapitel 1 (Teil C) werden Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter thematisiert, die in Kooperation mit der *Werkstatt Weiterbildung* formuliert wurden. Das Kapitel beinhaltet themenübergreifende Empfehlungen bzw. Qualitätskriterien für die Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen.¹

Vor diesem Hintergrund werden im Kapitel 2 von Teil C themenspezifische Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten für den Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ formuliert.

Daran anknüpfend zeigt das Kapitel 3 (Teil C) im Rahmen einer durchstrukturierten Weiterbildungseinheit mit Tagesplänen und Arbeitsblättern sowie Literatur- und Medienhinweisen beispielhaft auf, wie ein Ausschnitt aus dem Kompetenzprofil in einer Weiterbildung umgesetzt werden kann.

Teil D gibt einen Überblick über Literatur- und Medienempfehlungen zum Qualifizierungsbereich. Das Literatur- und Quellenverzeichnis soll eine rasche fachlich fundierte Orientierung bieten. Hier finden sich auch die WiFF-Expertisen, die zusätzlich zur fachwissenschaftlichen Vertiefung erarbeitet wurden. Sie dienen als Hintergrundinformationen oder zur Schließung von Forschungslücken.

Abschließend werden im Ausblick Entwicklungsbedarfe und fachpolitische Forderungen formuliert.

¹ Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München

A | Fachwissenschaftlicher Hintergrund



A

Inhalt

Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess – Didaktik im Elementarbereich

Regine Schelle	18
Einleitung	18
1 Didaktik im Elementarbereich	19
2 Betrachtungsweisen von frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen	23
2.1 Das „kompetente“ Kind	24
2.2 Selbstbildung und Ko-Konstruktion	25
2.3 Verunsicherung der Fachkräfte durch Entgegensetzungen	26
2.4 Kinder und Erwachsene im Bildungsprozess: zwei weitere Bestimmungsversuche	27
3 Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess	30
3.1 Anforderungen an die Fachkraft	31
3.1.1 Ganzheitliche und ästhetische Bildung	31
3.1.2 Spielen	32
3.1.3 Lernen in der Gruppe	33
3.1.4 Bereichsspezifische Entwicklung	34
3.2 Beziehung und Bindung zwischen Fachkraft und Kind	35
3.3 Interaktion zwischen Fachkraft und Kind	37
3.3.1 Förderliche Interaktionsformen	37
3.3.2 Interaktion und pädagogische Ansätze	40
3.3.3 Interaktion in unterschiedlichen pädagogischen Settings	41
3.4 Bedeutung der biografischen Dimension	48
4 Die Bedeutung der Fachkraft in den Bildungsplänen der Bundesländer	50
5 Stand der Aus- und Weiterbildung	56
6 Merkposten: Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte	58
7 Literatur	63



Fachwissenschaftlicher Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für eine gute Weiterbildung ist, dass sich ein Angebot auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik begründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Referentinnen und Referenten der Weiterbildung wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren sowie neue Erkenntnisse aus der Forschung sowie aktuelle Fachdiskussionen zu kennen und auch vermitteln zu können.

Im folgenden Teil zum fachwissenschaftlichen Hintergrund für das Thema „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ wird der Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Im Anschluss daran werden daraus Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte abgeleitet.

Teil A dieses *Wegweisers Weiterbildung* ist bereits in der Reihe WiFF Expertisen (Band 18) erschienen.

Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess – Didaktik im Elementarbereich Regine Schelle

Einleitung

In den letzten Jahren ist der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen verstärkt in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Auslöser dafür war eine intensive bildungspolitische Diskussion, die nach dem schlechten Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei der internationalen PISA-Studie einen Fokus auf die bisher „verschenkten“ ersten Bildungsjahre richtete.

Hinzu kommt ein (aufgrund neuer Forschungsergebnisse) verändertes Verständnis darüber, wie Kinder lernen. Das hat zur Folge, dass sich auch die Erwartungen an die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen verändert haben: Sie sollen die Bildungsprozesse von Kindern begleiten und individuell unterstützen, die Bildungspläne der Länder umsetzen sowie diese Prozesse reflektieren und dokumentieren.

Diese Entwicklung bringt neue Aufgaben für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit sich. Es geht dabei nicht allein um die Umsetzung verschiedener Methodiken oder Elemente einer Didaktik. Fachkräfte müssen vor allem auch ihr Verständnis darüber, wie Kinder lernen und wie die kindlichen Bildungsprozesse angeregt und gefördert werden können, reflektieren und gegebenenfalls verändern, um dies in ihre Interaktionen einfließen zu lassen sowie über entsprechende Kenntnisse der unterschiedlichen Entwicklungs- und Bildungsbereiche zu verfügen.

Der „Anspruch an Fachkräfte, ein solches Bildungs- und Erziehungsverständnis in passende Konzepte, Projekte und Alltagshandeln umzusetzen, ist hoch, und die Gefahr des Scheiterns oder Versandens bleibt angesichts der vorhandenen Strukturen und ohne gezielte Aus- und Weiterbildungsangebote und flankierende Maßnahmen präsent“ (Viernickel 2007, S. 7).

Damit erklären sich auch die Gründe für den in den letzten Jahren gestiegenen Qualifizierungsbedarf und die damit verbundenen zahlreichen, auf die Bildungsprozesse von Kindern bezogenen Weiterbildungsangebote für Fachkräfte.

Im Rahmen des Projektes *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) wurden bundesweit 493 Weiterbildungsanbieter schriftlich zu Angebot, Bedarf und Rahmenbedingungen befragt. Diese Befragung zeigt, dass das Themengebiet „Begleitung und Unterstützung der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern ab drei Jahren bis zum Schuleintritt“ von 74 Prozent der befragten Weiterbildungsanbieter im Programm aufgenommen ist (Beher/Walter 2010 b, S. 18) – und damit das am meisten angebotene Weiterbildungsthema darstellt (Beher/Walter 2010 a).

Von vielen Weiterbildungsanbietern wird dennoch nach wie vor ein ungedeckter Bedarf wahrgenommen, vorrangig in der Umsetzung der Bildungspläne der Länder (Beher/Walter 2010 a). Dabei fehlen Qualitätsstandards für den Inhalt und für die Konzipierung solcher Angebote. Grund dafür ist unter anderem auch die Komplexität des Themas, das mit der Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess angesprochen wird.

Unterschiedliche Blickwinkel und Theorien spielen bei der Entwicklung solcher Weiterbildungsangebote eine wichtige Rolle, beispielsweise die Ergebnisse aus der Bindungsforschung, aus der Biografie- und Interaktionsforschung bis hin zu Perspektiven der Lerntheorien und Kognitionsforschung oder die Bedeutung unterschiedlicher pädagogischer Settings.

Das vorliegende Dossier gibt innerhalb dieses breiten Spektrums einen Überblick über den Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion zur Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Es bietet eine Zusammenstellung von Themen, die bei der Konzipierung entsprechender Weiterbildungsangebote zu beachten sind.

Das *Kapitel 1* zeigt, dass der Fachkraft und ihrem Interaktionsverhalten entscheidende Bedeutung zukommt – unabhängig davon, wie man Didaktik versteht. Dieser Beitrag setzt daher bewusst den Schwerpunkt auf das interaktionale Verhalten der Fachkraft und greift im *Kapitel 3* auf, welche grundlegenden Aufgaben die Fachkraft hat, um den Bildungsprozess des Kindes optimal zu unterstützen.

Zuvor werden im *Kapitel 2* unterschiedliche Positionen zum Verständnis, wie Kinder lernen, vorgestellt. Bevor abschließend im *Kapitel 5* der Stand der Ausbildung dargestellt wird, erörtert das *Kapitel 4*, welche Bedeutung die Bildungspläne der Bundesländer der Fachkraft im Elementarbereich zuschreiben.

Dieser Beitrag will durch den Schwerpunkt der Interaktion nicht die große Bedeutung der Strukturqualität einer Einrichtung für die Bildungserfolge und für die Entwicklung der Kinder in Frage stellen. Viele Studien haben belegt, dass Faktoren wie die Gruppengröße, der Erzieher/in-Kind-Schlüssel, das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte oder die Vorbereitungszeit, die zur Verfügung steht, großen Einfluss auf die Prozessqualität haben. Auch die Personalfuktuation ist entscheidend, denn Kontinuität, Vertrauen und Sicherheit sind vor allem in den frühen Jahren Voraussetzung für das Lernen kleiner Kinder (Roßbach/Weinert 2008, S. 24; Strehmel 2008, S. 11; Tietze u.a. 2005, S. 273).

Entscheidendes Merkmal der Strukturqualität mit Konsequenzen für das Lern- und Verhaltensverhalten der Kinder ist auch die Gestaltung der Räumlichkeiten in einer Kindertageseinrichtung, die eine zentrale Aufgabe der Fachkraft ist. Dass dieser Aspekt im Folgenden nicht weiter aufgegriffen wird, ist allein der Akzentuierung des Beitrags auf die Bedeutung der Beziehung und der Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind für den frühkindlichen Bildungsprozess geschuldet.²

1 Didaktik im Elementarbereich

Der Begriff der Didaktik spielte in der Frühpädagogik der letzten dreißig Jahre kaum eine Rolle und wurde meist auf schulische Einrichtungen bezogen – obwohl schon zur Gründungszeit des Kindergartens sowie in der Ausbildung von Fachkräften mit den Arbeiten von Friedrich Fröbel (1782–1852) eine Didaktik für die Arbeit mit Kindern im Elementarbereich entwickelt wurde, die international auch heute noch Beachtung findet. Ebenso entstand mit der Gründung der ersten staatlichen Ausbildungsgänge zur Kindergärtnerin an Frauenfachschulen Ende des 19. Jahrhunderts, 1842 begannen Kindergärtnerinnenkurse in Blankenburg, eine Didaktik des Kindergartens, die eine Grundlage für das spätere Fach „Praxis- und Methodenlehre“ an den Fachschulen für Sozialpädagogik bilden sollte.

Die Diskussion um das Curriculum der Ausbildung der Fachkräfte in den 1970er-Jahren griff diesen Gedanken wieder auf. Dabei wurde versucht, didaktisches Denken in die Planung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen einzuführen. Im weitesten Sinne verstand man darunter die strukturierte Planung und Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit im Kontext eines Curriculums. Da die Begriffe „Curriculum“ und „Didaktik“ jedoch als zu „schullastig“ wahrgenommen wurden, konnten sie sich in der Ausbildung und Praxis des Elementarbereiches nicht etablieren. An ihre Stelle traten beispielsweise Begriffe wie „Praxis- und Methodenlehre“ oder „sozialpädagogische Planung“ (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 52 f.).

In der aktuellen Fachdiskussion wird der Begriff der Didaktik im Zusammenhang mit dem Elementarbereich unterschiedlich behandelt. Auf der einen Seite wird frühpädagogische Didaktik kaum erwähnt und als eigene Wissenschaftsdisziplin nur sporadisch thematisiert. Auf der anderen Seite ist der Begriff aber auch in verschiedenen Publikationen ein selbstverständlicher Teil der Arbeit im Kindergarten sowie in der Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte.

² Mein Dank gilt der WiFF-Expertengruppe „Elementardidaktik – Rolle der Fachkraft“ für die Anmerkungen und Ergänzungen im Entstehungsprozess der Expertise. Im besonderen Maße danke ich auch Hans Rudolf Leu für seine Mitarbeit, Anregungen und Unterstützung.

In den 1980er-Jahren definierte beispielsweise Charlotte Niederle (1987, 1986), was unter didaktischen Prinzipien im Kindergarten zu verstehen ist („Didaktik als pädagogische Haltung“). Auch in neueren Publikationen findet man vereinzelt die Diskussion darüber, wie die Didaktik im Elementarbereich ausgestaltet sein muss; es wird beklagt, dass ein übergreifendes didaktisches Modell für den Kindergarten fehle (Ellermann 2006, S. 17 ff.).

Die Diskussion um die Didaktik im Kindergarten löst oft Widerstand aus. Vor allem der Begriff der „Fachdidaktik“ wird im Kindergarten mit „Verschulung kontra Spiel“ in Verbindung gebracht. Im Zusammenhang mit den Bildungsplänen und Bildungsbereichen befürchten manche „eine Umdeutung der Bildungsbereiche zu Fächern“ (Staege 2008, S. 14). Der Begriff wird häufig gleichgesetzt mit Fächerdenken, das im Gegensatz zu einem Verständnis von ganzheitlichem Lernen steht. Trotz dieser Ablehnung scheint sich die Didaktik erneut auf den Weg in den Elementarbereich zu machen – auch wenn diese Entwicklung nach wie vor mit viel Angst und Vorbehalt beobachtet wird. Die Kluft zwischen einer sozialpädagogischen Didaktik und der Grundschuldidaktik ist nach Ansicht vieler bei Weitem nicht so groß, wie befürchtet wird (Daiber/Weiland 2008 a, S. 4).

Die unterbrochene Tradition mit nur vereinzelt Auseinandersetzungen und Kontroversen hat dazu geführt, dass unter Didaktik im Elementarbereich heute Unterschiedliches verstanden wird. Im Folgenden werden einige dieser Auffassungen dargestellt. Dabei werden die Vorstellungen von Didaktik immer konkreter: von der Didaktik als pädagogischer Haltung, die das Handeln der Fachkräfte prinzipiell durchdringen muss, bis hin zur Auffassung, dass Didaktik das pädagogische Handeln in konkreten Situationen strukturieren und anleiten solle. **MERKPOSTEN 1**

Didaktik als pädagogische Haltung

Mit Didaktik werden eine grundlegende pädagogische Haltung sowie pädagogische Prinzipien im Umgang mit den Kindern verbunden. Didaktik impliziert demnach durch die Art und Weise, wie die Lernprozesse gestaltet und organisiert werden



sollen, ein bestimmtes Weltbild sowie pädagogische Leitorientierungen (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 55). Dabei geht es nicht darum, „kleinschrittige Lehrgänge zu ersinnen, sondern ein Verständnis für das Denken der Kinder zu entwickeln, ihren Lernfortschritten Respekt zu zollen, ihre Leistungen anzuerkennen, sie zu begleiten, ihnen Raum und Zeit zu geben, um auszuprobieren, sie eigene Wege in dem ihnen eigenen Tempo und zu dem für sie richtigen Zeitpunkt gehen zu lassen“ (Müermann 2003, S. 17).

Für die Gestaltung von Lernprozessen brauchen die Fachkräfte Prinzipien als zentrale Leitideen. Dazu gehört zum Beispiel das Prinzip der Selbstständigkeit im Lernprozess, das Prinzip der Freiheit des Lerninhaltes für die Kinder, das Prinzip der Freiheit in der Dauer der Beschäftigung, in der Wahl des Themas, in den Denkwegen sowie in den Lösungen zugunsten der Kinder. Eine didaktische Haltung ist auch, dass nicht die Produkte (zum Beispiel schablonenartige Bastelarbeiten) wichtig sind, sondern der Weg und der Prozess der Auseinandersetzung

des Kindes mit dem Material und der damit verbundenen Anforderung (Müermann 2003, S. 14 ff.).

Im Sinne einer Ausarbeitung dieser „Haltung“ entwickelte Charlotte Niederle (1987) didaktische Grundsätze und Prinzipien für die Arbeit im Kindergarten, u.a. für die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit allgemein, für den Verlauf frühkindlicher Bildungsprozesse, für die Aktivierung des Kindes sowie für die Ausbildung und Anwendung erfolgreicher Lern- und Problemlösungsstrategien.

Didaktik als Methodenwissen

Didaktisches Handeln der Fachkräfte wird häufig auch mit Methodenwissen gleichgesetzt. Dieses Wissen umfasst zum Beispiel die Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Gestaltung von Festen, die Teamarbeit oder die Netzwerkarbeit. Auch unterschiedliche Konzepte, pädagogische Ansätze und mit ihnen verbunden spezifische Methodiken werden in diesem Sinne als didaktisches Wissen und didaktisches Handeln aufgefasst.

Didaktik wird in diesem Kontext als Praxis- und Methodenlehre verstanden, bei der es darum geht, die Fachkräfte handlungsfähig zu machen. In diesem Sinne ist didaktisches Handeln der Fachkräfte ein Methodenwissen, das sich mit den Zielen eines pädagogischen Ansatzes begründet, wobei jedoch eine wissenschaftsbasierte Reflexion fehlt (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 56 f.).

Sozialpädagogische Didaktik

Der Begriff der sozialpädagogischen Didaktik umfasst die Methodik und Planung im sozialpädagogischen Arbeitsbereich. Darunter versteht man eine Didaktik für den Arbeitsbereich, bei der es nicht um rezeptartige Methoden geht, sondern um ein Angebot an verschiedenen Vorgehensweisen, die sich in unterschiedlichen Situationen des pädagogischen Alltags flexibel anwenden lassen (Martin 2006, S. 91). Dabei werden zu den Ebenen der Didaktik unter anderem die Gestaltung einzelner Vorhaben (z.B. Projekte, Unternehmungen), die Entwicklung individueller Erziehungskonzepte, die Programmgestaltung und Curriculumentwicklung (z.B. Wochen-, Monats- und Jahresplanung) sowie als umfassende Beschreibung der pädagogischen

Leistungen und Grundsätze die Konzeptionsentwicklung gezählt (Martin 2006, S. 92). „Im Kern geht es bei Fragen der Didaktik um die Entwicklung einer theoretischen Basis für die Gestaltung pädagogischer Lernsituationen. Es werden Fragen aufgeworfen über die relevanten Faktoren, die Lernen beeinflussen, über die Gestaltung der institutionellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen, über die Organisation der kindlichen Lernprozesse, über die Rolle des Erwachsenen, über Methoden u.v.m.“ (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 53)

Didaktik als Gestaltung von Interaktionsprozessen

Aufgrund der aktuellen Diskussionen um frühkindliche Bildungsprozesse wird von vielen die Aufgabe einer Didaktik im Elementarbereich vorrangig darin gesehen, die Fachkräfte dabei zu unterstützen, eine „interaktionistisch-konstruktivistische Lernumwelt zu schaffen“ (König 2009, S. 275). Die Fachkräfte sollen ihre Rolle als Lernbegleiter explizit wahrnehmen und Interaktionsprozesse entsprechend gestalten. Dabei müssen Bildungsbereiche nicht als Anleitung oder Fächer, sondern als Lernanlässe verstanden werden, durch die unterschiedliche Bildungsziele verfolgt werden können (König 2009, S. 256).

Nicht jede Interaktion zwischen Fachkraft und Kind folgt dabei dem didaktischen Dreischritt: Einstieg – Arbeitsphase – Abschluss. Manche Inter-



aktionen münden in einem „kurzfristigen sozialen Kontakt“ (König 2010, S. 53). Andere jedoch haben eine intensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zur Folge (beispielsweise ein Thema aus dem Bildungsplan oder ein besonderes Interesse des Kindes). Um den Ablauf und die Bedeutung der Interaktionen, die von der Fachkraft sowohl mit instruktiven als auch konstruktiven Elementen bewusst lernförderlich gestaltet werden (sollen), zu verdeutlichen, greift Anke König (2010, S. 55) eine Denkfigur des didaktischen Dreiecks auf:



Das Dreieck macht deutlich, dass beim Handeln die Fachkräfte, das Kind bzw. die Kinder und auch der Handlungsgegenstand in wechselseitigem Bezug zueinander stehen (König 2010, S. 55).

Didaktik als strukturierte Planung

Didaktik im Elementarbereich soll nach diesem Verständnis den Fachkräften ermöglichen, sich an klaren Vorgaben zur Planung, zur Umsetzung und zur Reflexion zu orientieren. Walter Ellermann (2007, 2005) hält fest, dass eine Fachkraft für die Organisation des Lernprozesses der Kinder verantwortlich ist und dabei die Angebote und Situationen entsprechend strukturieren und arrangieren soll. Er gibt konkret an, dass beispielsweise angeleitete Aktivitäten und gezielte Angebote unverzichtbar sind, aber die direkte Einflussnahme nur 10 bis 20 Prozent der täglichen Arbeitszeit ausmachen soll. Einzelaktivitäten sollten nicht länger als 20 bis 30 Minuten dauern, je nachdem, wie viele Phasen mit vorgegebenen Handlungsmustern geplant sind.

„Selbsttätige Erkundung und Entdeckung und von außen herangetragene Anregung stehen

miteinander in Wechselwirkung. Angebote sollen keine pädagogischen ‚Häppchen‘ sein, sie sollten in erfahrbare Sinnzusammenhänge und größere, didaktisch aufbereitete Aktionen eingebettet sein. Für die Kinder werden dadurch über das einzelne Angebot hinausgehende Sinnzusammenhänge erkennbar.“ (Ellermann 2006, S. 19)

Dabei soll eine Fachkraft bei ihren Planungen stets eine „didaktische Analyse“ der Situation durchführen (Ellermann 2007, S. 51 ff.). Hier gilt es für die Fachkraft zu berücksichtigen, dass es verschiedene Faktoren gibt, von denen die Gestaltung einer Lernsituation abhängt, so der soziokulturelle Bezugsrahmen, das einzelne Kind, die Voraussetzungen, die eine Fachkraft selbst mitbringt, die unterschiedlichen Gruppensituationen oder auch die institutionellen Voraussetzungen. Darauf situationsabhängig angepasst muss die Fachkraft ihre Ziele setzen, Inhalte aufbereiten und Methoden entwickeln sowie die zum Einsatz kommenden Medien und Materialien planen (Ellermann 2007, S. 52 ff.).

Betrachtet man diese unterschiedlichen Auffassungen von Didaktik im Elementarbereich wird deutlich, dass es die Didaktik nicht gibt. Für den Elementarbereich wird gerade erst begonnen, einzelne didaktische Handlungsformen genauer zu beschreiben und mit bestimmten Settings und Aufgabenstellungen in Verbindung zu bringen.

Unabhängig davon, welche Funktion man einer Didaktik im Elementarbereich zuschreibt, sind die Fachkraft und ihr Handeln jeweils von zentraler Bedeutung. Wie soll eine Fachkraft agieren, wie interagieren, damit sie die Kinder optimal unterstützen, begleiten und fördern kann?

Die Grundlage aber, um diese Frage beantworten zu können und sich dem anzunähern, welche Bedeutung die Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess einnimmt, ist das Verständnis darüber, wie Kinder lernen.

2 Betrachtungsweisen von frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen

Lernen ist – auch in der Kindheit – nicht nur das Auffüllen leerer Speicherkapazitäten, sondern eine Verknüpfung neuer Information mit bereits bestehenden Erfahrungen. Lernen kann demnach als Integration neuer Informationen in ein bestehendes Netz verstanden werden.

Bildung geschieht also, „indem Menschen sich die Umwelt aktiv aneignen und dabei über den Erwerb von Wahrnehmungs- und Denkmustern, Kompetenzen, Orientierungen und Einstellungen ihre gesamte Person entwickeln. Durch den Bildungsprozess werden sowohl die kulturelle und soziale Welt als auch die individuellen Persönlichkeitsmerkmale“ in Verbindung gebracht (Leu u.a. 2007, S.36). Bildung hat einen umfassenden Anspruch und „integriert Handeln und Denken, Wissenschaft und Kunst oder Können, Wissen und Ästhetik“ (Schäfer 2006, S. 34). Dabei ist Bildung eine eigenständige Tätigkeit des Individuums, ein selbstorganisierter Vorgang. Sie kann nicht von außen erzeugt werden, sondern muss vom Menschen selbst verwirklicht werden.

Bildung ermöglicht es dem Individuum, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und dieses aktiv mitgestalten zu können sowie sich mit anderen Menschen verständigen und auseinandersetzen zu können; das bedeutet, „reflektierend über das eigene Handeln nachzudenken, Entscheidungen zu treffen, Veränderungen einzuleiten und aushalten zu können und das eigene emotionale Leben regulieren zu können“ (Leu u.a. 2007, S. 36).

In diesem Zusammenhang wird häufig als Ziel jeder Bildung die Stärkung der lernmethodischen Kompetenzen benannt. Denn in einer sogenannten „Wissensgesellschaft“ ist es notwendig, sich immer wieder neues Wissen anzueignen.

„Kompetenzen zur Wissensaneignung werden somit zur zentralen Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können; lernmethodische Kompetenzen werden zu Schlüsselqualifikationen, die zum Erwerb dieses Wissens unabdingbar sind.“ (Kunze/Gisbert 2007, S. 16)

Wissen ist dabei mehr als nur gesammelte Information. Wissen umfasst auch die Fähigkeit, Probleme immer wieder neu, konstruktiv und flexibel zu lösen.



2.1 Das kompetente Kind

Neuere Forschungsergebnisse sowie konstruktivistische Annahmen über Lernen und Bildung haben ein anderes Kind als früher „konstruiert“. Kinder werden nicht mehr in der Rolle wahrgenommen, dass sie nachahmen, was ihnen Erwachsene anbieten. Das Bild vom Kind hat sich dahingehend gewandelt, dass ein Kind eigenständig die Welt erforscht, Fragen stellt und Hypothesen aus seinen Erfahrungen bildet sowie auf der Suche nach den Antworten die „sozialen und kulturellen Instrumentarien zu nutzen lernt, die ihm sein Umfeld zur Verfügung stellt“ (Schäfer 2006, S. 43).

Das Kind wird deutlich, gestaltend und als eine eigenständige Persönlichkeit wahrgenommen, die ihre Entwicklung selbst aktiv voranbringt. In der aktuellen Diskussion herrscht ein Bild des Kindes vor, „das kompetent ist, über Begabungen und Potenziale verfügt, aktiv ist und Sinn schafft“ (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 11).

In den letzten Jahrzehnten hat sich auch die Auffassung gewandelt, dass sich in der ersten Zeit des Lebens vor allem biologische Reifungsprozesse vollziehen, die weitgehend unabhängig von äußeren Einflüssen vonstattengehen. Verantwortlich

dafür sind unter anderem neue Ergebnisse der Säuglingsforschung sowie wichtige Einsichten der Hirnforschung (Pauen/Vonderlin 2007, S. 1). Diese Fortschritte in der Säuglings- und Kleinkindforschung lassen darauf schließen, dass Kinder von Geburt an über wichtige Kompetenzen verfügen, um sich im Austausch und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, also mit Personen, Dingen und Situationen, die Welt anzueignen. **MERKPOSTEN 2**

Eine Analyse der 16 Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung der Bundesländer zeigt neben Unterschieden im Verständnis von „Bildung“ einige wichtige Gemeinsamkeiten, die Sigurd Hebenstreit (2008, S. 48) in folgenden Punkten zusammenfasst: „1. Bildung ist ein mit der Geburt beginnender, lebenslanger Prozess, der von den Bildungssubjekten eigenaktiv gesteuert wird und insbesondere in der frühen Kindheit auf einer sinnlichen und handelnden Basis beruht.

2. Der Bildungsprozess verschränkt dabei die Aufnahme der Erfahrungen des Außen mit den eigensinnigen Selbstdeutungen des Kindes.

3. Ziel des Bildungsprozesses ist die Verbindung des Subjektes mit der Außenwelt, indem Individualität und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gleichermaßen ausgeprägt werden.“ **MERKPOSTEN 3**



Die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen sowie konstruktivistischen Annahmen über Lernen und Bildung haben das Bild vom kompetenten

Kind geprägt, das über die Fähigkeiten verfügt, sich die Welt selbst anzueignen. Auch in den Bildungsplänen finden sich diese neuen Ansichten über Bildung und Lernen bei Kindern wieder. Dabei stellt sich die Frage, welche Rolle die Erwachsenen bzw. die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen im kindlichen Lernprozess einnehmen können oder sollen. Um diese Frage zu beantworten, wurden vorrangig zwei Ansätze in der Fachwelt breit diskutiert und in frühen Phasen dieser Debatten oft als Gegensatz dargestellt: *Selbstbildung* und *Ko-Konstruktion*.

2.2 Selbstbildung und Ko-Konstruktion

Bildung als Selbstbildung

„Selbstbildung“ meint, dass Kinder grundlegend über alle notwendigen Ressourcen verfügen, um die innere Verarbeitung ihrer Erfahrungen zu organisieren und so ihre Fähigkeiten zu entwickeln und zu entfalten. Aufbauend auf neuen Erfahrungen, die die Kinder sammeln, entwickeln sie diese Ressourcen stets weiter und gewinnen neue hinzu, je nach den Möglichkeiten, die ihnen ihre Umwelt bietet. Selbstbildung ist also der „Anteil des Kindes mit welchen es sich an der Erschließung seiner Wirklichkeit beteiligt“ (Schäfer 2011, S. 65). So gesehen ist Erziehung die Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung der Selbstbildungskräfte des Kindes. Erwachsene können die Selbstbildung der Kinder nicht direkt, sondern lediglich indirekt durch eine entsprechend anregende Gestaltung der Umwelt und der zwischenmenschlichen Beziehungen beeinflussen. Selbstbildung braucht einen unterstützenden Rahmen und wird dann möglich, wenn soziale Prozesse sie zulassen oder unterstützen, vor allem wenn Erwachsene die Eigenständigkeit der Kinder im Umgang mit der Welt akzeptieren und mittragen. Denn das selbstständige Kind ohne Erwachsene, die ihm die Möglichkeit zur Selbstständigkeit geben, gibt es nicht (Schäfer 2011, S. 105 ff.).

Die pädagogische Fachkraft kann daher auch nicht die Selbstbildungsprozesse der Kinder einfach

abwarten, sondern ist gefordert, die Selbstbildung der Kinder zu unterstützen und zu bereichern. Zu diesem Zwecke werden in den Bildungsplänen der Länder beispielsweise die Herstellung einer geeigneten Bildungsumgebung, die Notwendigkeit der stabilen Beziehungen oder auch die Arbeit in Projekten erwähnt (Hebenstreit 2008, S. 66 ff.). Erwachsene haben in der Regel einen erheblichen Vorsprung, wenn es um kulturspezifische Formen von Lernen und Wissen geht, „den man bei aller Wertschätzung der Kompetenzen von Kindern nicht übersehen kann. Die Rolle des Erwachsenen kann also nicht auf die des Moderators im Selbstbildungsprozess des Kindes reduziert werden“ (Leu 2006 a, S. 6 f.).

Bildung als Ko-Konstruktion

Der Begriff der „Ko-Konstruktion“ setzt den Akzent anders, indem er weniger die Eigentätigkeit des Kindes in den Vordergrund rückt, sondern stärker den Aushandlungsprozess betont, durch den Kinder gemeinsam mit Erziehungspersonen und Gleichaltrigen Begriffe und mentale Konzepte konstruieren (Müller 2007). Entwicklung ist in diesem Sinne ein Prozess, der untrennbar mit der Lebenswelt des Kindes verknüpft ist.

Bildung braucht zwingend „entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen (...), die gezielt zu gestalten sind“ (Kunze/Gisbert 2007, S. 34). Wasilios E. Fthenakis (2003) stellt die Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenen und Kind von Geburt

an in den Mittelpunkt. In dieser sozialkonstruktivistischen Perspektive wird das einzelne Individuum vor allem in Zusammenhang mit Beziehung und Umgebung betont (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 12). Die Vorsilbe „ko-“ soll hervorheben, dass sich Kind und Erwachsener gleichrangig begegnen und gemeinsam Bildung herstellen (Hebenstreit 2008, S. 70).

Der Begriff der Ko-Konstruktion ist zentral für das Verständnis von Bildung im *Bayerischen* und im *Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan*. Er wird dort auch explizit als Abgrenzung zum Begriff der „Selbstbildung“ genutzt (Hebenstreit 2008, S. 69). Gleichzeitig wird seine Bedeutung erweitert und auch für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften sowie für die Beteiligung von Trägern, Eltern, Kindern und Pädagogen im Sinne der Mitbestimmung oder auch für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule benutzt.

„Ko-Konstruktion“ läuft nach Sigurd Hebenstreit damit Gefahr, zu einem Schlagwort zu verkommen, „das man schlicht mit ‚Zusammenarbeit‘ gleichsetzen kann, dann aber keine spezifisch pädagogische Bedeutung mehr hat“. Er problematisiert darüber hinaus die Gleichsetzung von Bildung und Konstruktion. Damit werde suggeriert, dass man Bildung bewusst auf der Grundlage eines Planes herstellen könne. Das trifft aber nicht das, was mit Bildung gemeint ist:

„Pädagogisch betrachtet hat der Erzieher Bildungsziele, er möchte das Kind mit seiner Welt in Kontakt bringen, aber er hat kein fertiges Bild, dem das Kind durch einen konstruktiven Prozess nahe gebracht werden muss.“ (Hebenstreit 2008, S. 72)

MERKPOSTEN 4



2.3 Verunsicherung der Fachkräfte durch Entgegensetzungen

Die Schnittmenge der Ansätze Selbstbildung und Ko-Konstruktion formt die grundlegende Annahme, dass Bildung ein Prozess sei, der vom Individuum selbst erzeugt werden müsse, der sich aber immer auf sachliche und soziale Zusammenhänge beziehe und von diesen abhängt. Ohne soziale Bezüge können Bildungsprozesse also nicht zustande kommen. Trotzdem wird und wurde in der wissenschaftlichen Debatte sowie in der Fachdiskussion „Selbstbildung“ und „Ko-Konstruktion“ zum Teil so diskutiert, als ob es sich um unvereinbare Gegensätze handele.

Diese Entgegensetzung hat aber zur Folge, dass Fachkräfte oft erheblich verunsichert sind, welche Rolle ihnen nun in der Arbeit mit den Kindern eigentlich zukommt: Auf der einen Seite ist Bildung ein eigenaktiver Prozess der Kinder. Auf der anderen Seite wird aber auch die besondere Bedeutung und Verantwortung der Fachkräfte hervorgehoben. Die Bildungspläne sind eine Ansammlung von Themen, die an die Kinder herangetragen werden sollen (Konrad 2009, S. 14 f.). Wie aber können Themen an Kinder herangetragen werden, wenn die Kinder in eigener Aktivität ihre Bildungsprozesse gestalten?

Wie schwer es Fachkräften fällt, eine Verbindung zwischen „ko-konstruktivem“ und „instruktivem“ Handeln herzustellen, hat eine Beobachtungsstudie von Anke König (2009) gezeigt. Trotz der vorherrschenden Ansicht, dass Kinder „Akteure ihrer Entwicklung“ seien, die ihre Entwicklung selbstbestimmt vorantreiben, setzten pädagogische Fachkräfte als häufigstes Interaktionsmuster die „Handlungsanweisung“ ein. Zusätzlich beeinträchtigt wird eine angemessene Vermittlung auch dadurch, dass in den Bildungskonzepten oder Bildungsprogrammen der Bundesländer instruktive und konstruktive Momente kaum noch miteinander verknüpft sind und nicht als Ergänzung verstanden werden.

„Eine solche Verbindung der Theorieansätze ‚Instruktion‘ und ‚Konstruktion‘ gestaltet sich deshalb

so schwierig (...), weil Instruktion im Widerspruch zu den heutigen Erkenntnissen der konstruktivistischen Lerntheorien und ihrem Primat der ‚aktiv Lernenden‘ zu stehen scheint (...). Dieser vermeintliche Widerspruch behindert jedoch eine angemessene Unterstützung der Lernenden“ (König 2009, S. 142; vgl. auch Mienert/Vorholz 2007).

Die Interaktionen mit dem Kind scheinen vonseiten der Erzieherin bzw. des Erziehers häufig beim „Initiieren“ und „Reagieren“ stehen zu bleiben. Das kann zur Folge haben, dass sich die Fachkräfte aus dem pädagogischen Prozess zu früh zurückziehen und eine erweiterte Auseinandersetzung im Interaktionsgeschehen unterbleibt: „Dieses Phänomen wird in der angloamerikanischen Literatur als ‚early childhood error‘ (Kontos 1999) bezeichnet“ (König 2009, S. 265).

Viele Fachkräfte scheinen dankbar für klare Anleitungen und Anweisungen zu sein, wie sie die Bildungspläne umsetzen sollen, ohne die Balance zwischen Anleitung und Selbstbildung zu verlieren. Aufgrund dieser Unsicherheit der Fachkräfte steigt bei ihnen folgerichtig das Interesse an Anregungen für die Praxis, um der Fülle an Anforderungen sowie den schwierigen und zeitlich knappen Arbeitsbedingungen gerecht zu werden.

In den letzten Jahren sind zahlreiche Umsetzungsvorschläge entwickelt worden, beispielsweise Experimente für naturwissenschaftliche Bildungsbereiche (Fthenakis 2008; Becker 2006) oder Pläne für Kindertageseinrichtungen, um deren Bildungsbemühen zu unterstützen (Hansel/Schneider 2008). Auch in den Bildungsplänen der Bundesländer finden sich teilweise konkrete Anregungen oder Praxisbeispiele, wie die Fachkraft die einzelnen Bildungsbereiche an die Kinder herantragen kann.

MERKPOSTEN 5

Will man die Bedeutung der Fachkraft und die förderlichen Bedingungen im frühkindlichen Bildungsprozess beschreiben, ist es nicht sinnvoll, die Begriffe der „Ko-Konstruktion“ und „Selbstbildung“ aufgrund einer teilweise verhärteten Fachdiskussion gegenüberzustellen und deren Schnittmengen auszublenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildung ein eigentätiger Prozess des Individuums ist, für den es auf die Interaktion mit einem Gegenüber und auf dessen soziale Resonanz angewiesen ist.

Beispiele von Perspektiven für den frühkindlichen Bildungsprozess, die dieses Bildungsverständnis aufgreifen und die den Anteil des Kindes und des Erwachsenen mit anderen Begrifflichkeiten in ein entsprechendes Verhältnis setzen wollen, sind die Ansätze von Hans-Joachim Laewen und Ludwig Liegle, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

2.4 Kinder und Erwachsene im Bildungsprozess: zwei weitere Bestimmungsversuche

Im Rahmen des Modellprojektes *Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (1997–2000), das in drei Bundesländern durchgeführt wurde, entwickelte Hans Joachim Laewen (2002) die Unterscheidung zwischen den Begriffen „Bildung“ und „Erziehung“. Grundsätzlich kann man Bildung und Erziehung nicht ohne ihren Bezug zueinander verstehen, gleichzeitig darf aber auch ihre Differenz nicht überdeckt werden (Laewen 2002, S. 26 f.).

Bildung kann nur als Selbstbildung der Kinder verstanden werden: „Kinder (...) können nicht gebildet werden, sie bilden sich von Beginn an selbst“ (Laewen 2002, S. 100). Dabei eignen sie sich „die Welt in einer besonderen Weise an: Sie nehmen sie nicht

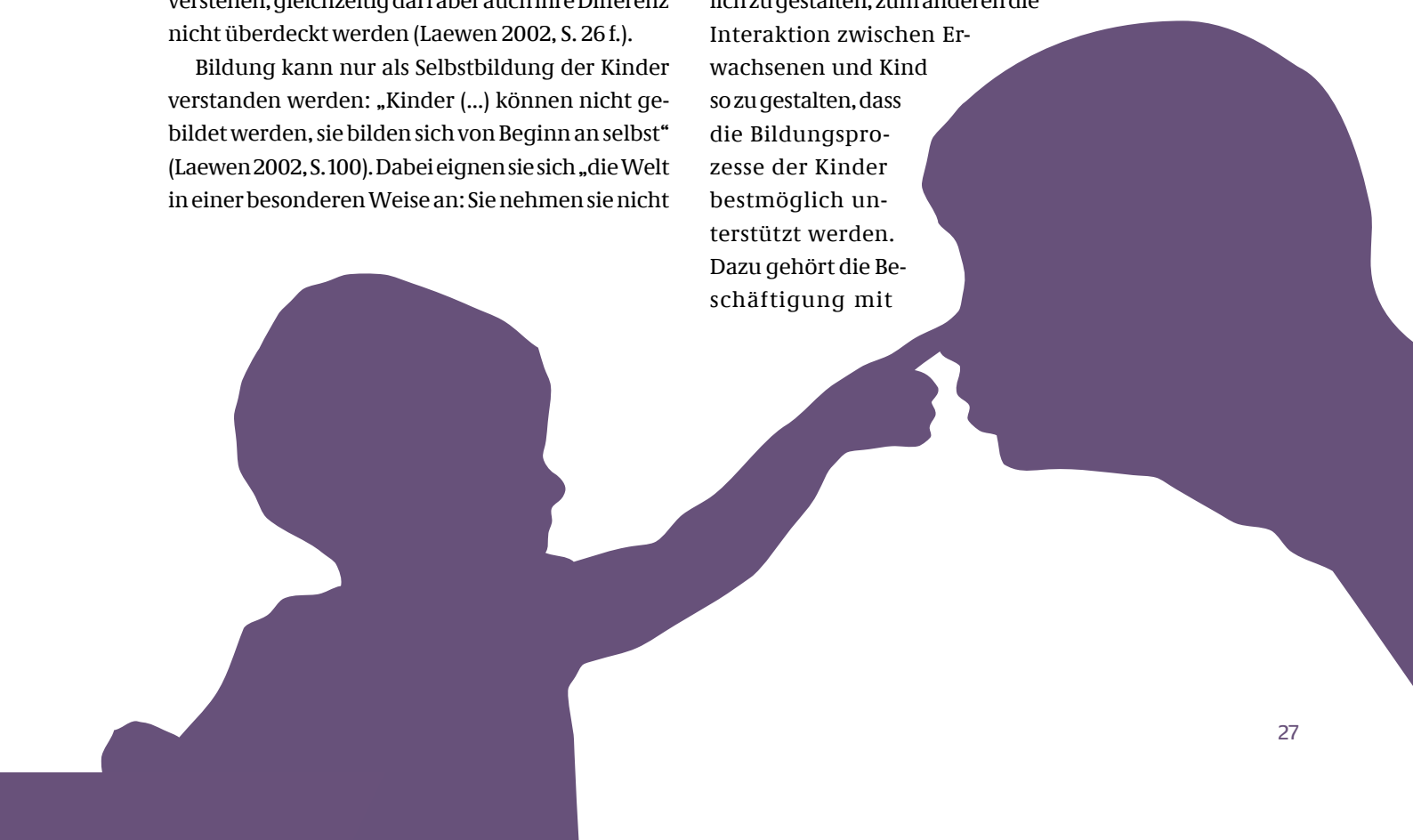
in sich hinein, indem sie sie nach innen abbilden, sondern indem sie eine zweite Ebene der Realität in sich selbst errichten:

Aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Welt konstruieren sie eine eigene innere Welt in ihren Köpfen und Körpern. Wir sprechen deshalb vom konstruierenden Kind, das seinen Bezug zur Welt aus eigenem Antrieb und mit eigenen Mitteln organisiert“ (Laewen 2002, S. 53).

Bildung ist demnach das Bemühen und die Selbsttätigkeit des Kindes und so „der Anteil des Kindes an seiner eigenen Entwicklung“ (Laewen 2002, S. 619). Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, den Kindern durch Beziehung und Bindung die Basis zur Verfügung zu stellen, die sie für die Aneignung der Welt benötigen und ihnen die notwendigen Impulse zu geben, um andere, neue Perspektiven kennenzulernen.

Dabei bleibt es aber Aufgabe des Kindes, diese Impulse aufzugreifen, sie durch die eigenen Konstruktionsleistungen zu erschließen und aufbauend auf dem eigenen Weltverstehen zu interpretieren.

Bildung als Aktivität des Kindes schreibt den Erwachsenen zwei Rollen zu: zum einen die Verantwortung dafür, die Umwelt des Kindes lernförderlich zu gestalten, zum anderen die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind so zu gestalten, dass die Bildungsprozesse der Kinder bestmöglich unterstützt werden. Dazu gehört die Beschäftigung mit



den Themen der Kinder ebenso wie das Herantragen bzw. die „Zumutung“ von Themen durch Erwachsene. Wichtig in beiden Fällen ist eine dialogische Interaktionsform (Laewen 2002, S. 70 ff.).

Dieses Verständnis von „Bildung als Konstruktionsleistung der Kinder (...) verlangt konsequenterweise eine (Neu-)Bestimmung von Erziehung als Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung von konstruierender Aneignung“ (Laewen 2002, S. 73).

Erziehung ist die Aktivität der Erwachsenen, die die Bildungsprozesse der Kinder durch die Gestaltung der Umwelt und durch das Aufgreifen von Themen der Kinder unterstützen und ermöglichen (Laewen 2007, S. 50).

Die beiden Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ müssen somit zueinander in Bezug gesetzt werden und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. *Erziehung* verlangt, dass sich die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen über wichtige Erziehungsziele verständigen. Dabei können diese Erziehungsziele aber „nur in dem Maß Bildungsziele werden (...), wie sie vom Kind als Ziele akzeptiert oder aus eigener Initiative als Ziele seiner Konstruktionsleistung gesetzt werden“ (Laewen 2002, S. 100). Das Erreichen von Erziehungszielen hängt also von den Kindern ab. Unterscheidet man, wie Hans-Joachim Laewen es diskutiert, zwischen *Erziehung als Aktivität der Erwachsenen* und *Bildung als Aktivität der Kinder*, die von den Erwachsenen unterstützt und herausgefordert werden muss, so wird deutlich, dass beide – Kinder und Erwachsene bzw. Fachkräfte – klare Aufgaben im Bildungsprozess übernehmen müssen.

Auf andere Weise greift Ludwig Liegle (2009) die in der Fachpraxis häufig polarisierenden Diskussionen über den Anteil der Erwachsenen am Bildungsprozess der Kinder auf. Auch für ihn ist die Aufgabe der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen nicht die Bildung, sondern die Erziehung, wobei auch er beides in einem engen Zusammenhang sieht, „denn was wäre Erziehung Anderes als die Ermöglichung von Bildung, die Aufforderung zur Bildung. Und eben darin liegt die entscheidende professionelle Aufgabe der Fachkräfte“ (Liegle 2009, S. 6). Dabei unterscheidet Ludwig Liegle zwei

Wege: Formen der „indirekten“ Erziehung und Formen der „direkten“ Erziehung:

Bei der *direkten Erziehung* „geschieht die Aufforderung zur Bildung ausdrücklich, das heißt: sie geht von einer gezielten Initiative der Erzieherin aus, diese wendet sich an das Kind in erster Linie in der Form von Sprache und es geht dabei um jeweils bestimmte Wissensinhalte oder Fertigkeiten oder Kompetenzen“ (Liegle 2009, S. 7). Dabei bemerkt das Kind die Absicht der Fachkraft und ist sich dessen bewusst, was es lernen soll.

Bei der *indirekten Erziehung* „geschieht die Aufforderung zu Bildung dadurch, dass die Erzieherin Lern- und Spielgelegenheiten schafft“ (Liegle 2009, S. 7). Die Kinder bemerken die Absicht der Fachkraft nicht und sind sich auch nicht darüber bewusst, dass sie lernen und was sie lernen. Die indirekte Erziehung bedeutet aber nicht, dass sich die Fachkräfte zurückziehen können. Vielmehr beinhaltet sie eine „bewusste und absichtsvolle Gestaltung der interpersonalen, situativen, räumlichen und sächlichen Umwelt der Tageseinrichtung“ (Liegle 2009, S. 8).

Beide Wege überschneiden und verbinden sich im Alltag. Sie können nicht scharf voneinander getrennt werden. Sie verlangen jedoch von den Fachkräften jeweils unterschiedliches professionelles Handeln.

Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass es einer Fachkraft dann gelingt, die Bildungsprozesse der Kinder zu unterstützen, wenn sie eine gute *Balance* zwischen der *direkten* und der *indirekten* Erziehung verwirklicht. Dabei plädiert Ludwig Liegle dafür, in den Kindertageseinrichtungen vor allem den Formen der *indirekten Erziehung* Raum zu lassen. Denn diese sind wegen der in der frühen Kindheit vorherrschenden Lernformen am besten dazu geeignet, das Lernen der Kinder wirkungsvoll zu unterstützen und anzuregen (Liegle 2009, S. 8).

Die *direkte Erziehung* ist aber auch nicht einseitig zu verstehen. Sie muss dialogisch ablaufen und verlangt Aktivität auf beiden Seiten, also bei der Fachkraft sowie beim Kind. Ist Bildung eine aktive Konstruktionsleistung, dann läuft alles „Vermitteln und Instruieren (...) ins Leere, wenn es nicht auf die



die Unterstützung der Bildungs- und Lernprozesse der Kinder Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen voraussetzt.

Lernmotivation, den Lernwillen der Kinder trifft und die Eigenaktivität der Kinder anspricht“ (Liegle 2009, S. 9).

Durch diese Differenzierung zwischen direkter und indirekter Erziehung werden die Aufgaben der pädagogischen Fachkraft besonders deutlich: Sie muss „zufällige“ Lernprozesse der Kinder planen, inszenieren, beobachten und ihre Dokumentationen darüber auswerten. Sie soll bewusst Gelegenheiten schaffen, damit die Kinder lernen können. Ludwig Liegle betont dabei, wie entscheidend die Fachkraft selbst eine wirksame Dimension für den Bildungsprozess der Kinder darstellt. Sie soll Bindungsperson, Dialogpartner sowie Vorbild für die Kinder sein (Liegle 2009, S. S. 11 f.). **MERKPOSTEN 6**

Beide Ansätze machen Folgendes deutlich: Im Bildungsprozess der Kinder haben sowohl die Kinder selbst als auch die Fachkräfte ihre Aufgabe „zu erledigen“. Die Rolle der Fachkräfte ist es, den Bildungsprozess des Kindes zu respektieren, ihn durch die Gestaltung der entsprechenden Rahmenbedingungen sowie durch ihr eigenes Interaktionsverhalten bestmöglich zu unterstützen und die Aufmerksamkeit des Kindes auf spezifische Themen zu lenken (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007).

Im Kapitel 3 werden unterschiedliche Aspekte der Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess aufgegriffen. Dabei zeigt sich, dass

3 Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess

Die Diskussion in der Fachpraxis über die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess kann durch einige wissenschaftliche Studien bereichert werden. Dafür muss man vor allem auf internationale Studien zurückgreifen, da die Forschungslage in Deutschland noch dürrig ist – insbesondere bezogen auf die Auswirkungen verschiedener Settings und Vorgehensweisen auf die Bildungserfolge der Kinder. Lernprozesse bei jüngeren Kindern werden in der Forschung noch zu wenig beleuchtet (Hasselhorn 2005, S. 86). Auch Bildungssysteme und Bildungsansätze müssten konsequent Teil der kontinuierlichen Bildungsforschung sein. Darüber hinaus sollte die Interaktion zwischen Kind und Fachkraft sowie deren Auswirkungen durch Begleitstudien genauer erforscht werden (König 2009, S. 270 f.).

Bezogen auf die Bedeutung und die Aufgaben einer Fachkraft können die Ergebnisse des Projekts *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE) in Großbritannien in Kombination mit dem Projekt *Research in Effective Pedagogy in the Early Years* (REPEY) hinzugezogen werden. Bei diesen Forschungsprojekten wurde u. a. beobachtet, wie sich eine den Bildungsprozess des Kindes effektiv unterstützende Fachkraft verhält (Siraj-Blatchford 2007, S. 110 ff.):

Die Fachkraft

- beobachtet systematisch das Verhalten der Kinder,
- gibt ein Feedback während der Aktivitäten,
- individualisiert ihr Planen und Lehren,
- ist Vorbild in Sprache, Werten, Verhaltensweisen,
- lobt und ermutigt,
- stellt Fragen und interagiert verbal mit den Kindern,
- instruiert und stellt lehrreiche Spiel- und Lernumwelten zur Verfügung,
- bietet Gruppenaktivitäten aber auch freigeählte, potenziell lehrreiche Spielaktivitäten an,

- stellt eine Balance zwischen von Erwachsenen geleiteten und von Kindern initiierten Interaktionen, Spielen, Aktivitäten her und
- besitzt Wissen über die kindliche Entwicklung.

Die Fachkraft hat demnach ein breites Spektrum an Aufgaben zu bewältigen, für das eine rezeptartige Umsetzung eines bestimmten didaktischen Vorgehens nicht ausreicht.

Hans-Günther Roßbach, Katharina Kluczniok und Dominique Isenmann (2008) fassen die Ergebnisse folgender internationaler Studien zusammen: British Cohort Studies, EPPE-Projekt, CQC-Study, ECLS-Study, NICHD Study, FACES, NLCSY-Survey, ECCE-Study.

Diese Untersuchungen verweisen auf:

- die besondere Bedeutung der Herkunftsfamilien für den Bildungserfolg der Kinder;
- die positiven Effekte einer vorschulischen Betreuung in verschiedenen Bereichen;
- die Auswirkungen von Bildung und Betreuung: sie sind nicht per se positiv, da sie vor allem davon abhängig sind, wie lange, ab wann und von welcher Qualität die Betreuung ist.

Auch die Studie von Wolfgang Tietze, Hans-Günther Roßbach und Katja Grenner (2005, S. 269) zeigt auf, dass es entsprechend den Analyseergebnissen „bei den viereinhalbjährigen Kindern in drei der fünf Entwicklungsmaße einen eigenständigen, statistisch gesicherten und von der Größenordnung substanziellen Effekt der pädagogischen Qualität (Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität zusammengekommen) auf die Entwicklung der Kinder“ gibt.

Trotz solcher Forschungsergebnisse weisen Hans-Günther Roßbach u. a. (2008, S. 85) aber auch darauf hin, dass in „großen Teilen genaueres Wissen darüber“ fehle, „wie die verschiedenen institutionellen und familialen Bedingungen sich auf die kindliche Entwicklung auswirken. Hier sind weitere Untersuchungen zu Wirkmechanismen erforderlich.“ **MERKPOSTEN 7**

Die vorliegenden Forschungsergebnisse allein können nicht ausreichend klären, wie sich welches

konkrete Handeln der Fachkraft auf die Bildungsprozesse der Kinder auswirkt. Zusätzlich muss die Bedeutung der Fachkraft für den frühkindlichen Bildungsprozess aufgrund der besonderen Situationen beschrieben werden, die sich in der Arbeit mit Kindern ergeben und durch pädagogische Konzepte zu förderlichen Bedingungen für den Bildungsprozess ergänzt werden.

3.1 Anforderungen an die Fachkraft

3.1.1 Ganzheitliche und ästhetische Bildung



Bildung und Lernen von Kindern sind ganzheitliche Prozesse. Kinder lernen mit allen Sinnen. Ganzheitliches Lernen ist handlungsorientiert und an konkrete Situationen und Aktionen gebunden. In den ersten Lebensjahren lernen Kinder dabei vorrangig durch Erfahrung. Auch die Nachahmung von Handlungsmustern und später Denkmustern

ist Erfahrungslernen, da die Kinder die Wirkung dieser Muster, wenn sie sie einsetzen, selbst konkret erfahren.

Ausreichende Erfahrungen in der sozialen und kulturellen Welt, die Kinder umgibt, sind Voraussetzung dafür, dass ein Lernen als Übernahme von Wissen überhaupt gelingen kann (Schäfer 2011). Innerhalb dieses Erfahrungslernens sind differenzierte Wahrnehmungen der Ausgangspunkt jedes Lernprozesses. Die Qualität dieser Wahrnehmungen der Umwelt bestimmt im Wesentlichen die Qualität und Differenziertheit der anknüpfenden Denk- und Sprachprozesse.

In diesem Zusammenhang spricht Gerd E. Schäfer (2005, S. 117 ff.) von ästhetischen Erfahrungen, die für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder grundlegend sind. Soziale, gesellschaftliche und biografische Eingrenzungen, z.B. soziale Benachteiligungen in anregungsarmen Milieus, wirken sich unmittelbar auf die individuelle Strukturierung des sinnlichen Empfindens und der emotionalen Wahrnehmungsdifferenzierung aus.

Eine Stärkung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen kann also nicht darin bestehen, „schulische Inhalte und schulische Lernmethoden vorzuverlegen und in ‚fachdidaktischen Schubladen‘ vorzugehen“ (Roßbach 2004, S. 12). Denn eine Konzentration auf Wissensvermittlung und formales Lernen vernachlässigt die eben beschriebene Ganzheitlichkeit sowie die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung der Bildungs- und Lernprozesse bei Kindern in diesem Alter (Gerspach 2006).

Die Umsetzung von schulischen Konzepten des Lernens würde auch Ergebnisse der Forschung zu frühkindlichem Lernen außer Acht lassen. Bisherige Konzepte des schulischen Lernens bauen stark auf *explizitem* und *intentionalem* Lernen auf, das aber für das Alter zwischen vier und sechs Jahren nur eingeschränkt möglich ist. Denn Kinder in diesem Alter verfügen noch nicht über die Fähigkeiten, die für ein Lernen nach schulischen Konzepten notwendig sind (Hasselhorn 2005, S. 86). Die Kooperation mit der Schule wird insofern als entscheidende Aufgabe einer Kindertageseinrichtung wahrgenommen, allerdings nicht in dem Sinne, dass sich die Didaktik, das Bildungsverständnis der Kindertageseinrich-

tung an die schulische Perspektive anpasst (Berwanger 2007; Dollase 2007; Heckt/Wendt 2007; Krenz 2007; Textor 2008).

Die Fachkraft darf also nicht fächer- oder funktionsorientiert vorgehen, sondern soll sich in der Gestaltung des pädagogischen Alltags von Themen aus der Lebenssituation der Kinder anregen lassen sowie situationsangemessen und projektorientiert arbeiten (Miedaner 2007, S. 6). Sie hat das Kind als Ganzes im Blick zu haben sowie den Kindern Zeit und Raum zu lassen, sodass das Kind die Sinneswahrnehmungen in ihrer Komplexität verarbeiten kann. Außerdem soll sie konkrete Situationen im Alltag, die für das ganzheitliche Lernen entscheidend sind, entstehen lassen, ohne selbst steuern einzuwirken. Gerd E. Schäfer spricht davon, dass die Fachkraft den Kindern einen Weg von der zunächst unbewussten sinnlich-emotionalen Erfahrung zum bewussten Wahrnehmen, Denken und Sprechen ermöglichen muss. Die Fachkraft muss die zentrale Funktion der ästhetischen Prozesse für die Welterfahrung der Kinder erkennen, deren Handlungsformen unterstützen und deren Äußerungsformen herausfordern (Schäfer 2011).

MERKPOSTEN 8

3.1.2 Spielen

„Bildung in den ersten Lebensjahren sollte auf dem Spiel basieren“ (Siraj-Blatchford 2007, S. 102), darüber besteht weitgehend Konsens. Der Zusammenhang zwischen Spielen, Lernen und Entwicklung ist aufgrund zahlreicher Forschungsergebnisse unbestritten (Vernooij 2005, S. 139). Eine einheitliche, von allen Fachwissenschaften geteilte Definition des Spiels gibt es jedoch nicht. Charakterisiert wird das Spiel meist über bestimmte Merkmale, die sehr facettenreich und unterschiedlich sind (Château in Vernooij 2005; Hauser 2005; Oerter 1997; Scheuerl 1994).

Einigkeit besteht darüber, „dass das kindliche Spiel eine Tätigkeit ist, die ihren Zweck in sich selbst findet, die entwicklungs- und lernfördernd ist, die Spaß macht und in der das Kind eine eigene Realität im Hier und Jetzt schafft“ (Vernooij 2005, S. 131).



Zur Bedeutung des Spiels im Vorschulalter wird weltweit viel geforscht, wobei die direkten Wirkungen des Spiels im Kindergarten auf die schulischen Fähigkeiten noch keine große Rolle spielen. Studien lassen aber darauf schließen, dass das Spiel positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung des Kindes hat (Hauser 2005, S. 155): Beim Spielen werden nicht nur die kognitiven Fähigkeiten (Sprache, räumliche Vorstellungen, begriffliches Denken) weiterentwickelt, sondern ebenso die senso-motorische Intelligenz und die sozialen Kompetenzen der Kinder (Partecke 2006, S. 416).

Darüber hinaus vollzieht sich im Spiel ein wichtiger und bislang zu gering beachteter Lernprozess der Kinder, nämlich dass Kinder gemeinsam und voneinander lernen. Im Spiel sowie in der Aktion mit Körper und Gegenständen zeigen die Kinder ihrer Umwelt, wie sie verschiedene Dinge erleben (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 35):

„Spiel ...

- schafft Wissen durch reiches und sinnvolles Tun;
- stellt Anforderungen an die Fähigkeit, Dinge zu deuten;
- beeinflusst die kognitive Entwicklung durch Denken in Symbolen;
- bietet Erfahrungen mit Metakommunikation, Bedeutung und Kontext;
- bietet durch gemeinsames Tun die Basis für kommunikative Kompetenz;

- ist Ausdruck der individuellen Interpretation von Erlebnissen und Erfahrungen;
- reflektiert Entwicklung, beeinflusst Entwicklung, hat Entwicklung zur Folge;
- ermöglicht die Übertragung der Kultur.“ (ebd., S. 40)

Aufgrund dieser zentralen Bedeutung des Spiels für die frühkindliche Bildung ist es wichtig, dass die Fachkraft den Kindern Raum, Material und Zeit zur Verfügung stellt, die Spielhandlungen des Kindes mit Interesse begleitet und beobachtet sowie das Spiel von Kindern fördert und unterstützt (Partecke 2006, S. 417; Vernooij 2005, S. 139). Dabei soll nicht „das Spielmanagement, welches objektbezogen ist, sondern die subjektbezogene Spielsituation, nicht die technokratisch durchstrukturierte und geplante Lernspiel-Handlung, sondern die pädagogische Nutzbarmachung kindlicher Aktivität, kindlicher Freude an Spiel und Bewegung“ unterstützt werden (Vernooij 2005, S. 139). Im Elementarbereich sollten daher didaktische Lernspiele nur sehr bewusst zum Einsatz kommen, um das freie Spiel nicht in den Hintergrund treten zu lassen (Partecke 2006, S. 417). Das selbstbildende Lernen muss im Spiel Raum greifen können. **MERKPOSTEN 9**

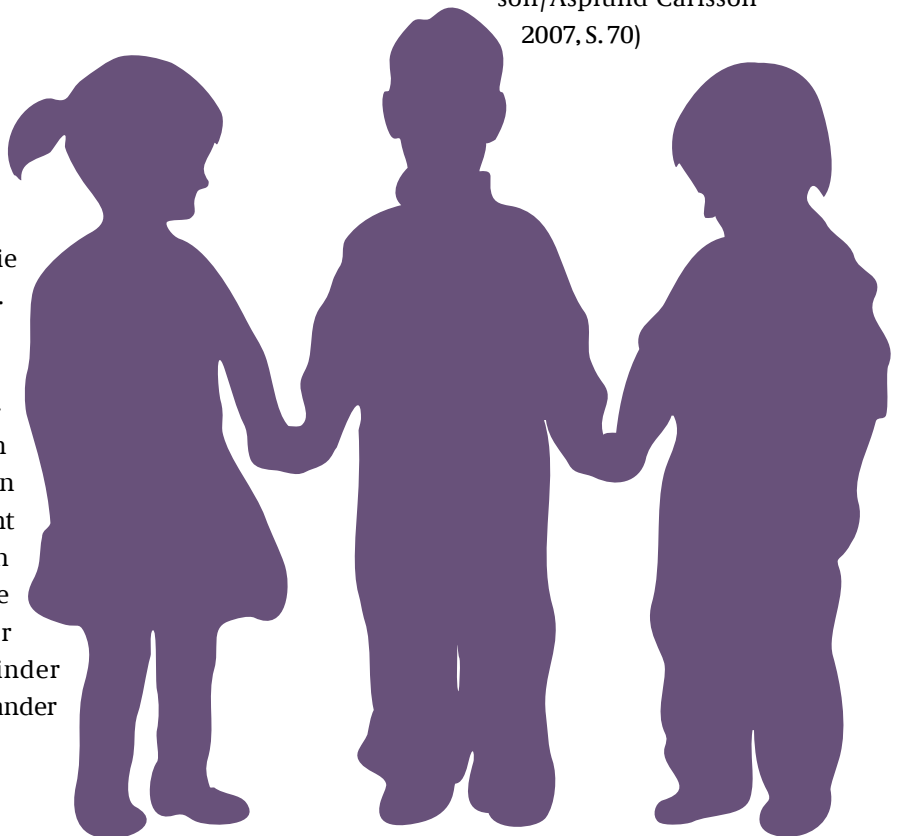
3.1.3 Lernen in der Gruppe

Die Gruppe der Gleichaltrigen und die Beziehungen zu ihnen sind wichtige Entwicklungsressourcen für die einzelnen Kinder (Ahnert 2005, S. 27). Gruppenlernen unterstützt die individuellen Lernprozesse und erweitert den Erfahrungsraum. Durch die Interaktionen zwischen den Kindern werden Voraussetzungen geschaffen, die es in der Interaktion mit Erwachsenen nicht gibt. Unterschiedliche Erfahrungen werden ausgetauscht; gegenseitige Anleitung und das Teilhaben an der Alltagswirklichkeit der anderen Kinder ermöglichen es, dass Kinder voneinander lernen (Ahnert 2005, S. 27).

Im Unterschied zur Interaktion mit den Erwachsenen findet dieses Lernen der Kinder prinzipiell in einer „symmetrischen“ Beziehung innerhalb der Peer-Gruppe statt. Diese Symmetrie macht den Austausch zwischen Kindern besonders bedeutsam für das einzelne Kind. Denn neigen Kinder dazu, sich beispielsweise in Spielsituationen den Interpretationen des Erwachsenen anzupassen, geht es bei der Interaktion zwischen Kindern eher um gleichberechtigte Aushandlungsprozesse (Brandes 2009).

Wichtige Voraussetzung für die Lernprozesse von Kindern ist (nach Pramling-Samuelsson/Asplund Carlsson 2007), dass sie Vielfalt und Variation innerhalb einer Gruppe erleben, der sie angehören. Die individuellen Auseinandersetzungen mit einem Thema im eigenen Tempo und mit eigenem Material stellen nicht die gleichen Herausforderungen an das Denken wie die gemeinsame Tätigkeit in einer Gruppe:

„Selbst wenn die Kinder individuelle Zeichnungen von einem Märchen anfertigen, dass sie gerade gehört haben, sollten sie beim gegenseitigen Vergleichen und Problematisieren die Gelegenheit bekommen, darüber zu reflektieren, wie unterschiedlich sie diese Aufgabe gelöst haben. Ist es wirklich das gleiche Märchen, dass sie gehört haben?“ (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 70)



Aufgabe der Fachkraft ist es demnach, Kindern die Denkweise anderer Kinder zugänglich zu machen und somit zugleich die ihnen selbstverständliche Art zu denken und die ihnen eigenen Vorgehensweisen zu relativieren. Das Erleben von Variation in Lernprozessen gibt dem Kind die Möglichkeit, Unterschiede kennenzulernen, Vielfalt zu erfahren sowie neue und andere Sichtweisen zu akzeptieren (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 71). Auf der einen Seite soll die Fachkraft das Gruppenlernen aktiv unterstützen, entsprechende Situationen schaffen, Denkweisen erkennen und die Kinder damit konfrontieren. Auf der anderen Seite soll sie aber auch den Kindern Raum lassen, damit sie den Austausch untereinander selbst organisieren und forcieren können.

Bezogen auf das Gruppenlernen besteht für eine Fachkraft im Elementarbereich die Anforderung auch darin, das Kind einerseits individuell zu fördern, um so seine individuellen Kompetenzen und seine Persönlichkeit weiterzuentwickeln (Ich-Kompetenz), und andererseits die soziale Beziehungsfähigkeit (Sozial-Kompetenz) zu stärken. Herausfordernd ist diese Aufgabe besonders dann, wenn die Altersmischung in der Gruppe sehr breit ist; in manchen Einrichtungen werden Kinder von ein bis sechs Jahren in einer Gruppe betreut. In solchen Konstellationen allen Kindern gerecht zu werden und individuell die Bildungsprozesse zu begleiten, bezeichnet Martin R. Textor als „Quadratur des Kreises“ (2009, S. 33).

Die Fachkraft wird gleichzeitig viele unterschiedliche Bedürfnisse und Entwicklungsstände der Kinder beachten müssen und sich oft in Situationen wiederfinden, in denen sie sich darauf verlassen muss, dass die selbstgesteuerten Aktivitäten der Kinder auch ihre Lernprozesse angemessen anregen. **MERKPOSTEN 10**

3.1.4 Bereichsspezifische Entwicklung

Die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder im Elementarbereich finden in unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsbereichen statt, wie Sprache, Bewegung, Gestaltung von Gemeinschaft und



Beziehungen, Musik, Mathematik oder Naturwissenschaften. Oft kann man die einzelnen Bereiche nur schwer voneinander trennen, sie überschneiden sich oder bedingen sich gegenseitig. Dennoch ist es wichtig, dass Fachkräfte eine hohe Kompetenz haben, die bereichsspezifischen Entwicklungsschritte der Kinder zu erkennen sowie richtig zu deuten und einzuordnen.

Dies aber setzt ein fundiertes entwicklungspsychologisches Hintergrundwissen für die verschiedenen Bereiche voraus sowie Kompetenzen für eine pädagogische Diagnostik. Nur so können die Fachkräfte die erforderlichen Informationen gewinnen, um Rückschlüsse zu ziehen, wo das Kind gerade steht, welche Themen es aus welchen Gründen aktuell interessieren und welche Themen an das Kind herangetragen werden können.

Eine Fachkraft sollte beispielsweise wissen, aus welchen Gründen Kinder im Laufe des Spracherwerbs scheinbar Fehler machen, warum diese Teil der normalen Entwicklung sind und was sich darauf aufbauend bilden kann. Spezifische pädagogische Settings (wie sie weiter unten beschrieben werden) kann eine Fachkraft nur dann planen und auf die Themen der Kinder abstimmen sowie dementsprechend Materialien bereitstellen, wenn sie den Entwicklungsstand der Kinder erkennen kann. Individuell sowie für die gesamte Gruppe muss es ihr gelingen, ihr eigenes Vorgehen mit dem jeweiligen Stand der Kinder abzustimmen. **MERKPOSTEN 11**

3.2 Beziehung und Bindung zwischen Fachkraft und Kind

Grundlage einer jeden Bildungsarbeit ist die Fähigkeit der Fachkraft, eine Bindung und Beziehung zwischen ihr und dem Kind entwickeln zu können. Die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen für den aktiven Aufbau des Subjekt-Welt-Bezugs.

„Fehlen diese grundlegenden Bindungs- bzw. Beziehungserfahrungen, haben Kinder Schwierigkeiten, sich selbstbewusst neues Terrain zu erobern und sich intensiv auf die Exploration der Umwelt einzulassen. Somit können sie nicht in vollem Maße von den Anregungen profitieren, die ein vielfältiges und komplexes Umfeld bietet. Der Aufbau sicherer Bindungsbeziehungen ist also von besonderer Bedeutung für den Verlauf kindlicher Bildungsprozesse, und die Qualität der Beziehungen zwischen dem Heranwachsenden und seinen Bezugspersonen ist von großer Bedeutung für dessen Weltkonstruktion.“ (Viernickel 2007, S. 5)

Aktuelle Untersuchungen aus der Neuropsychologie haben zur Schlussfolgerung geführt, „dass ohne vermittelnde Beziehungen Wissensstrukturen nur unpräzise entwickelt werden. Damit gehören Vorstellungen der Vergangenheit an, die vorrangig (Reiz)Stimulationen als Grundlage mentaler Entwicklung ansehen und dabei ausblenden, dass der Anregungsgehalt einer Umwelt über soziale Vermittlung transportiert werden muss, um mentale Kompetenz entstehen zu lassen“ (Ahnert 2006, S. 19).

Fachkraft-Kind-Bindungen sind entscheidend dafür, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen für Lernerfahrungen motiviert sind. Erste Studien konnten zeigen, dass Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen zur Fachkraft vor dem Schuleintritt eine hohe Lernmotivation und mehr empathisches und kooperatives Verhalten zeigten sowie unabhängiger und zielorientierter waren als Kinder mit unsicheren Bindungserfahrungen zur Fachkraft (Ahnert 2007, S. 40).

Aufgabe der Fachkraft ist es demnach, aktiv eine Beziehung zum Kind aufzubauen. Die Bedeutung einer solchen Beziehung zeigt sich vor allem in der

Assistenz und in der Explorationsunterstützung durch die Fachkraft. Die Qualität der Fachkraft-Kind-Beziehung hängt dabei vom Alter und Geschlecht der betreuten Kinder ab.

„Während das Ausmaß an individueller Zuwendung mit zunehmendem Alter abnimmt und auch Sicherheit und Stressreduktion in der Erzieherinnen-Kind-Beziehung an Bedeutung verlieren, bleiben Assistenz und Explorationsunterstützung die maßgeblichen Komponenten der Erzieherinnen-Kind-Beziehung der Vorschulzeit.“ (Ahnert 2006, S. 23)

In einer Untersuchung von Lieselotte Ahnert hat es sich gezeigt, dass Assistenz und Explorationsunterstützung in Erzieherinnen-Mädchen-Beziehungen besser ausgeprägt sind als in Erzieherinnen-Jungen-Beziehungen. Dabei sind Assistenz und Explorationsunterstützung wichtige Prädiktoren für die Schulbewährung.

„Sind sie stark ausgeprägt, sagen sie die Lernbereitschaft des Kindes nach Schuleintritt voraus. Da sie jedoch in der Kindertagesstätte geschlechtsdifferent eingesetzt werden, entstehen bereits unterschiedliche Bildungschancen für Jungen und Mädchen noch vor dem eigentlichen Schulstart.“ (ebd., S. 23)

Im Gegensatz zum Bindungsaufbau in der Familie erfordert die Betreuung des Kindes durch eine Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung den Aufbau einer individuellen Beziehung im Rahmen einer Gruppenbetreuung. Kinder haben also unterschiedliche Beziehungsqualitäten in Familie und Kindertagesstätte. Das ist für multiple Betreuungssettings typisch (Ahnert 2006, S. 23; vgl. dazu auch Suess 2011). **MERKPOSTEN 12**

Bindung und Beziehung bilden den Boden für lernförderliche Interaktionen. Lieselotte Ahnert verwendet dafür den Begriff der „dyadischen Interaktionsschleifen“ (2006, S. 19). Dabei wird das Informationsangebot für das Kind durch soziale Vermittlung selektiert und strukturiert sowie das Kind schrittweise auf einen Sachverhalt und dessen Eigenschaften aufmerksam gemacht:

„Maßgebend für die frühe Bildung des Kindes bleibt jedoch, die unmittelbare kindliche Auseinandersetzung mit der Umwelt anzuregen, sie zu assistieren und zu unterstützen. Dabei geht es genau

um jene dyadisch angelegten Interaktionsschleifen, die höchst individuell auf die mentale Erfassung der Sachverhalte abgestimmt sind.“ (Ahnert 2006, S. 19)

MERKPOSTEN 13

Um eine stabile Bindung zwischen Kind und Fachkraft aufzubauen, braucht es aber nicht nur dyadische Interaktionsschleifen, sondern auch Fachkräfte, die sehr *sensitiv* und *feinfühlig* im Umgang mit den Kindern sind.



Im Rahmen der Erforschung der Mutter-Säuglings-Bindung entwickelte Mary Ainsworth (1964, 2003) das übergreifende Konzept der mütterlichen „Feinfühligkeit“. Eine feinfühligke Mutter nimmt die Befindlichkeiten ihres Säuglings wahr, ist aufmerksam und interpretiert diese nicht nach ihren eigenen Bedürfnissen. Die Mutter reagiert prompt auf ihr Kind und lässt somit den Säugling einen Zusammenhang zwischen seinem Verhalten und der Reaktion erkennen. Dabei sind die Reaktionen der Mutter auf das Verhalten des Säuglings angemessen und bieten ihm nicht weniger oder mehr, als es braucht (Remsperger 2008, S. 9).

Feinfühligkeit meint auch, dass die Reaktionen entwicklungsfördernd sind, also dem Kind nichts abnehmen, was es eigentlich schon selbst kann. In Kindertageseinrichtungen sind feinfühligke Reaktionen ein Qualitätsmerkmal pädagogischer Arbeit. Lern- und Entwicklungsprozesse können von Fachkräften nur dann unterstützt werden, wenn der Umgang zwischen Kind und Fachkraft von Feinfühligkeit geprägt ist.

Zur Feinfühligkeit in Kindertageseinrichtungen zählt nach Regina Remsperger (2008, S. 10), dass Fachkräfte

- die Kinder bewusst wahrnehmen,
- für sie zugänglich sind und
- prompt auf das Verhalten von Kindern reagieren und damit ihre besondere Aufmerksamkeit signalisieren.

Dabei müssen die Fachkräfte möglichst die gesamte Bandbreite an unterschiedlichen Signalen, die Kinder senden, wahrnehmen und verstehen können.

Studien haben gezeigt, dass Kindergartenkinder, die unter der Aufsicht von *responsiven* und *sensitiven* Erzieherinnen und Erziehern stehen, ihre Umwelt aktiver erkunden (Whitebook u.a. 1990 in Kunze/Gisbert 2007, S. 44; Rubenstein/Howes 1979; Ruopp u.a. 1979).

Responsive Fachkräfte ermutigen das Kind, seine Ideen und Gefühle auszudrücken, reagieren sensibel auf verbale und nonverbale Hinweise des Kindes und stellen Fragen, die zu Aktivitäten und Nachdenken anregen.

Sensitive Fachkräfte sind in diesem Sinne einfühlsam, unterstützend und beachten die Stimmung und Situation des Kindes (Kunze/Gisbert 2007, S. 44).

Entscheidend jedoch ist, von der Perspektive der Kinder auszugehen und nachzuempfinden, wie die Kinder ihre Umwelt verstehen (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 63). Wird die Fachkraft den Anforderungen eines feinfühligke Verhaltens gerecht, dann wird jeder Lernprozess der Kinder von ihr individuell wahrgenommen. Sie achtet darauf, was das Kind gerade braucht und entscheidet demnach, wie aktiv oder passiv sie sich verhalten kann oder muss. **MERKPOSTEN 14**

3.3 Interaktion zwischen Fachkraft und Kind

Interaktion ist eine wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Subjekten und wird breiter als nur im Sinne von „reiner Kommunikation“ verstanden. Die Hervorhebung der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind wurde entscheidend durch die konstruktivistischen Theorien in der Frühpädagogik ausgelöst. „Konstruktivistische Lerntheorien betonen unter dem Einfluss der sozialkonstruktivistischen Theorieansätze einen dialogischen Bezug zwischen Lernenden und Lehrenden, womit den sozialen Interaktionsprozessen für die Konstruktionsleistungen der Individuen bzw. deren ‚Weltverständnis‘ ein zentraler Stellenwert zukommt.“ (König 2009, S. 127)

Iram Siraj-Blatchford (2007) zeigt bei ihrer Analyse von Längsschnittstudien, dass Kinder, die direkt bzw. strukturiert unterrichtet wurden, sich zwar kurzfristig besser entwickeln, langfristig betrachtet aber bei ihnen alle signifikanten Unterschiede innerhalb eines Jahres nach Beendigung des frühpädagogischen Angebots wieder verschwinden (Schweinhart/Weikart 1997; Burts u.a. 1990; Karnes u.a. 1983). In diesen Studien wurde deutlich, „dass zu formale Ansätze bei der Instruktion von Kleinkindern kontraproduktiv sind (Nabuco/Sylva 1996) und das kindliche Lernen behindern können. Zudem führen sie zu einem höheren Grad an Angst und zu weniger Selbstachtung“ (Siraj-Blatchford 2007, S. 111).

Die *Perry Preschool Study* beispielsweise vergleicht die kurz- und langfristigen Wirkungen von drei Förderprogrammen (Strehmel 2008 a; Schweinhart/Weikart 1997):

- ein Förderprogramm mit direkter Instruktionmethode,
- das *High-Scope-Modell*, das Lernangebote und Handlungsabläufe von Kindern nach dem Muster des Planens, Handelns und Bewertens strukturiert und dem Kind die Initiative und Wahl seiner Beschäftigung überlässt,
- ein traditionelles Kindergartenkonzept, das Selbstlernprozesse ganzheitlich fördern will und unterstützt.

68 Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren nahmen an der Studie teil und wurden über 40 Jahre in ihrer Entwicklung begleitet. Die schulischen Leistungen der drei Gruppen unterschieden sich nicht. Beim Vorgehen nach der Instruktionmethode zeigten sich nur kurzfristig Vorteile; langfristig gesehen hatten mehr Kinder als in der Vergleichsgruppe emotionale Störungen, wurden eher delinquent und waren nach 40 Jahren wirtschaftlich weniger erfolgreich.

Diese Ergebnisse wurden darauf zurückgeführt, dass aktives und selbstgesteuertes Lernen in den frühen Jahren dazu beiträgt, dass Kinder Verantwortungsgefühl für sich und andere übernehmen, soziale Kompetenzen entwickeln und lernen, eigene Entscheidungen zu treffen. Damit wird die Basis für eine positive Lebensbewältigung sowie für selbstständiges schulisches Lernen gelegt (Strehmel 2008 b). **MERKPOSTEN 15**

Im Folgenden werden drei Arten der Interaktion zwischen Kind und Fachkraft vorgestellt, die aktuell in der Fachdiskussion als besonders förderlich für die Lernprozesse von Kindern eingeschätzt werden.

3.3.1 Förderliche Interaktionsformen

Sustained shared thinking

Beim britischen Projekt *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE) wurden die Interaktionen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen per Videoaufzeichnung beobachtet. Besonders förderlich erwies sich die Methode eines lang andauernden gemeinsamen Nachdenkens (*Sustained shared thinking*) von Kindern und pädagogischen Fachkräften (Sylva u.a. 2004 in Strehmel 2008 b).

Die ebenfalls britische Studie *Research in Effective Pedagogy in the Early Years* (REPEY) zeigt, dass sich Erwachsene und Kinder in den effektivsten Einrichtungen häufiger an länger anhaltendem gemeinsamem Denken beteiligen als in anderen Einrichtungen (Siraj-Blatchford 2007, S. 113). Durch die Interaktionsform des *Sustained shared thinking* werden von Pädagoginnen und Pädagogen bewusst Gedanken mit den Kindern entwickelt und fort-

geführt. Solche Interaktionsprozesse können vor allem beobachtet werden, wenn Fachkraft und Kind sich gemeinsam Geschichten ausdenken oder sich mit Problemlösungen auseinandersetzen. Für eine effektive Interaktion sind demnach nicht allein die Aushandlungsprozesse zwischen den Individuen zentral. Vielmehr kommt dem Prinzip, gemeinsam Denkprozesse zu entwickeln, eine tragende Funktion zu.

„Konstruktive“ und „instruktive Momente“ des Handelns werden im Interaktionsprozess aufeinander bezogen. Diese Methode „impliziert Ko-Konstruktionsleistungen bzw. die Entwicklung und Erweiterung von Gedankengängen im Interaktionsprozess. Diese Interaktionsform erweist sich als weiterführend in Bezug auf eine Didaktik in der frühkindlichen Erziehung, da sie sowohl alle Beteiligten einbezieht als auch instruktiv Ko-Konstruktionsprozesse auszulösen vermag“ (König 2009, S. 140).

Voraussetzung für *Sustained shared thinking* ist, dass alle Beteiligten gemeinsam gleichberechtigt Gedanken entwickeln können. Die Interaktion wird von beiden aktiv vorangetrieben. Dies ist im Alltag der Kindergartenpraxis nur schwer zu realisieren, da die Rolle des Erwachsenen vor allem von Instruktion, Beeinflussung des Gegenübers und Beobachtung des Kindes geprägt ist (König 2009, S. 125).

Scaffolding

Scaffolding „ist eine lehr- und lernbare Instruktionmethode, mit der Lernprozesse der Kinder optimiert werden können“ (Kunze/Gisbert 2007, S. 69). Erwachsene unterstützen die Kinder durch gemeinsame Aktivitäten und Kommunikation, Fähigkeiten zu entwickeln, sodass sie immer mehr ohne Unterstützung handeln können (König 2009, S. 89).

Bei dieser Methode stellt sich der Erwachsene auf das kindliche Denken ein und fordert es gleichzeitig heraus. Er reagiert sensibel auf die Individualität und Situation des Kindes und passt seine Anforderungen immer wieder neu an die Fähigkeiten des Kindes an. Dabei soll sich eine gemeinsame Perspektive zwischen Kind und Erwachsenen entwickeln. Der Interaktionsstil kann als autoritativ beschrieben

werden, da er durch klare Erwartungen vonseiten des Erwachsenen gekennzeichnet ist verbunden mit emotionaler Wärme und Nähe.

Dabei liegt dem Interaktionsstil eine demokratische Auffassung zugrunde, Grenzen werden gesetzt, aber es bleibt ein Aushandlungsspielraum. Der Erwachsene achtet darauf, dass das Kind in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky in König 2009, S. 88) tätig ist. Dazu braucht es ein anregendes Umfeld und vom Gegenüber den Ansporn, sich mit Dingen zu beschäftigen, die seine Fähigkeiten entsprechend fördern.

Das eigentliche Ziel des Scaffoldings ist die Förderung der Selbstregulation. Der Erwachsene zieht sich immer mehr zurück und überlässt die Verantwortung dem Kind, wenn es eigenständig handeln kann (Kunze/Gisbert 2007, S. 70 f.). Bei dieser Methode nimmt die Fachkraft eine eher instruktive Rolle ein. Von Beginn an verfolgt sie eine klare Zielsetzung, die sie mit Aufforderungen, Aufgaben und einer entsprechenden Gestaltung des Umfeldes gemeinsam mit dem Kind erreichen will. Das Zurückziehen der Fachkraft findet erst dann statt, wenn sie den Eindruck gewinnt, dass das Kind eigenverantwortlich eine „Zone der nächsten Entwicklung“ erreicht hat und sich selbstgesteuert in ihr bewegen kann.

Metakognitive Dialoge

„Unter Metakognition versteht man alle Phänomene, Aktivitäten und Erfahrungen, die mit der Bewusstheit, dem Wissen über eigene kognitive Funktionen sowie der Kontrolle, Steuerung und Regulation dieser kognitiven Funktionen zu tun haben. (...) Zur Metakognition gehört zum Beispiel systemisches Wissen, also dass ich selber weiß, wo die Stärken und Schwächen meines eigenen kognitiven Systems sind, beispielsweise, dass ich besser visuell als auditiv verarbeite.“ (Hasselhorn 2005, S. 81)

Zentrale Frage für die Pädagogik ist es, ob die Vermittlung metakognitiver Fertigkeiten dazu beiträgt, Lernprozesse effektiver zu gestalten und zu erleichtern, um so die kognitiven Fähigkeiten der Kinder zu verbessern. Ingrid Pramling Samuelsson und Maj Asplund Carlsson (2007, S. 77) sind

sich sicher, dass „metakognitive Kompetenzen – beispielsweise etwas vorhersagen können, kontrollieren können, unter bestimmten Fragestellungen betrachten können“ – sich positiv auf das Lernen auswirken.

Kinder müssen lernen, wie man Probleme löst. Sie brauchen dafür die Kompetenz, erworbenes Wissen zu organisieren und dieses zur Lösung komplexer Problemsituationen einzusetzen. Beim Lernen über das Lernen geht es darum, das Lernen als einen Prozess wahrzunehmen, verschiedene Variationen und Strategien zu fördern und Kinder bei der Entwicklung des Metalernens zu unterstützen, damit sie das eigene Lernen verfolgen und kontrollieren können (Watkins in Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 85).

Um solche metakognitiven Kompetenzen zu fördern, sind metakognitive Dialoge mit den Kindern anzuregen. Dabei werden die eigenen kognitiven Prozesse zum Gegenstand der Kommunikation und Reflexion gemacht. Es ist demnach die Aufgabe der Fachkraft, die Bedeutung des Tuns des Kindes zu erkennen und mit dem Kind das kindliche Lernen in einem Gespräch zu reflektieren.

„Kommunikation und Metakommunikation sind von der Erzieherin anzuregen. Sie muss dabei eine fragende Haltung gegenüber eigenen wie auch den Lernprozessen des Kindes einnehmen. Dabei werden alle Variationen des vom Kind Getanen besprochen. Das betrifft auch die Analyse objektiver Fehler, die sich in die Erkenntnisse des Kindes eingeschlichen haben.“ (Sommer-Himmel 2007, S. 34)

Die Kinder werden aufgefordert, darüber nachzudenken, welche Dinge sie tun und warum:

- „Wie habt ihr das herausgefunden?“
- „Kannst Du bis morgen noch mehr in Erfahrung bringen?“
- „Wie würdet ihr das anderen Kindern beibringen?“
- „Was habt ihr erfahren, was ihr vorher noch nicht gewusst habt?“ (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 85)

In metakognitiven Dialogen werden das Lernen und das Gelernte selbst zum Objekt der Aufmerksamkeit:

„Dabei wird die selbstverständliche Sichtweise der Kinder auf verschiedene Phänomene in ihrer Umwelt durch die Kommunikation unter Kindern und zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften hervorgehoben. Das Unsichtbare wird sichtbar!“ (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 85)

Wie gut Kinder über das eigene Lernen reflektieren und Situationen aus einer anderen Perspektive betrachten können, ist davon abhängig, ob es der Fachkraft gelingt, Kommunikation und Engagement in den Kindern zu wecken. Dabei sind solche Dialoge keine allgemeinen oder alltäglichen Dialoge. Die Fachkraft verfolgt bewusst die Absicht, die Kinder zum Denken, zum Reflektieren und Kommunizieren ihrer eigenen Gedanken anzuregen und nimmt so eine aktive Rolle ein. Die Gedanken der Kinder werden durch Nachfragen konkretisiert. Die Situation und die Kommunikation bringen den Denkprozess hervor und gleichzeitig wird das als selbstverständlich Unterstellte problematisiert (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 85 f.).

Für metakognitive Dialoge ist ein sehr bewusstes und zielgerichtetes Handeln der Fachkraft notwendig. Gleichzeitig aber ist es entscheidend, dass sie den Dialog „nur“ anregt, das Kind aber möglichst frei und ohne Instruktion seine eigenen Gedanken reflektieren lässt. Die Fachkraft sollte wahrnehmen und verstehen können, an welchem Punkt das Kind gerade mit seinen Überlegungen steht, und diese aktiv aufgreifen sowie mit dem Kind darüber in Dialog treten. **MERKPOSTEN 16**

Betrachtet man die Forschungsergebnisse und die drei vorgestellten Methoden der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind, die als besonders förderlich für die Lernprozesse der Kinder eingeschätzt werden, scheint es eine Schlüsselkompetenz der Fachkraft zu sein, immer wieder die Balance zwischen Anregung und Eigenaktivität der Kinder im pädagogischen Alltag zu finden.

Eine erfolgreiche Interaktion zwischen Fachkraft und Kind besteht dann, wenn Kinder Anregungen erhalten, ihnen Spielaktivitäten gezielt angeboten werden sowie gleichzeitig ihren Eigenaktivitäten und dem selbstgesteuerten Lernen ausreichend Raum gegeben wird.



Petra Strehmel fasst diese Anforderung wie folgt zusammen (2008 b, S. 11):

- „Die Qualität der pädagogischen Prozesse ist hoch, wenn die pädagogischen Fachkräfte
- sensibel und einfühlsam mit den Kindern umgehen,
 - Impulse und Anregungen für das selbstgesteuerte Lernen geben (z.B. durch die Gestaltung von Lernsituationen, Material) und
 - auf individuelle Bedürfnisse, Interessen und Bildungsstände eingehen, was diagnostische Kompetenz voraussetzt.“ **MERKPOSTEN 17**

In der Interaktion mit den Kindern orientieren sich Fachkräfte nicht allein an methodischen Überlegungen, sondern auch an den unterschiedlichen frühpädagogischen Ansätzen und Programmen im Elementarbereich. Sie können das Interaktionsverhalten der Fachkraft auf unterschiedliche Weise prägen.

3.3.2 Interaktion und pädagogische Ansätze

Um frühpädagogisches Handeln grundlegend zu typologisieren, entwickelte Iram Siraj-Blatchford die Typologie von Davis P. Weikart (2000) weiter. Sie unterscheidet dabei drei Ansätze, die für die Bildungsprozesse von Kindern von Bedeutung sind (Siraj-Blatchford 2007, S. 101):

- Strukturierter Ansatz
- Offener Ansatz
- Kindzentrierter Ansatz.

Der *strukturierte Ansatz* orientiert sich stark an Fachinhalten und Curricula, bei denen die Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein Kind erlernen soll, mit Zielvorgaben festgehalten werden. Dabei ist es die Fachkraft, die die Lehrinhalte kontrolliert und auswählt sowie deren Abfolge und Lerngeschwindigkeit steuert und bestimmt. Eine schwächere Ausprägung dieses Ansatzes zeigt sich, wenn das Kind die eigene Lerngeschwindigkeit und die eigenen Lerninhalte beeinflussen kann, eine starke Ausprägung, wenn die Fachkraft den gesamten Lernprozess dominiert. Der strukturierte Ansatz wird von der Erzieherin bzw. dem Erzieher beherrscht, sodass das Kind nur selten die Initiative ergreifen kann. Dieser pädagogische Ansatz kommt in der Regel zum Tragen, wenn die curricularen Ziele klar benannt sind. Am effektivsten ist der Ansatz, wenn es um die Entwicklung einfacher Fertigkeiten geht oder etwas auswendig gelernt werden soll.

Der *offene Ansatz* hingegen ist stärker von einem pädagogischen Rahmen mit einem interaktiven Prozess zwischen Lehrendem und Lernendem geprägt. Das Kind soll bei der Exploration seiner Lernumgebung, bei der Interaktion und der Reflexion über die eigenen Lernprozesse unterstützt werden. Das Kind kann zwischen den verschiedenen angebotenen Lernumgebungen auswählen.

In einer sehr stark ausgeprägten Form dieses Ansatzes reagiert die Erzieherin ausschließlich auf die Interessen und Aktivitäten des einzelnen Kindes, womit dann vom *kindzentrierten Ansatz* gesprochen werden kann.

Bei dieser Art von Unterscheidung pädagogischer Ansätze handelt es sich um Idealtypen, die in der Praxis als Kombination vorkommen (Siraj-Blatchford 2007, S. 101 f.). Pädagogische Programme wie *High Scope*, *Reggio Emilia*, *Te Whaariki* u. a. enthalten jeweils in unterschiedlicher Form und Ausprägung Elemente der drei Idealtypen.

Pädagogische Ansätze und Programme sind für das Handeln der Fachkräfte leitend. Dabei ist für

die Bildungserfolge der Kinder vorrangig nicht die Wahl des Programms entscheidend, nach dem die Fachkräfte tätig sind, sondern entscheidend sind Faktoren wie die Rahmenbedingungen oder die Qualität pädagogischer Prozesse.

Die Qualitätsforschung konnte aufzeigen, dass für kein Programm Wirkgarantien gegeben werden können. Empirische Studien aus dem angloamerikanischen Raum bestätigen aber, dass Kinder, die in Einrichtungen betreut werden, die sich einer Handlungsorientierung verschrieben haben, eher profitieren als Kinder, die ohne eine solche konzeptionelle Orientierung betreut werden (Fried 2003, S. 133). Demzufolge ist es zwar wichtig, sich als Fachkraft an Ansätzen zu orientieren, es scheint jedoch zweitrangig zu sein, für welche man sich dann letztlich entscheidet. Deutlich wird das auch daran, dass verschiedene Orientierungen oft die gleichen grundlegenden Ziele verfolgen.

Bei einem Vergleich internationaler Ansätze frühkindlicher Bildung stellte Iram Siraj-Blatchford fest, dass die Zielsetzung dieser unterschiedlichen Ansätze vergleichbar ist – so bei den Ansätzen *Developmentally Appropriate Practice*, USA; *High/Scope*, USA; *Reggio Pädagogik*, Italien; *Movimento da Escola Moderna*, Portugal; *Te Whāriki*, Neuseeland; *Quality in Diversity*, GB.

Welche Strategie im Verhalten der Erzieherin und des Erziehers auch immer eingesetzt wird, das „Ziel ist dabei, kurzfristig einen hohen Grad an intrinsischer Motivation und Beteiligung an der Aktivität sowie langfristig verbesserte Lerndispositionen und Durchhaltevermögen zu erreichen“ (Siraj-Blatchford 2007, S. 104).

Pädagogische Programme tragen dazu bei, dass sich Fachkräfte schneller und konsistenter entscheiden können, welche Ziele sie sich in der Arbeit mit dem Kind setzen, welche Methoden sie einsetzen, wie sie die Räume gestalten. Doch solche Ansätze können keine individuellen Lösungen für die Interaktion mit dem Kind bieten. Diese müssen die Fachkräfte selbst erarbeiten: „Programme können somit Wahrnehmungen und Deutungen des Alltags strukturieren. Ihn anleiten können sie jedoch nicht“ (Fried 2003, S. 135). **MERKPOSTEN 18**

Nicht nur die pädagogischen Ansätze und Programme, an denen sich die Fachkräfte orientieren, sondern auch unterschiedliche Formen des pädagogischen Settings beeinflussen das Interaktionsverhalten der Fachkraft. Das zeigt sich bereits darin, wie solche pädagogischen Settings in den Ablauf integriert werden: Zum Teil wird das Angebot sehr bewusst geplant und vorbereitet. Manche Angebote können sich aber auch im Alltag ergeben, indem die Fachkraft die Themen der Kinder sofort aufgreift und gemeinsam vertieft.

In den unterschiedlichen Settings wird unabhängig davon, wie diese im Alltag der Kita entstehen, deutlich, dass – je nach Zielsetzung und Funktion des Angebotes – an das Verhalten und die Interaktion der Fachkraft unterschiedliche Ansprüche gestellt werden.

3.3.3 Interaktion in unterschiedlichen pädagogischen Settings

Lernwerkstätten

Grundprinzipien einer Lernwerkstatt sind forschendes und selbstverantwortliches Lernen, Par-



tization und Wertschätzung. Ihren Ursprung hat sie in reformpädagogischen Überlegungen, die die Eigentätigkeit des Lernenden in den Vordergrund stellen.

Lernwerkstätten „sind Räume voller inspirierender Materialien, die zum Anfassen und Handeln einladen, zum Staunen anregen und Fragen provozieren, die eigenverantwortlich durch die Lernenden beantwortet werden. Es sind Räume, die in der Regel als vorbereitete Lernumgebungen den Lernenden vielfältige Gelegenheiten bieten, durch handelnden Umgang mit den Dingen individuelle Zugänge zu für sie bedeutsamen Lerngegenständen zu finden. Auf der Suche nach der eigenen Frage und beim Versuch, diese zu beantworten, werden die Lernenden durch Lernbegleiter/innen unterstützt.“ (Wedekind 2009)

Lernwerkstätten kennzeichnet ein Lernverständnis, das der *Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (VeLW)* (2009, S. 6) wie folgt zusammenfasst:

- Lernen ist immer eine Neukonstruktion der Welt.
- Lernen ist ein individueller Prozess.
- Lernen ist ein kumulativer Prozess.
- Lernen findet in sozialen Kontexten statt.
- Lernen findet in situativen Kontexten statt.
- Lernen erfolgt selbstreguliert.

Es gibt allerdings kein für alle Einrichtungen allgemeingültiges Konzept einer „Lernwerkstatt“. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zeigen sich zum Beispiel bei der Zielgruppe der Lernwerkstätten. Der *Verbund der europäischen Lernwerkstätten e. V.* (2009) und Hartmut Wedekind befinden Lernwerkstätten als für alle Lernenden sinnvoll, ohne sich auf Altersgruppen festzulegen. Christel van Dieken (2005) grenzt dies für Kindertageseinrichtungen deutlich ein. Für sie sind Lernwerkstätten vor allem für jene Kinder geeignet, die ihr letztes Jahr in der Kita verbringen, „kindergartenmüde“ geworden sind und dementsprechend mehr gefordert werden wollen. Für jüngere Kinder sieht sie die Möglichkeit, deren „Bildungshunger“ auch mit Projekten und intensivem Freispiel zu stillen (van Dieken 2005, S. 7).

Eine Lernwerkstatt kann in jeder Kindertageseinrichtung andere Funktionen erfüllen, jeweils gebunden an Material, Zielsetzungen, Räum-

lichkeiten und Ausstattung. Eine Lernwerkstatt kann zum Beispiel ein Funktionsraum im offenen Angebot sein, also ein Raum, der in Bereiche mit unterschiedlichen Schwerpunkten unterteilt ist. Es gibt „Ecken“ für Naturwissenschaft, Schriftsprache, Technik, Natur. Jeder dieser Bereiche hat mehrere Arbeitsplätze. Bestimmte Fachkräfte sind für die Betreuung eines Bereiches zuständig. Die Materialien sollen den Kindern aus unterschiedlichen Altersgruppen in dieser vorbereiteten Umgebung erlauben, eigene Lernerfahrungen zu machen. Sie sprechen verschiedene Altersstufen an und sollen zum Experimentieren anregen. Dabei entscheidet jedes Kind selbst, womit es sich wie lange beschäftigen möchte (Schubert-Suffrian 2008, S. 22).

In einer Lernwerkstatt muss ruhiges Arbeiten möglich sein, ebenso wie Einzel- oder Gruppenarbeit. Dazu braucht es ausreichend Raum. Das Material soll vielfältig und anregend sein und muss so präsentiert werden, dass die Auseinandersetzung damit nicht zwingend Erklärungen der Erwachsenen braucht (van Dieken 2005, S. 7 ff.).



Die Gegenstände in einer Lernwerkstatt sollen die Lernenden inspirieren, zum Staunen bringen und alle Sinne ansprechen. Unmittelbares Experimentieren und die kreative Gestaltung mit den Materialien werden angeregt (Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. 2009, S. 9).

Lernwerkstätten funktionieren nach dem Prinzip des *entdeckenden* Lernens. Probieren führt zu Fra-

gen und Aufgaben sowie zu Hypothesen und neuen Ideen (Haas 2007, S. 77). Kein Bearbeitungsweg ist falsch, denn „in der individuellen Auseinandersetzung mit einem Material ermöglicht und verlangt die Lernwerkstatt von jedem Kind, selbsttätig Strukturen für die Aneignung der Welt zu entwickeln und eigene Lernkompetenzen aufzubauen“ (Schubert-Suffrian 2008, S. 22). Selbstbestimmtes Handeln und Ausprobieren haben in der Werkstatt Vorrang vor dem Verbalisieren. Nicht das Ergebnis ist entscheidend, sondern der Prozess, mit dem sich das Kind seine eigenen Strukturen schafft. Fachkräfte sind also zurückhaltend und geben erst bei Nachfragen der Kinder Hilfestellung. Dafür brauchen sie Vertrauen in die Lernbereitschaft und Neugier der Kinder (Haas 2007, S. 78).

Die Fachkraft unterstützt und begleitet die Kinder, wenn sie es wünschen, und ermöglicht ungestörte und individuelle Lernsituationen (van Dieken 2005, S. 14). Wichtig ist außerdem, das individuelle Lernen zu beobachten, zu analysieren und mit den Kindern zu reflektieren. Dazu ist die Entwicklung einer „wertschätzenden Rückmeldekultur“ nötig (Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. 2009, S. 8), beispielsweise in Form von Portfolios.

Eltern haben oft überhöhte oder falsche Erwartungen an eine Lernwerkstatt. Eine Information darüber, was der Schwerpunkt der Lernwerkstatt ist, was die Ziele und Möglichkeiten, aber auch die Grenzen sind, scheint daher sinnvoll (van Dieken 2005, S. 7 ff.). Bei Lernwerkstätten stehen das Handeln und Ausprobieren stärker im Vordergrund als das Erzählen oder Reden über die Dinge. Daher spricht die Lernwerkstattarbeit nicht alle Kinder in gleicher Weise an. Sie „ist ein Puzzleteil neben allen anderen gleichrangigen Angeboten in der Einrichtung. Sie ersetzt kein anderes Angebot, sondern ergänzt das Spektrum sinnvoll“ (Schubert-Suffrian 2008, S. 25).

Lernwerkstätten sind auch ein geeigneter Rahmen, um sowohl Projekte als auch Experimente durchzuführen. Da diese pädagogischen Settings aber auch unabhängig von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen stattfinden, werden sie getrennt davon im Folgenden mit den sich daraus ergebenden Aufgaben der Fachkräfte kurz dargestellt. **MERKPOSTEN 19**

Projekte

Unter einem Projekt versteht man eine besondere Aktivität im Kindergartenalltag, bei der die Themen der Kinder bzw. Themen aus ihrer Lebenswirklichkeit für eine Auseinandersetzung und Bearbeitung aufgegriffen werden. Das können Mini- oder Kurzzeitprojekte sein, aber auch gruppenübergreifende Projekte oder ganze Projektwochen (Stamer-Brandt 2007, S. 9).

Inhalte von Projekten können Situationen sein, die sich aus dem Zusammenleben und dem Alltag im Kindergarten ergeben, die den Erzieherinnen und Erziehern in der Gruppe aufgefallen sind, Lebenssituationen der Kinder (wie Angst oder Geschwister) sowie gesellschaftliche Themen. Projektanstöße entstehen aus der Stimmung innerhalb der Gruppe, aus den Vorgängen und Anlässen, die Kinder bewegen, aus bedeutsamen Interessen oder Vorlieben der Kinder, aus Themen des Jahreslaufes oder aus der Auseinandersetzung mit Gegenständen (Altevogt 2003, S. 32). Entscheidend dabei ist es, dass die Projektthemen die Interessen der Kinder aufgreifen und weiterführen.

Dazu muss die Fachkraft diese Situationen in der Gruppe und die der einzelnen Kinder wahrnehmen sowie entsprechend in eine Projektidee umsetzen können.

Projekte verfolgen häufig eine Zielsetzung, können aber auch zieloffen konzipiert werden. Aus der *Reggiopädagogik*, in der Projektarbeit ein zentrales Element ist, stammt die Form einer zieloffenen Projektarbeit. Dabei legt man keine Ziele fest, sondern stellt die Perspektiven, die sich aus dem ergeben, was Kinder an Interessen, Handlungen oder Erfahrungen in den Projektablauf einbringen, in den Mittelpunkt des Vorgehens. Die sich während des Projekts entwickelnden Handlungen und Erfahrungen der Kinder greifen die Fachkräfte auf und unterstützten sie. Entscheidend ist, dass die Fachkräfte mit den Kindern gemeinsam über Ideen und Lösungen reflektieren und so die individuellen Potenziale mit denen der anderen Kinder verbinden und daraus neue Schritte entstehen lassen. In einer solchen zieloffenen Projektarbeit ändern die Kinder oft ihren Blick auf einen Gegenstand und betrachten ihn aus verschiedenen Perspektiven (Project Zero and Reggio children 2001).

Kinder müssen, unabhängig von der Zielsetzung, in die Planungen einbezogen werden sowie Wünsche und Ideen zum Thema einbringen können. Zeit muss eingeplant werden, um sich mit den neuen Aspekten und Fragen eingehend zu beschäftigen und auch dafür, dass Kinder neue Lösungsmöglichkeiten und Hypothesen entwickeln können. Die Projektarbeit wird von den Fachkräften beobachtet, reflektiert und dokumentiert (Altevogt 2003, S. 33).

Die Fachkräfte sind gefordert, die Informationsgewinnung über ein bestimmtes Projektthema zu ermöglichen. Das können Hospitationen sein, Besuche bei Expertinnen und Experten, Ausflüge, aber auch die Bereitstellung von Material und Objekten sowie die Ausstattung von Räumen (Förster 2009, S. 12).

Projekte erfordern häufig zusätzliche Zeitrressourcen, die vorher eingeplant werden müssen.



Dabei kann ein Projekt sich auch auf die Arbeitsweisen und inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeit einer Einrichtung auswirken. Unter Umständen sind auch Verschiebungen in der Betreuungszeit, in der Tagesstruktur oder in der Raumgestaltung nötig (Hanschen 2009, S. 36 f.). **MERKPOSTEN 20**

Experimente

Experimente im Elementarbereich sollen Kindern dazu dienen, eigenen Fragen zu Naturphänomenen oder technischen Fragestellungen nachzugehen. Kinder haben so die Gelegenheit, naturwissenschaftliche, technische Phänomene zu beobachten sowie Rückschlüsse ziehen zu können und dies dadurch zu verstehen (Ansari 2008, S. 14). Es wurden zahlreiche Handreichungen entwickelt, wie mit Kindern im Elementarbereich experimentiert werden kann. Durch den hohen Anteil an sinnlicher Erfahrung während eines Experimentes scheinen besonders günstige Voraussetzungen für Lernprozesse der Kinder geschaffen zu werden.

Zu experimentieren ist Kindern nicht fremd, schließlich experimentieren sie vielfach selbst im Spiel. Das besagt zunächst nur, dass sie gerne ausprobieren und begeistert mitmachen, und nicht, dass sie auch aus dem Experiment automatisch übertragbare Kompetenzen erwerben (Ansari 2008, S. 15).

Wenig zielführend sind Experimente dann, wenn sie nicht an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen oder wenn die Erklärung des Phänomens noch zu komplex ist (Illner 2007, S. 123). Ein Experiment sollte dem Kind nicht Fragen beantworten, die es selber nicht gestellt hat. Wenn dies der Fall ist, dann gibt das Experimentieren keine Anregung dazu, sich mit Fragen der Naturwissenschaften auseinanderzusetzen und eigene Antwortversuche zu entwerfen, sondern ist lediglich ein „Zaubertrick“ und ein Wissen aus „zweiter Hand“. Experimente dienen vorrangig dazu, eigene Hypothesen zu überprüfen, und nicht Phänomene herzustellen, für die man keine Fragen gestellt hat:

„Ein solcher Ablauf verkehrt vollständig die Logik des Experiments, die sowohl für die Experimente der Naturwissenschaftler als auch für die Experimente, die Kinder selbst in ihrem Spiel immer schon vollziehen, konstitutiv ist. Ein naturwissenschaftliches Experiment muss in dem Bemühen, Unverstandenes zu verstehen, vom forschenden Subjekt selbst als Weg zu solchem Verstehen entworfen werden.“ (Staege 2008, S. 11)

In diesem Sinne sind viele der derzeit im Elementarbereich geläufigen „Experimente“ tatsächlich eher eine Veranschaulichung von Phänomenen als

eine Hypothesen prüfende Versuchsanordnung. Kinder sollten Phänomene nicht nur veranschaulicht bekommen, sondern erfassen können. Das ist nur dann möglich, wenn die Phänomene den Kindern aus ihrer unmittelbaren Erfahrung zugänglich sind.

Im Modell *Lernwerkstatt Natur* in Mülheim an der Ruhr haben die Kinder in einem Waldgelände unmittelbar Kontakt zur Natur und können dort ihre eigenen Erfahrungen sammeln (Schäfer u.a. 2009). Dabei werden die Kinder von den Fachkräften begleitet, die deren Erfahrungen strukturieren und es ihnen in einer Lernwerkstatt mit zahlreichen Funktionsbereichen ermöglichen, die erlebten Phänomene zu überprüfen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Eine wichtige Aufgabe der Fachkraft ist es demnach, die Planung der Versuche gemeinsam mit den Kindern durchzuführen, damit tatsächlich Fragen und Vermutungen zu Themen untersucht werden, die für die Kinder bedeutsam sind.

Einige Veröffentlichungen zum Experimentieren im Elementarbereich können aus diesen Gründen kritisch gesehen werden. Zumeist sind die Experimente in ihrem Ablauf exakt geschildert und die Erklärungsversuche dazu werden an die Fachkräfte und Erwachsenen gleich mitgeliefert, damit sie diese an die Kinder „kindgerecht“ weitergeben (Illner 2007, S. 123). Laut Ablaufplan bleibt dabei kaum Raum für die Ideen und Erklärungsversuche der Kinder. In diesem Fall produzieren Kinder unter der Anleitung der Fachkraft ein Phänomen, das sie genauso wenig wie die Erklärung dazu mit ihren bisherigen Erfahrungen verknüpfen können.

Beim Experimentieren ist es wichtig, dass es der Fachkraft gelingt, sich selbst bei den Erklärungsversuchen der Kinder bewusst zurückzuhalten, den eigenen Überlegungen der Kinder Raum zu lassen und mit ihnen in einen gemeinsamen Denkprozess (*Sustained shared thinking*) zu gehen. Entscheidend ist auch, die Kinder in ihren Interessen und Themen wahrzunehmen, um die Art und den Zeitpunkt der Experimente entsprechend auswählen zu können.

Experimente sollten nicht nur durchgeführt werden, sondern davor und danach sind gemeinsam mit den Kindern im Dialog Vermutungen aufzustellen,

die Ergebnisse zu reflektieren und in Bezug auf die Ausgangsfrage einzuordnen (Haus der kleinen Forscher 2010, S. 22). **MERKPOSTEN 21**

Förderprogramme/Trainings

Förderprogramme haben sich schon in den 1970er- und 1980er-Jahren in der Vorschulpädagogik verbreitet. Die Vorschulerziehung erschien im Zuge des „Sputnik-Schocks“ uneffektiv und sollte durch Förderprogramme und Trainings dahingehend verändert werden, dass ein früheres, systematischeres und schnelleres Lernen möglich ist, und dementsprechend wurden spezielle Lernspiele, Arbeitsblätter und Lernprogramme entwickelt.

Dieser sogenannte „Funktionsansatz“ konnte sich aber langfristig gesehen nicht durchsetzen. Zum einen lag das daran, dass er die an ihn gerichteten Erwartungen nicht erfüllen konnte. Effekte, beispielsweise von Lesetrainings, hielten nicht lange an. Zum anderen gab es bei den Fachkräften große Vorbehalte, sich auf die Vorschultrainings einzulassen. Der Funktionsansatz postulierte vornehmlich ein rezeptives, passives Bild vom Kind, das von außen gesteuerte Lernanreize benötigt, um den schulischen Anforderungen gerecht werden zu können. Diese Sichtweise wurde damals von der Praxis kaum angenommen (Fried 2003, S. 127 f.).

Auch heute gibt es zahlreiche Förderprogramme, die den gestiegenen Erwartungen an den Bildungsauftrag des Kindergartens durch strukturierte Trainingsprogramme gerecht werden und Lernprozesse der Kinder effektivieren wollen. Für solche Programme und Trainings sprechen zunächst viele Gründe. Meist sind sie praktisch, weil sie klare Vorgaben in der Anwendung geben. Darüber hinaus gibt es oft eine klare Orientierung nach den Kriterien „richtig“ und „falsch“. Außerdem wird davon ausgegangen, dass Kinder gerne Aufgaben und Arbeitsblätter bearbeiten, Lösungen suchen und somit an die Anforderungen motiviert herangehen.

Viele Förderprogramme oder Trainings sind auf die Bearbeitung von möglichen Entwicklungsverzögerungen oder Entwicklungsdefiziten (z.B. Sprachschwierigkeiten) gerichtet und sollen den Umgang mit entwicklungsverzögerten Kindern erleichtern (Kobelt Neuhaus 2006, S. 23).

Förderprogramme sind in der Regel von einem strukturierten Vorgehen der Fachkraft geprägt. Die Fachkraft wählt die Inhalte, legt deren Abfolge fest und verfolgt eine klare Zielsetzung. Dem Kind bleibt dabei wenig Raum, um die Eigeninitiative zu ergreifen. **MERKPOSTEN 22**

Freispiel

Das Freispiel ist in der Regel ein fester Bestandteil des Tagesablaufes. Es kennzeichnet die Zeit, in der die Kinder ihre Aktivitäten „frei“, also ohne wesentliche Beeinflussung der Fachkraft, wählen können. Dabei werden den Kindern verschiedene Spielmaterialien und Spielmöglichkeiten angeboten; auch der Raum wird entsprechend gestaltet (z.B. Werkbank, Bauecke, Puppenecke), sodass die Kinder sich frei bewegen können.

Der Begriff „Freispiel“ wird in der Kindergartenpraxis immer noch sehr häufig verwendet, auch wenn er in sich einen Widerspruch trägt. Spielen ist an sich mit Freiheit verbunden, wie bereits beschrieben. Dabei schleichen sich jedoch die Erwartungen der Erwachsenen auch in das „Freispiel“ ein. Denn mit dem Angebot an Materialien und Raum steuern die Fachkräfte die „freie“ Auswahl der Kinder und schränken ihre Bewegungs- und Erfahrungsfreiheit ein.

Der Begriff „Freispiel“ dient oftmals zur Abgrenzung gegenüber be-

stimmten Lernangeboten, als sei das Freispiel „ein bildungsfreier Erholungsraum“ (Kazemi-Weisari 2007, S. 18), und als Abgrenzung zu Lernangeboten impliziert er auch, dass dem „Freispiel“ weniger Bedeutung zugemessen wird als dem, was die Erwachsenen den Kindern anbieten.

Die Abgrenzung von Freispiel und Angebot wertet diese grundlegenden Aktivitäten im Lernprozess ab – und damit die Lebenswirklichkeit der Kinder, ihr Handeln als Subjekt, ihr Gestalten von Wirklichkeit und ihre Eigenaktivität.

„Es ist also entscheidend, dass der Alltag im Kindergarten nicht aufgeteilt wird in ‚Freispiel‘ und Erwachsenenprogramm (...), sondern über den Tag hin eine wechselseitige, tätige Beziehung zwischen Kinder- und Erwachsenenanteilen im gemeinsamen Bildungsprozess möglich wird.“ (Kazemi-Weisari 2007, S. 21)

Es geht nicht darum, den „Programmpunkt Freispiel“ in den Tagesablauf einzuplanen, sondern sich als Fachkraft immer wieder bewusst aus den Aktivitäten der Kinder zurückzuziehen und eine beobachtende Haltung einzunehmen. Wie bereits unter dem Aspekt des Spielens als besondere Anforderung beschrieben, soll die Fachkraft das Spielen der Kinder, wenn nötig, zwar anregen und unterstützen, während des Tagesablaufs aber muss es immer für das Kind auch im Spiel möglich sein, selbstgesteuert und eigenaktiv die eigenen Interessen verfolgen zu können. **MERKPOSTEN 23**



Unabhängig davon, um welches pädagogische Setting es sich handelt: eine Fachkraft sollte dazu nicht nur die Interessen der Kinder kennen, sondern sie auch zur Auseinandersetzung mit neuen, ihnen vielleicht noch fremden Lerngegenständen und Lerninhalten ermuntern. Demnach ist es die Aufgabe der Fachkraft, Situationen zu schaffen, mit denen sie das Kind konfrontieren möchte (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 44 ff.).

Die Fachkraft entwickelt auf der Basis von Beobachtungen und Einschätzungen des Entwicklungsstands des Kindes sowie aufgrund von konzeptionellen Schwerpunkten der Einrichtung und der Orientierung am Bildungsplan eine pädagogische Zielvorstellung, die sie gemeinsam mit dem Kind erreichen möchte. So richtet sie die Aufmerksamkeit des Kindes bewusst auf Phänomene, für die das Kind ein Verständnis entwickeln soll, und ermuntert das Kind dazu, bestimmte Aspekte zu betrachten und sich dazu Gedanken zu machen (ebd., S. 48).

Die Fachkraft muss die Situationen so vorbereiten, dass sie an den Alltagserfahrungen der Kinder anknüpfen; ferner ist entsprechendes Material sowie Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen. Solche Planungen können sich zwischen einer stark situationsgemäßen und flexiblen Struktur bis hin zu einer eher geschlossenen und lernzielorientierten Struktur bewegen. Die Fachkräfte brauchen für die Planung reflexive Kompetenzen, um sich selbst ihres eigenen Zugangs zu bestimmten Bildungsbereichen bewusst zu werden sowie ihre Planungsarbeit in wiederkehrenden Schleifen zu reflektieren.

MERKPOSTEN 24

Bedeutung der Beobachtung für die Gestaltung pädagogischer Settings

Eine sinnvolle Planung des pädagogischen Settings setzt an den Interessen und an der Situation der Kinder an. Um für die individuelle Förderung eines Kindes sowie für die Arbeit mit der Gruppe eine möglichst „passgenaue“ Planung vorzunehmen, braucht die Fachkraft die dafür notwendigen Informationen. Diese Informationen sind Grundlage einer pädagogischen Diagnostik, die es der Fachkraft ermöglichen soll, Voraussetzungen und Bedingungen von Lernprozessen zu ermitteln und

Lernprozesse zu analysieren, um somit individuelles Lernen zu optimieren (Ingenkamp/Lissmann in König 2010, S. 40 f.).

Die pädagogische Diagnostik soll also den Fachkräften helfen, sich in ihrem pädagogischen Alltag besser orientieren zu können. Sie unterscheidet sich von einer auf die Feststellung von Therapiebedarf ausgerichteten Diagnostik vorrangig darin, dass die Informationen spontan und weniger systematisch oder geplant gewonnen werden und nicht auf die Behebung von therapiebedürftigen Entwicklungsrückständen gerichtet sind (König 2010, S. 38 f.).

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sind eine Methodik der pädagogischen Diagnostik, die vor allem in den letzten Jahren ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt ist. Sie soll dazu dienen, die Fachkräfte für die Kompetenzen und das Handeln der Kinder zu sensibilisieren, die Alltagsbeobachtungen auf bestimmte Lernprozesse der Kinder auszurichten, individuelle Lernwege zu identifizieren und zu unterstützen sowie darauf aufbauend Erkenntnisse für ein differenziertes, pädagogisches Handeln bereitzustellen (König 2009, S. 274).

Wenn Kinder eigenaktive Konstrukteure ihres Wissens sind, dann muss eine beobachtende Wahrnehmung der Kinder sowie ihrer Vorlieben, Kompetenzen und Aktivitäten zentral für das pädagogische Handeln sein (van der Beek u.a. 2006, S. 11).

Beobachtungen sind notwendig, um die Bildungsinteressen und Forschungsthemen des Kindes zu erkennen, in den verschiedenen pädagogischen Settings daran anzuknüpfen und darüber in einen Austausch mit dem Kind zu treten. Deshalb stehen Beobachtungsverfahren „zurzeit im Mittelpunkt der Reformbewegung im Kindergarten und nehmen auch zunehmend Einfluss auf die pädagogische Arbeit und die Ausbildung der ErzieherInnen“ (König 2009, S. 273 f.).

Die zahlreichen Beobachtungsverfahren, die im Bereich der Frühpädagogik eingesetzt werden, sind grob zu unterscheiden nach Verfahren, bei denen die Feststellung von Kompetenzen und Eigenarten der Kinder im Vordergrund stehen, und Verfahren, die auf die Beobachtung von Tätigkeitsmustern zielen. Für die Feststellungen von Kompetenzen und Eigenarten der Kinder werden meist standardisierte

Fragebogen eingesetzt, mit denen geprüft wird, welche im Vorhinein festgelegten Merkmale sich bei Kindern und ihren Tätigkeiten beobachten lassen. Ziel dieser Beobachtungen ist in der Regel die Feststellung des Entwicklungsstandes der Kinder in vordefinierten Bereichen.

Demgegenüber steht bei der Beobachtung von Tätigkeitsmustern das Anliegen im Vordergrund, individuelle Besonderheiten im Handeln der Kinder und ihren Lernstrategien zu entdecken und zu verstehen. Das setzt voraus, dass auf die Festlegung von Kategorien verzichtet wird, anhand derer Kinder beobachtet und auch verglichen werden können (Leu 2006b).

Aufgabe der Fachkraft ist es bei jedem Verfahren vielfältige Ausschnitte der Denk- und Lernweisen der Kinder wahrzunehmen sowie nach und nach in ihrer ganzen Breite zu erkennen. Die Fachkraft ist gefordert, die Kinder im Alltag zu beobachten, ihnen zuzuhören und, aufbauend auf diesen Beobachtungen, zu ergründen, wo die Kinder gerade stehen und was sie brauchen.



„Konkret heißt dies also, die Erzieherin muss immer selbst herausfinden, wo sich gerade das spielende, lernende Kind befindet. Damit ist ein pädagogisches Prinzip mit viel Tradition realisiert, das Kind dort abzuholen und zu unterstützen, wo es sich gerade befindet. Themen der Kinder sind aufzuspüren und zu unterstützen.“ (Sommer-Himmel 2007, S. 34)

MERKPOSTEN 25

3.4 Bedeutung der biografischen Dimension

Neues Wissen im Alltag in Handlungen umzusetzen und sich dabei auch von altem Wissen zu „verabschieden“, gelingt nur dann, wenn man in der Lage ist, das eigene Handeln kritisch zu reflektieren und es in Bezug zur eigenen Biografie zu setzen (Nentwig-Gesemann u.a. 2011). Trotz dieser Tatsache wurden die Persönlichkeit von Fachkräften und ihre berufliche Identität bei den Forderungen nach Veränderung und Professionalisierung in allen Bereichen der Elementarpädagogik bisher vernachlässigt (Musiol 2002, S. 287/297 f.). Dabei ist die biografische Dimension, die die Persönlichkeit der Fachkraft prägt, im pädagogischen Bereich von herausragender Bedeutung.

Die Erzieherinnen und Erzieher haben erheblichen Einfluss auf das sich entwickelnde Selbstbild und Weltbild des Kindes und wirken mit ihrer gesamten Persönlichkeit und Fachlichkeit sowie mit ihrem Selbstbild und Selbstbewusstsein darauf ein. Hinzu kommt, dass man sich vor allem „in der Nähe von Kindern“ an „eigene Kindheitserlebnisse erinnert und nichtbewältigte Konfliktsituationen auf der psychodynamischen Ebene wieder aufleben, die sich in Emotionen und Beziehungsmustern unbewußt auf Kinder übertragen, um dort bearbeitet zu werden“ (Schlaghecken 1989, S. 34).

Ein fehlendes Bewusstsein über eigene Kindheitsmuster sowie eine fehlende Reflexion, Bearbeitung und Integration der Beziehungsmuster wirkt sich negativ auf den professionellen Anspruch der Fachkräfte aus.

„Ohne Aufklärung über die Erfahrungen der eigenen Lern- und Erziehungsgeschichte, ohne Studium der Wirkung unbewußter Beziehungsdynamik, ohne ausreichende Distanz zu den eigenen Familienerfahrungen zu erarbeiten, können Erzieherinnen die Entwicklung der Kinder nicht wirklich unterstützen, die Erziehungspraxis nicht wirklich verändern.“ (ebd., S. 35)

Bezogen auf die Bildungsprozesse von Kindern bedeutet dies, dass es nicht ausreicht, nur zu wissen und zu hören, dass das Kind Konstrukteur seiner Welt ist, um das Selbstverständnis der Fachkraft

zu verändern. Das alleinige Wissen hat nicht automatisch veränderte Interaktionsprozesse zur Folge (Musiol/Nobis 2002, S. 28). Denn dem Bild vom Kind als aktivem Konstrukteur „steht in der Kindertageseinrichtung eine Erzieherin gegenüber, die vermutlich in ihrer bisherigen Biografie ganz andere Bildungserfahrungen gesammelt hat. Die Selbstbildungsprozesse des Kindes können bei der Erzieherin starke Abwehr, Angst bzw. Bedrohung auslösen. Es ist für sie deshalb nicht einfach, die Selbstbildungsprozesse der Kinder zu unterstützen und sich von ihren ‚alten‘ bislang gültigen Denk- und Handlungsmustern zu verabschieden“ (Musiol/Nobis 2002, S. 26).

Die Fachkraft sollte das für sie unter Umständen Fremde und Andersartige in der Aneignung des Kindes aushalten, es ermöglichen und im besten Falle unterstützen. Dafür bringt die Fachkraft in der Interaktion den Kindern ein hohes Maß an Akzeptanz und Respekt entgegen (Musiol 2002, S. 298).

Darüber hinaus hängt die Gestaltung von Bildungsprozessen und deren Begleitung durch eine Fachkraft auch von ihrer eigenen Offenheit, Experimentierfreude, Vorliebe oder Neugier ab. Das zeigt sich beispielsweise im Materialangebot: Fachkräfte stellen in der Regel nichts bereit, was sie selbst als gefährlich, schmutzig oder eklig empfinden, schränken damit aber möglicherweise den Erfahrungsraum des Kindes ein (Musiol 2002, S. 288/298 f.).

Ansichts dieser Bedeutung der biografischen Dimension für die Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern darf es nicht nur um eine Beschreibung veränderter Aufgaben oder des Verhaltens gehen, will man nachhaltige Veränderungen im Interaktionsverhalten von Fachkräften erreichen. Fachkräfte müssen um mögliche Konflikte innerhalb ihrer Biografie wissen, „um auf mögliche Blockaden im Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung aufmerksam zu machen, die unweigerlich Auswirkungen auf kindliche Entwicklungsprozesse haben. Eine Erzieherin wird den Rahmen für Selbstbildungsprozesse für Kinder nur so weit stecken oder ihn einschränken, wie sie souverän mit ihrer Biographie umgehen kann. Deshalb sind Fortbildungsangebote zur Entdeckung und Klärung des



Zusammenhang zwischen biographischen Erfahrungen und dem Erziehungshandeln der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen von grundlegender Bedeutung“ (Musiol 2002, S. 295/296).

MERKPOSTEN 26

4 Die Bedeutung der Fachkraft in den Bildungsplänen der Bundesländer

In diesem Kapitel wird dargestellt, mit welchen Schwerpunkten in den einzelnen Bildungsplänen der Bundesländer die Aufgaben der pädagogischen Fachkraft bei der Begleitung und Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse beschrieben werden. Die Bildungspläne wurden in der vorliegenden

Fassung vor allem auf die Frage hin betrachtet, welche Bedeutung das Interaktionsverhalten und die individuellen Voraussetzungen der Fachkraft haben und inwiefern durch die Bildungspläne didaktische Prinzipien für die Arbeit im Elementarbereich gesetzt werden.

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
Baden-Württemberg <i>Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2009)</i>	Im Kapitel 2 des Orientierungsplanes werden die pädagogischen Anforderungen an die Fachkräfte auf der Basis der Lernprozesse der Kinder formuliert. Neben der eigenen Biografie und der Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft werden im Kapitel 2.1.3 die Aufgaben und die Rolle der pädagogischen Fachkraft beschrieben: Die Erzieherinnen und Erzieher sollen u.a. das Kind in den Mittelpunkt ihres Handelns stellen und ausgehend von den beobachteten Eigenaktivitäten des Kindes und den sozialen Interaktionen in der Gruppe die Interessen und Themen der Kinder aufgreifen. Sie führen die Kinder dabei auch an Themen heran, die sich nicht aus der unmittelbaren Umgebung und dem alltäglichen Erleben erschließen lassen. Das Kerngeschäft der Erzieherin und des Erziehers ist auf die förderliche Entwicklung jedes einzelnen Kindes gerichtet. Ihre Haltung, ihr didaktisches Geschick sowie ihr Auftreten müssen die Erreichung dieses Kernziels möglich machen. Im Orientierungsplan werden die Aufgaben der Erzieherin und des Erziehers benannt, die für die Unterstützung und Anregung der Prozesse der Weltaneignung entscheidend sind (z.B. entspanntes Klima schaffen, emotionale Verbundenheit, feinfühliges Eingehen, die Kinder ermutigen, Vorbild sein, Gestaltung der Gemeinschaft, Raum und Zeit geben für entdeckendes Lernen, Aufsuchen anderer Orte). Auch die Gestaltung der Räume (Kapitel 2.2) sowie die Beobachtung und Dokumentation (Kapitel 2.3) sind zentrale Aufgaben der Fachkraft.

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
<i>Bayern</i> <i>Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2007)</i>	Ausführliche Praxisbeispiele werden für jeden Bildungsbereich gegeben: u.a. Projekte, Einsatz von Märchen, konkrete Beispiele von Spielangeboten zu einem Themenbereich, Voraussetzungen für das Handeln auf interaktionaler Ebene, Raumgestaltung, Themen auswählen und Ziele setzen, pädagogische Leitlinien, geeignete Lernumgebung, Experimentieren. Im Kapitel 8.2 „Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ wird darauf hingewiesen, dass die Fachkraft Bildungsprozesse mit Kindern kooperativ gestalten müsse. Dazu gehört u.a. Kindern aktiv zuzuhören, ihnen offene Fragen zu stellen und die Kinder in ihrem Verhalten, beispielsweise beim Problemlösen, zu bestärken. Der BEP bezieht sich auf Scaffolding, um Kindern Hilfestellung zu geben. Weitere Moderationstechniken sind: Demonstrieren, Beschreiben, Ermutigen und Loben, Erleichtern, Feed-Back-Geben, Gruppenbildung, Modellverhalten, Vorschläge-Machen, Anleiten, Üben und Wiederholen. Auch die Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen wird als ein Schlüsselprozess für die Bildungs- und Erziehungsqualität ausgeführt.
<i>Berlin</i> <i>Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt (2004)</i>	An die Erzieherinnen und Erzieher werden hohe Anforderungen gestellt: so müssen sie zum einen an den Bedürfnissen und Situationen der Kinder ansetzen, zum anderen Bildungsziele und Bildungsinhalte systematisch umsetzen. Ferner haben sie bei den Kindern den Wechsel von Anspannung und Erholung zu beachten. Bezogen auf die Bildungsprozesse werden die Aufgaben wie folgt beschrieben: – Sie gehen bei der Gestaltung des Tagesablaufes auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder ein. – Sie beobachten die Kinder und versuchen herauszufinden, welche Probleme und Fragen sie gerade beschäftigen. – Sie ermutigen Kinder, Fragen zu stellen und unterstützen sie in der Suche nach Antworten. – Sie halten die kindliche Neugierde und die Lust am Lernen wach und zeigen Kindern, dass auch Erwachsene lernen. – Sie unterstützen Kinder darin, ihre eigenen Lern- und Lösungswege zu finden, an einer Sache beharrlich weiterzuarbeiten und eigene Fragen weiterzuverfolgen. – Sie bieten Raum für selbstständiges Erkunden, Experimentieren und Gestalten, um den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen. – Sie tragen Themen an die Kinder heran, die für ihr Aufwachsen in dieser Gesellschaft wichtig sind. – Sie geben Kindern die Zeit, die sie brauchen, um lernen zu können, und sie achten darauf, individuelle Lernprozesse nicht zu unterbrechen. – Sie ermutigen Kinder, Fehler als Lernchance zu sehen und Misserfolge als wertvolle Erfahrung, an der man sich weiterentwickeln kann. (S. 33 ff.) Die Fachkräfte müssen beobachten, ermutigen, unterstützen, Raum bieten, Zeit geben, wach halten und Themen herantragen. Hervorgehoben wird die Bedeutung des Spiels, der Gestaltung des alltäglichen Lebens, der Umsetzung von Projekten, die Gestaltung anregungsreicher Räume sowie das Beobachten und Dokumentieren als pädagogisch methodische Aufgaben. Zu jedem Bildungsbereich werden Anregungen für die Praxis gegeben, beispielsweise Projektideen, Spielanregungen, Ideen zur Raumgestaltung. vgl. Saarland, Hamburg

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
Brandenburg <i>Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg (2006)</i>	Die Erwartungen an die Aufgaben der Fachkraft werden nicht konkret beschrieben, hervorgehoben wird nur ihre Rolle im Frühwarnsystem. Zu jedem Bildungsbereich werden kurze Beispiele guter Praxis gegeben.
Bremen <i>Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2004)</i>	Über die Arbeit der Fachkräfte gibt es ein eigenes Kapitel, beispielsweise: „Die Beziehung der Fachkräfte zu den Kindern“: – Doppelte Rolle der Erzieherinnen und Erzieher: Förderung des gleichberechtigten und forschenden Mitmachens sowie Informationsquelle. – Erzieherinnen müssen sich selbst bildend sein. – Erzieherinnen müssen sich über ihre eigenen Verhaltensweisen ständig bewusst sein. – Erzieherinnen müssen Kinder verstehen und beobachten. – Individuelle Förderung. – Gestalten einer Atmosphäre des Erkundens und Forschens. – Erzieherinnen sind Begleiter und Helfer. – Anbieten von Erklärungen, Vermitteln von Kenntnissen. – Stärken des Selbstvertrauens und der Anstrengungsbereitschaft. – Methoden der Bildungsarbeit: Spontane Lernanlässe aufgreifen, Planen und Organisieren von Bildungsangeboten; Projektarbeit. (S. 31ff.) Es gibt eine Vorlage für die individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (Portfolio, Kinderbogen, Lerndispositionen). Zu den einzelnen Bildungsbereichen gibt es Konkretisierungen mit Beispielen, wie die Fachkraft jeweils einen Rahmen und Anregungen für die Selbstbildung schaffen kann.
Hamburg <i>Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (2006)</i>	Die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher werden auf gleiche Weise beschrieben wie im <i>Berliner Bildungsprogramm</i>.
Hessen <i>Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (2007)</i>	Im Teil 3 wird der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen ein eigenes Kapitel gewidmet. Die Ausführungen zur Rolle der Fachkraft entsprechen denen, die oben aus Kapitel 8.2 des <i>Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans</i> zusammengefasst wurden.
Mecklenburg-Vorpommern <i>Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern (2010)</i>	Im ersten Teil des Bildungsplanes unter dem Titel „Das Fundament“ werden im Kapitel „Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung“ grundlegende Überlegungen zur Bedeutung der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind aufgeführt. In den einzelnen Bildungsbereichen werden die Aufgaben der Fachkraft formuliert sowie exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge dargestellt.

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
<i>Niedersachsen</i> <i>Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder (2005)</i>	Im dritten Teil werden die Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen beschrieben. Zentral ist dabei die Aufgabe der individuellen Bildungsbegleitung von jedem Kind. Jedes Kind erhält Unterstützung, und auf der Basis von Beobachtung sollen zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Angebote gemacht werden. Grundvoraussetzung ist die Herstellung sicherer Bindungen und die entsprechende Raumgestaltung. Die Fachkräfte müssen Impulse setzen können und dabei aus ihrem breiten Methodenrepertoire schöpfen.
<i>Nordrhein-Westfalen</i> <i>Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Entwurf (2010)</i>	Als Grundlage für die Grundsätze zur Bildungsförderung aus NRW werden unter anderem die Selbstbildung der Kinder und deren Begleitung als Aufgabe der Fachkraft hervorgehoben. Ebenso werden die didaktischen Grundsätze der Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich beschrieben. Sie sollen die jeweils stufenspezifische Entwicklung der Kinder sowie deren Individualität berücksichtigen. Das Lernen im Projekt wird besonders hervorgehoben. In den Bildungsbereichen werden jeweils „Bildungsmöglichkeiten“, „Leitfragen zur Unterstützung und Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten“ sowie „Materialien/Settings als Denkanstöße“ für die Fachkräfte beschrieben, die für die Gestaltung und die Reflexion der pädagogischen Praxis anregend sein sollen. Ein eigenes Kapitel ist der Beobachtung und Dokumentation gewidmet, die als Grundlage für die Planung, Durchführung und Gestaltung individueller Lern- und Bildungsprozesse betrachtet werden.
<i>Rheinland-Pfalz</i> <i>Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (2004)</i>	Unter dem Kapitel „Methodische Aspekte“ werden Hinweise gegeben, wie die Räume und das Außengelände gestaltet sein sollen, was das Besondere am Lernen in der Gruppe ist, wie Spiel als Lernform verstanden werden kann, wie situationsorientiertes Lernen unterstützt werden kann und welche Rolle Projekte spielen. Zu den einzelnen Bildungsbereichen werden Hinweise gegeben, welche Voraussetzungen Kinder dafür jeweils brauchen (beispielsweise zum Experimentieren, zum Vergleichen und Messen, zum Bauen und Konstruieren bei den Naturwissenschaften). Ausführlich wird auf die Aufgabe der Fachkraft zur Beobachtung sowie zur Bildungs- und Lerndokumentation eingegangen. Im Kapitel 9, bei dem die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte beschrieben werden, wird kurz auf die berufliche Qualifikation und auf notwendige Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte eingegangen. Im Vordergrund stehen dabei allgemeine Fähigkeiten, wie realistische Selbsteinschätzung oder die Fähigkeit, Kritik anzunehmen. Bei der Erläuterung des Bildungsverständnisses in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen wird darauf hingewiesen, dass es aufmerksame, interessierte und forschende Erzieherinnen und Erzieher braucht, die das Kind unterstützen, fordern und fördern: Sie gestalten die Umgebung angemessen, setzen an der Situation und den Selbstbildungspotenzialen der Kinder an und bieten den Kindern stabile Beziehungen (S. 24 ff.).

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
<i>Saarland</i> <i>Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten sowie Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm (2006)</i>	Die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher werden auf gleiche Weise beschrieben wie im <i>Berliner Bildungsprogramm</i>.
<i>Sachsen</i> <i>Sächsischer Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten (2006)</i>	Kapitel 1.6 „Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag“: Aufgaben der Fachkraft sind: – Wahrnehmung des individuellen Könnens eines Kindes und die Wertschätzung dafür; – Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen. „Zusammenfassend kann die Rolle der Erzieher/innen in den kindlichen Aneignungsprozessen von Welt als partnerschaftlich, fördernd und begleitend beschrieben werden. In einer Atmosphäre der Anerkennung und emotionalen Zuwendung begegnen sich Kinder und Erwachsene mit Respekt und Humor. Das Vertrauen ineinander, das sich jedoch nicht von selbst ergibt, trägt maßgeblich zum Gelingen von Interaktionsprozessen bei und bildet die Basis für die kindliche Entwicklung in ihrer Ganzheit.“ Es geht nicht darum, die einzelnen Bildungsbereiche abzuarbeiten, sondern es muss die vorhandene Lernumgebung daraufhin geprüft werden, ob sie dem kindlichen Drang und den aktuellen Themen der Kinder entspricht. „Kapitel 3.1 Didaktisch-methodische Überlegungen“: Die Unterstützung von Bildungsprozessen gelingt durch die Gestaltung von anregenden Lernumgebungen, durch Wahrnehmen, Beobachten, Reflektieren und Dokumentieren.
<i>Sachsen-Anhalt</i> <i>Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt (o.J.)</i>	„Teil 2.2 Fachliche Grundorientierungen“: Es soll um Anregung gehen, nicht um Zwang oder Vorschrift. Es geht nicht um das Eintrichtern von vorbestimmten Bildungsinhalten. Aufgabe ist es, verlässliche Beziehungen zu gestalten und eine anregende Umgebung bereitzustellen. Für jeden Bildungsbereich werden die Anforderungen an das Verhalten und die Interaktion der Erzieherin jeweils zusammengefasst.

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
<i>Schleswig-Holstein</i> <i>Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (2009)</i>	Das Kapitel 4 der Leitlinien widmet sich den didaktisch-methodischen Bausteinen zur Begleitung von Bildungsprozessen. Das professionelle didaktisch-methodische Vorgehen wird in folgenden Dimensionen ausdifferenziert: – Erkunden und Verstehen: Was beschäftigt das Kind und die Gruppe? – Planen: Für welche Themen und Ziele entscheiden wir uns und wie wollen wir vorgehen? – Handeln: Wie wird die Planung umgesetzt? – Reflektieren (und Evaluieren): Was ist geschehen? – Beobachtung und Dokumentation des Prozesses. „Kinder werden in ihren Bildungsprozessen gefördert, wenn es den pädagogischen Fachkräften gelingt, die individuelle Bedeutung von Themen für die Kinder wahrzunehmen, mit ihren Angeboten hier anzuknüpfen, sich über die Ziele zu verständigen, das Handeln diesbezüglich zu planen und den gesamten Prozess zu reflektieren.“ (S. 54)
<i>Thüringen</i> <i>Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre (2008)</i>	Zu den einzelnen Bildungsbereichen werden Beispiele für konkrete Angebote und deren pädagogischen Settings gemacht. Erwachsene unterstützen und begleiten individuelle Bildungsprozesse, sie sind aufmerksam und interessiert an den Bedürfnissen des Kindes. Dem Kind werden pädagogische Settings geboten, die es herausfordern, nicht unterfordern und nicht überfordern. Dafür muss man Kinder genau beobachten, um von ihrem Stand der Entwicklung ausgehen zu können. (S. 16 ff.)

Alle Bildungspläne stellen hohe Anforderungen an die Fachkräfte, die in großen Kindergruppen mit wenig Zeit viele Bildungsbereiche an die Kinder herantragen bzw. sie dabei begleiten sollen.

Die Begriffe, die die einzelnen Pläne verwenden, haben meist den Charakter von Leitorientierungen, um mit der Schwierigkeit umzugehen, einerseits auf das Kind und seine besonderen Interessen einzugehen, andererseits in der Rolle der Fachkraft bestimmte Vorgaben zu erfüllen. Das gilt auch für den *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2004). Dort wird das Prinzip der ganzheitlichen Förderung in Kindertageseinrichtungen sowie der bewusste Verzicht auf Fächer betont. Besonders empfohlen wird die Projektarbeit im pädagogischen Alltag, die an Lerninhalten, die die Lebenswelt der Kinder betreffen, anknüpfen. Aufgabe der Fachkräfte ist es, die „Forschungswerkstatt Kindertageseinrichtung“ zu leiten und zu organisieren.

Fachkräfte „ermutigen die Kinder, regen sie zur fragenden Erkundung ihrer Welt an, beantworten die Fragen der Kinder nicht abschließend, sondern versuchen durch ihre Antworten das kindliche Interesse zu erweitern und zu vertiefen und führen an die Kinder Themen heran, die sich nicht aus der unmittelbaren Anschauung und dem Erleben erschließen.“ (ebd.)

Das Vorgehen ist unter anderem geprägt von emotionaler Wärme, Einfühlungsvermögen und auch Klarheit. Jede Fachkraft sollte eine individuelle Beziehung zu jedem Kind haben. Sie fördert die Eigenaktivität, achtet auf das Wohlbefinden des Kindes und soll darüber hinaus ihren eigenen Zugang zu den Bildungsbereichen reflektieren und beobachten. **MERKPOSTEN 27**

5 Stand der Aus- und Weiterbildung

Die gestiegenen Erwartungen an den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, die Bildungspläne der Bundesländer, die Diskussion über frühkindliche Bildungsprozesse sowie die Rolle und Aufgaben der Fachkraft stellen große Anforderungen für die Fachkräfte dar.

Die Kompetenzen, über die eine Fachkraft zur Erfüllung dieser Aufgaben verfügen soll, sind umfangreich. Diese fasst Elisabeth Rathgeb-Schnierer (2008, S. 87 f.) wie folgt zusammen:

- Beobachtungskompetenz;
- Gesprächsführungskompetenz;
- Sensibilität für kindereigene Denkwege;
- Kompetenzorientierter Blick auf das Denken und Handeln von Kindern;
- Analysekompetenzen;
- Gestaltungsfähigkeiten: Impulse geben, Erkundungsprozesse anregen, Schaffen explorativer Situationen;
- Diagnostische Fähigkeiten: gezieltes Beobachten, kompetenzorientiertes Analysieren von Eigenproduktionen, nichtlenkende Gesprächsführung;
- Hintergrundwissen: Entwicklungspsychologie, Lerntheorien.

Fachkräfte brauchen, so oftmals die Forderung, dafür selbst eine forschende Grundhaltung. Sie müssen in der Lage sein, „sich systematisch und methodisch abgesichert differenziertes Wissen über die Kinder, ihre Persönlichkeit, ihre Bildungsbedürfnisse, Besonderheiten und Potenziale zu erschließen.“ Dafür braucht es „an Forschung orientierte und für die Praxis ausdifferenzierte Methoden der Erfassung, Interpretation, Reflexion und Dokumentation von Erziehungs- und Bildungsprozessen“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2008, S. 117).

Iris Nentwig-Gesemann hält die Fähigkeit des genauen Beobachtens und Interpretierens von komplexen Situationen im pädagogischen Alltag für eine zentrale professionelle Kompetenz: Fachkräfte müssen eine „fragende Haltung“ einnehmen,

einen offenen Blick haben, der unvoreingenommen ist und kritische Reflexionen möglich macht. Die Fachkräfte müssen qualitative Methoden der Erziehungswissenschaften, wie Fallanalysen oder Fallrekonstruktionen, einsetzen können, um damit die Praktiken von Kindern und deren Interaktionen im Rahmen pädagogischer Prozesse systematisch in den Blick zu nehmen sowie einen Zugang zu den Erfahrungen und Perspektiven der Kinder zu erhalten (Nentwig-Gesemann 2007, S. 98 f.).

MERKPOSTEN 28

In der Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik werden didaktische Fragestellungen vor allem als Praxis- und Methodenlehre behandelt. Beispielsweise wird das methodische Vorgehen in der Gruppe, die Spielführung, die Gestaltung von Festen, die Gesprächsführung, die Teamarbeit, die Raumgestaltung, die individuelle Förderung eines Kindes oder auch der Umgang mit Kindern mit besonderem Förderbedarf vermittelt (Finkenzeller 2004).



Bezieht man die Diskussion der vorhergehenden Kapitel mit ein, zeigt sich, dass das Erlernen einer Didaktik vor allem ein umfassenderes Verständnis der Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenen und Kind sowie ihrer Gestaltung erfordert (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 54).

Die Studie von Anke König (2009) bestätigt, dass ein dringender Qualifizierungsbedarf bezüglich

des Interaktionsverhaltens besteht. In der Studie wurden 61 Fachkräfte in 17 Kindergärten in *Baden-Württemberg* und *Nordrhein-Westfalen* jeweils 60 Minuten während der Kernzeit und der Freispiel-situation beobachtet. Im Mittelpunkt des Interesses stand das Interaktionsverhalten zwischen Fachkraft und Kind. Die Studie zeigt folgende zentralen Ergebnisse:

- Die Lernumwelt im Kindergarten zeichnet sich in fast allen beobachteten Gruppen durch eine Atmosphäre der „Wertschätzung“ aus.
- Der Kindergartenalltag ist für Fachkräfte eine äußerst komplexe Aufgabe: Bis zu 32-mal wechseln Erzieherinnen und Erzieher während der Beobachtungszeit (60 Minuten) den Gesprächsgegenstand und sind in verschiedene Interaktionen parallel verwickelt. Das erschwert das Unterstützen von individuellen Lernprozessen.
- Das Augenmerk der Fachkraft liegt darauf, das Kind zur Tätigkeit zu führen, nicht aber darauf, ernsthaftes Interesse an dem Tun der Kinder auszubilden. Die Beziehung zwischen Kind und Fachkraft bleibt oberflächlich. Die Feststellung der individuellen Kompetenzen des Kindes spielt für die Fachkraft keine besondere Rolle. Sie vertraut darauf, dass das Kind in allen Bereichen kompetent ist.
- 79 Prozent stimmen zwar einer konstruktivistischen Bildungsvorstellung zu, aber das beobachtete Handeln der Fachkräfte bleibt weit hinter den dafür erforderlichen Interaktionsformen zurück.
- Die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind im Kindergarten ist in nur wenigen Fällen als Teil einer interaktionistisch-konstruktivistischen Lernumwelt zu verstehen. Die Kinder stellen wenig Fragen.
- Vor allem ist zu beobachten, dass sich die Interaktionen auf das Alltägliche konzentrieren. Dominant sind Interaktionsformen, die sich auf direkte Handlungsanweisungen beziehen. Erzieherinnen und Erzieher legen beim Interaktionshandeln ihren Schwerpunkt auf „Initiieren“ und „Reagieren“. Hingegen nehmen „Erweitern“, „Delegieren“, „Geteilte Denkprozesse“ nur eine untergeordnete Rolle

bei den „lang andauernden Interaktionen“ im Kindergarten ein.

- Vernachlässigt werden Interaktionsstrukturen, die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen können.

Anke König bezeichnet den Kindergarten als „unkreativen Interaktionsraum“ und weist aufbauend auf den Ergebnissen ihrer Beobachtungsstudie darauf hin, dass das pädagogische Handeln der Fachkräfte professionalisiert werden muss, „indem insbesondere der didaktische Handlungsprozess in der Elementarpädagogik weiter differenziert wird. Dabei kommt den ‚dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen‘ zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) ein zentraler Stellenwert zu“ (ebd., S. 273).

Aufbauend auf den Ergebnissen ihrer Studie plädiert Anke König dafür, Erzieherinnen und Erzieher in ihrer Ausbildung stärker für die Lernprozesse der Kinder zu sensibilisieren. Sie brauchen mehr Wissen darüber, wie Lernprozesse angeregt und unterstützt werden können. Nur dann kann nach ihrer Ansicht langfristig eine konstruktivistische Lernumwelt im Kindergarten etabliert werden (König 2009, S. 256).

Auch die Fort- und Weiterbildung muss entsprechend reagieren. Darüber hinaus muss sich aber auch die Didaktik der Aus- und Weiterbildung selbst verändern, unabhängig davon, ob sie an der Fachhochschule, Universität, Fachschule oder bei einem Weiterbildungsanbieter stattfindet.

„Wenn in der pädagogischen Haltung sowie in den Handlungsansätzen heutiger Erzieherinnen ein konstruktivistisches Denken gefordert wird, muss dieses ebenso als grundlegendes Prinzip in der Didaktik der Erzieherinnenausbildung Einkehr finden.“ (Ostermayer 2007, S. 10)

Die Studierenden müssen ihr Lernen als Ergebnis von Konstruktionsleistungen erfahren. Dazu zählt, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden symmetrisch und gleichberechtigt ist, auch unter Berücksichtigung eines Wissensvorsprungs der lehrenden Person. Das Prinzip der Selbsttätigkeit, der Eigenverantwortlichkeit muss in den Unterricht sowie in die Vorlesung Einzug halten (Ostermayer 2007, S. 10).

6 Merkposten: Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

Die folgende Tabelle zeigt, wie die in Teil A festgestellten Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte in das Kompetenzprofil (Teil B 2) aufgenommen werden. Da der fachwissenschaftliche

und fachpolitische Hintergrund den Schwerpunkt auf das Interaktionsverhalten der Fachkraft legt, finden sich in dieser Übersicht nicht alle Handlungsanforderungen aus dem Kompetenzprofil wieder.

Merkposten	Seite	Zuordnung zu den Handlungsanforderungen aus dem Kompetenzprofil (vgl. Teil B, Kapitel 2)
MERKPOSTEN 1 Die Fachkraft weiß um die Bedeutung des Begriffes „Didaktik“ und um die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen.	20	(20) Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken sowie Verfahren und setzt sie adaptiv um.
MERKPOSTEN 2 Die Fachkraft hat Kenntnis über neue Forschungsergebnisse und über das sich darauf aufbauende veränderte Bild vom Kind.	24	(18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
MERKPOSTEN 3 Die Fachkraft verfügt über Wissen zum Ablauf und zu den Merkmalen von Bildungs- und Lernprozessen bei Kindern.	24	(18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
MERKPOSTEN 4 Die Fachkraft kennt die beiden Perspektiven auf frühkindliche Bildungsprozesse der Selbstbildung sowie der Ko-Konstruktion.	25	(18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).

Merkposten	Seite	Zuordnung zu den Handlungsanforderungen aus dem Kompetenzprofil (vgl. Teil B, Kapitel 2)
MERKPOSTEN 5 Die Fachkraft weiß um die problematische Entgegensetzung der beiden Begrifflichkeiten.	26	(18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
MERKPOSTEN 6 Die Fachkraft kennt andere Versuche der Bestimmung über ihre eigene Rolle und kann sich daran orientieren.	29	(18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
MERKPOSTEN 7 Die Fachkraft kennt internationale Studien zur Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess.	30	(18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
MERKPOSTEN 8 Die Fachkraft weiß, dass Kinder ganzheitlich und aufbauend auf ästhetischen Erfahrungen lernen. Sie geht daher nicht fächer- oder funktionsorientiert vor, sondern von den Themen der Lebenssituation der Kinder aus. Sie lässt dem Kind Zeit und Raum, damit es die Sinneswahrnehmungen in ihrer Komplexität verarbeiten kann. Die Fachkraft lässt Situationen im Alltag entstehen, ohne selbst steuernd einzugreifen.	32	(16) Die pädagogische Fachkraft beachtet die unterschiedlichen kindlichen Zugangsweisen auf die Welt in der pädagogischen Arbeit. (17) Die pädagogische Fachkraft nutzt das Bildungspotenzial von Situationen für die pädagogische Arbeit.
MERKPOSTEN 9 Die Fachkraft weiß um die Bedeutung des Spiels für das kindliche Lernen. Sie stellt den Kindern Raum, Material und Zeit zur Verfügung. Sie begleitet das Spiel mit Interesse, beobachtet, begleitet, unterstützt. Für das selbstbildende Spiel lässt die Fachkraft Raum.	33	(23) Die pädagogische Fachkraft verschafft dem Spielen Geltung als privilegierter Form des kindlichen Umgangs mit der Welt.

Merkposten	Seite	Zuordnung zu den Handlungsanforderungen aus dem Kompetenzprofil (vgl. Teil B, Kapitel 2)
MERKPOSTEN 10 Die Fachkraft weiß, dass die Gruppe und die Beziehung der Gleichaltrigen wichtige Entwicklungsressourcen für die Kinder sind. Sie macht den Kindern die Denkweise anderer Kinder zugänglich und konfrontiert sie damit. Sie unterstützt aktiv das Gruppenlernen. Sie lässt den Raum, den Kinder brauchen, um den Austausch untereinander selbst zu organisieren. Die Fachkraft kann einerseits jedes Kind individuell fördern und andererseits die gesamte Gruppe.	34	(4) Die pädagogische Fachkraft moderiert und regt die Peer-Kommunikation an. (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
MERKPOSTEN 11 Die Fachkraft weiß um die unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsbereiche der Kinder. Sie kann bereichsspezifische Entwicklungsschritte erkennen und einordnen. Sie kann daraus Rückschlüsse ziehen, welche Themen das Kind aktuell interessieren und welche an das Kind herangetragen werden können.	34	(13) Die pädagogische Fachkraft schätzt den Entwicklungsstand und die Entwicklungspotenziale der Kinder ein.
MERKPOSTEN 12 Die Fachkraft kennt die Bedeutung der Bindung für die Bildungsprozesse der Kinder. Sie baut aktiv eine Beziehung zum Kind auf.	35	(1) Die pädagogische Fachkraft baut aktiv eine Beziehung zu jedem Kind auf.
MERKPOSTEN 13 Die Fachkraft nutzt die Beziehung zum Kind, um lernförderliche Interaktionen zu führen.	36	(1) Die pädagogische Fachkraft baut aktiv eine Beziehung zu jedem Kind auf.
MERKPOSTEN 14 Die Fachkraft reagiert sensitiv und feinfühlig auf das Kind. Sie nimmt die Kinder bewusst wahr, ist zugänglich und reagiert prompt auf ihr Verhalten. Die Fachkraft erkennt die gesamte Bandbreite an unterschiedlichen Signalen, die die Kinder senden.	36	(2) Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv.
MERKPOSTEN 15 Die Fachkraft kennt Forschungsergebnisse zur Interaktion zwischen Fachkraft und Kind.	37	(5) Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern.
MERKPOSTEN 16 Die Fachkraft kennt lernförderliche Interaktionsformen. Sie kann sie umsetzen und sich an ihnen orientieren.	39	(5) Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern.

Merkposten	Seite	Zuordnung zu den Handlungsanforderungen aus dem Kompetenzprofil (vgl. Teil B, Kapitel 2)
MERKPOSTEN 17 Die Fachkraft kann im Alltag eine Balance finden zwischen Anregung und Eigenaktivität der Kinder. Sie gibt Anregung, bietet Spielaktivitäten gezielt an und lässt dem selbstgesteuerten Lernen ausreichend Raum.	40	(18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
MERKPOSTEN 18 Die Fachkraft kennt verschiedene pädagogische Ansätze und deren Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Praxis und ihrem eigenen Interaktionsverhalten.	41	(20) Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken sowie Verfahren und setzt sie adaptiv um.
MERKPOSTEN 19 Die Fachkraft kennt die Grundprinzipien einer Lernwerkstatt. Sie weiß um ihre Aufgaben in einer Lernwerkstatt und gibt erst bei Nachfragen den Kindern Hilfestellungen. Die Fachkraft beobachtet und begleitet, wenn die Kinder es wünschen, und ermöglicht so ungestörte und individuelle Lernsituationen. Sie gibt den Kindern über ihre Beobachtungen z.B. in Form von Portfolios eine Rückmeldung.	43	(21) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings.
MERKPOSTEN 20 Die Fachkraft kennt die Prinzipien der Projektarbeit im Elementarbereich. Sie ist in der Lage, aufbauend auf den Interessen der Kinder, ein Projekt zu planen, umzusetzen und zu reflektieren.	44	(21) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings.
MERKPOSTEN 21 Die Fachkraft kennt die Bedeutung von Experimenten für das kindliche Lernen. Sie wählt die Themen der Experimente aufbauend auf den Themen der Kinder aus. Sie hält sich bei den Erklärungsversuchen der Kinder für bestimmte Phänomene bewusst zurück. Sie geht mit ihnen in einen gemeinsamen Denkprozess.	45	(21) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings. (24) Die pädagogische Fachkraft unterstützt das Explorieren und Ausprobieren der Kinder und regt es an.
MERKPOSTEN 22 Die Fachkraft weiß um die Funktion von Förderprogrammen. Sie setzt diese zielgerichtet und bewusst ein.	46	(21) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings.

Merkposten	Seite	Zuordnung zu den Handlungsanforderungen aus dem Kompetenzprofil (vgl. Teil B, Kapitel 2)
MERKPOSTEN 23 Die Fachkraft kennt die Diskussion um die Begrifflichkeit des „Freispiels“. Sie teilt den Tagesablauf im Kindergarten nicht in „Freispiel“ und gezieltes Angebot ein. Sie zieht sich immer wieder bewusst aus den Aktivitäten der Kinder zurück und nimmt eine beobachtende Haltung ein.	46	(23) Die pädagogische Fachkraft verschafft dem Spielen Geltung als privilegierte Form des kindlichen Umgangs mit der Welt.
MERKPOSTEN 24 Die Fachkraft kennt die Interessen der Kinder und regt sie zur Auseinandersetzung mit neuen, ihnen noch fremden Lerngegenständen an. Die Fachkraft reflektiert dabei ihre eigene Planungsarbeit des pädagogischen Alltags.	47	(15) Die pädagogische Fachkraft erkennt die Bedürfnisse und Interessen der Kinder. (22) Die pädagogische Fachkraft fördert die Interessen der Kinder und regt sie an.
MERKPOSTEN 25 Die Fachkraft kann eine pädagogische Diagnostik erstellen. Sie kennt Verfahren pädagogischer Beobachtung und Diagnostik und kann selbst zumindest eines davon sicher anwenden.	48	(13) Die pädagogische Fachkraft schätzt den Entwicklungsstand und die Entwicklungspotenziale der Kinder ein. (14) Die pädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die Bildungsprozesse der Kinder.
MERKPOSTEN 26 Die Fachkraft weiß um die Bedeutung ihrer eigenen Bildungsbiografie für ihre Arbeit mit den Kindern. Sie kann eigene Erfahrungen reflektieren und Rückschlüsse auf ihr eigenes Interaktionsverhalten ziehen.	49	(18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
MERKPOSTEN 27 Die Fachkraft kennt den Bildungsplan des Bundeslandes, in dem sie tätig ist. Sie weiß um die Konsequenzen des Bildungsplanes für ihr pädagogisches Handeln.	55	(20) Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken und Verfahren und setzt sie adaptiv um.
MERKPOSTEN 28 Die Fachkraft verfügt über eine forschende Grundhaltung als Grundlage für das Beobachten und Interpretieren.	56	(14) Die pädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die Bildungsprozesse der Kinder.

7 Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 9–54
- 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 Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim, S. 31–41
- Ainsworth, Mary D. S. (1964/2003): Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlage der Bindungstheorie. Stuttgart, S. 102–111
- Altevogt, Ute (2003): Dem folgen, was Kinder beschäftigt. Wie Kinder in Projekten lernen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 8, S. 32–35
- Andres, Beate (2006): Den Interessen der Kinder folgen. Das „Individuelle Curriculum“ des infans-Konzept. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 4, S. 28–31
- Ansari, Salman (2008): Kitas als Experimentierstuben? In: Welt des Kindes, H. 5, S. 13–15
- Becker, Britta (Hrsg.) (2006): Praxishandbuch „Bildung im Kindergarten“. Bildungspläne kreativ und praktisch umsetzen. Bonn
- Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.) (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Beek, Angelika von der/Schäfer, Gerd E./Steudel, Antje (2006): Bildung im Elementarbereich – Wirklichkeit und Phantasie. Weimar
- Beher, Karin/Walter, Michael (2010 a): Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Weiterbildungsanbietern in Deutschland. In: Robert Bosch Stiftung (2010): Höher Schneller Weiterbildung. Dokumentation des Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010. Stuttgart, S. 13–15
- Beher, Karin/Walter, Michael (2010 b): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft Frühpädagogischer Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Dortmund/München
- Berwanger, Dagmar (2007): Verschulung des Kindergartens – spielerisches Lernen in der Schule? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 7–11
- Brandes, Holger (2009): Die Kindergruppe als Übergangsraum. In: Psychosozial, H. 1, S. 49–60
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16. Bonn/Berlin
- Burts, Diane C./Hart, Craig H./Charlesworth, Rosalind/Kirk, Lisa (1990): A comparison of frequency of stress behaviors observed in kindergarten classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. In: Early Childhood Research Quarterly, H. 5, S. 407–423
- Daiber, Barbara/Weiland, Inga (2008 a): Zum Spannungsverhältnis von Fachdidaktik und sozialpädagogischer Didaktik. In: Daiber, Barbara/Weiland, Inga (Hrsg.): Impulse der Elementar-didaktik. Baltmannsweiler, S. 4–9
- Daiber, Barbara/Weiland, Inga (Hrsg.) (2008 b): Impulse der Elementar-didaktik. Baltmannsweiler
- Dieken, Christel van (2005): Lernwerkstätten. In: kiga heute, H. 5, S. 6–14
- Dollase, Rainer (2007): Wie viel Bildung steckt im Alltag? In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar/Berlin

- Ellermann, Walter (2005): Lernprozesse kindgemäß organisieren. Zur Didaktik der Bildungsarbeit im Kindergarten. klein & groß, H. 2/3, S. 17–19
- Ellermann, Walter (2007): Bildungsarbeit im Kindergarten erfolgreich planen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Finkenzeller, Anita/Kuhn-Schmelz, Gabriele/Wehritz, Rita (2004): Praxis und Methodenlehre Sozialpädagogik in der Kinderpflege. Troisdorf
- Förster, Maria (2009): Keine Sonderveranstaltungen sondern ganz normaler Alltag. Projekte als Kern der Kindergartenarbeit. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 11–13
- Fried, Lilian (2003): Vorschulprogramme. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna/Frey, Andreas/Wolf, Bernhard (Hrsg.): Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler, S. 121–147
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel
- Fried, Lilian/Roux, Susanna/Frey, Andreas/Wolf, Bernhard (Hrsg.) (2003): Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.) (2007): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München/Basel
- Fthenakis, Wassilios E. (2003 a): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg im Breisgau, S. 18–37
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003 b): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg im Breisgau
- Fthenakis, Wassilios E. (2008): Handbuch: Naturwissen schaffen. Band 1–3. Köln
- Gerspach, Manfred (2006): Elementarpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart
- Guldimann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.) (2005): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster/New York/München/Berlin
- Haas, Sybille (2007): Entdeckendes Lernen im Dialog. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar/Berlin, S. 71–80
- Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.) (2007): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar/Berlin
- Hanschen, Kirsten (2009): An der Grenze des Machbaren. Projekte für Kitas – Fluch oder Segen? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 36–37
- Hansel, Antonius/Schneider, Ilona Katharina (Hrsg.) (2008): Bildung im Kindergarten. Förderkonzeption der Arbeitsgruppe Frühpädagogik an der Universität Rostock. Kenzingen
- Hasselhorn, Marcus (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldimann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster/New York/München/Berlin, S. 77–88
- Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2010): Philosophie, pädagogischer Ansatz und praktische Hinweise zur Umsetzung. Berlin. www.haus-der-kleinen-forscher.de/ueber-uns/paedagogischer-ansatz.html
- Hauser, Bernhard (2005): Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung. In: Guldimann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster/New York/München/Berlin, S. 143–167
- Hebenstreit, Sigurd (2008): Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über ein Forschungssemester. www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf (03.03.2009)
- Heckt, Dietlinde H./Wendt, Peter (2007): Dann fängt doch einfach früher an... Schulisches Lernen im Kindergarten. In: Grundschule, H. 1, S. 6–9
- Illner, Regine (2007): Naturwissenschaften in der Kita zwischen Entdecken und Erklären. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar/Berlin, S. 118–125

- Ingenkamp, Karl-Heinz/Lissmann, Urban (2010): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. bearb. Aufl. Weinheim
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (09.11.2011)
- Karnes, M. B. (1983) (Hrsg.) The Underserved our Young Gifted Children. Reston, VA: The Council for Exceptional Children
- Kasüschke, Dagmar (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach, S. 306–335
- Kasüschke, Dagmar/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderung an Disziplin und Profession. Köln/Kronach
- Kazemi-Weisari, Erika (2007): „Freispiel“ – wovon frei und wozu nützlich? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 8, S. 18–21
- Kobelt-Neuhaus, Daniela (2006): Wenn du nicht Deutschlernst, musst du in die Redezeit! In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 10, S. 22–25
- Konrad, Franz-Michael (2009): Instruktion oder Konstruktion? Zu einem Widerspruch des Postmodernismus in den internationalen frühpädagogischen Diskursen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, H. 1, S. 2–22
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf
- Kontos, Susan (1999): Preschool teacher's talk, roles and activity settings during free play. In: Early Childhood Quarterly, H. 14, S. 363–382
- Krenz, Armin (2007): Bildung in Kindertagesstätten: quo vadis? In: klein & groß, H. 10, S. 32–36
- Kunze Hans-Rainer/Gisbert, Kristin (2007): Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16. Bonn/Berlin, S. 16–117
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin, S. 16–102
- Laewen, Hans-Joachim (2007): Wie Erziehung und Bildung zusammenhängen. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar/Berlin, S. 48–53
- Leu, Hans Rudolf (2006 a): Lernen zwischen Anleitung und Selbstbildung. Die Anteile kindorientiert zur Geltung bringen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 10, S. 4–8
- Leu, Hans Rudolf (2006 b): Beobachtung in der Praxis. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 232–243
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankensteiner, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia /Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Weimar/Berlin
- Liegle, Ludwig (2009): Wir brauchen die Didaktik einer indirekten Erziehung. In: betrifft Kinder, H. 9, S. 6–13
- Martin, Ernst (2006): Didaktik. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim/Basel, S. 90–92
- Miedaner, Lore (2007): Anschlussfähige Bildung zwischen Elementar- und Primarbereich. Teil II. In: KiTa BY, H. 5, S. 103–106
- Mienert, Malte/Vorholz, Heidi (2007): Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten – Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen. In: bildungsforschung, H. 1. bildungsforschung.org
- Müeremann, Britta (2003): Selbständigkeit als Handlungsprinzip. Lernprozesse ohne kleinschrittige Didaktisierung gestalten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 8, S. 14–17

- Müller, Manuela (2007): Neue Sozialisationsagenten. Sozialisation durch Peers. Eichstätt
- Musiol, Marion (2002): Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. In: Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin, S. 285–299
- Musiol, Marion/Nobis, Beate (2002): Die eigene Biografie als Lernpotenzial für Erzieherinnen. Überlegungen zu einem beruflichen Selbstverständnis. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 26–29
- Nabuco, E./Sylva K. (1996): The effects of the Early Childhood Curricula on children's progress at primary school in Portugal. Paper presented at ISSBDD. Quebec
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München/Basel, S. 92–101
- Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 25. München
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2008): Praktische, theoretische und persönliche Annäherung an das forschende Lernen. In: Daiber, Barbara/Weiland, Inga (Hrsg.): Impulse der Elementardidaktik. Baltmannsweiler, S. 117–128
- Niederle, Charlotte (1986): Kindergartendidaktik. In: Unsere Kinder, 41. Jg., H. 5, S. 97–101
- Niederle, Charlotte (1987): Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In: Unsere Kinder, 42. Jg., H. 3, S. 49–68
- Oerter, Rolf (1997): Psychologie des Spiels. Weinheim/Basel
- Ostermayer, Edith (2007): Frühkindliche Bildung und Entwicklung nicht ohne adäquate Qualifizierung von Erzieherinnen. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 9–12
- Partecke, Erdmute (2006): Spiel. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim/Basel, S. 414–417
- Pauen, Sabina/Vonderlin, Eva (2007): Entwicklungsdiagnostik in den ersten drei Lebensjahren. Empfehlungen zum Ausbau des Erhebungsinstrumentariums über Kinder im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP). Expertise. Research Notes 21, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung DIW. Berlin
- Petermann, Franz/Schneider, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Angewandte Entwicklungspsychologie. Göttingen
- Pousset, Raimund (Hrsg.) (2006): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim/Basel
- Pramling Samuelsson, Ingrid/Carlsson Asplund, Maj (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf
- Project Zero and Reggio Children (2001): Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children
- Rathgeb-Schnierer, Elisabeth (2008): Mathematik im Kindergartenalltag entdecken und erfinden – Konkretisierung eines Konzepts zur mathematischen Denkentwicklung am Beispiel von Perlen. In: Daiber, Barbara/Weiland, Inga (Hrsg.): Impulse der Elementardidaktik. Baltmannsweiler, S. 77–88
- Remsperger, Regina (2008): Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. In: kindergarten heute H. 2, S. 8–12
- Robert Bosch Stiftung (2010): Höher Schneller Weiterbildung. Dokumentation des Bundeskongresses für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010. Stuttgart
- Roßbach, Hans-Günther (2004): Kognitiv anregende Lernumwelten im Kindergarten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, S. 8–24
- Roßbach, Hans-Günter/Kluczniok, Katharina/Isenmann, Dominique (2008): Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In: Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (Hrsg.):

- Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bildungsforschung, Band 24. Berlin, S. 7–88
- Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (Hrsg.) (2008): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF Bildungsforschung Band 24. Berlin
- Rubinstein, Judith L./Howes, Carollee (1979): Caregiving and infant behavior in day care and homes. In: *Developmental Psychology*, H. 15, S. 1–24
- Ruopp, R./Travers, J./Glantz, F./Coelen, C. (1979): *Children at the center: Final report of the National Day Care Study*. Cambridge: Abt
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München
- Schäfer, Gerd E. (2005) (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin
- Schäfer, Gerd E. (2006): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lili-an/Roux, Susanna (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim/Basel, S. 33–44
- Schäfer, Gerd E. (2010): Wissen erzeugen. Kognitions-wissenschaftliche Grundlagen einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit aus erzie-hungswissenschaftlicher Perspektive. In: Kasüschke, Dagmar (2010): *Didaktik in der Päda-gogik der frühen Kindheit*. Kronach, S. 306–335
- Schäfer, Gerd E. (2011): *Was ist frühkindliche Bil-dung*. Weinheim/Basel
- Schäfer, Gerd, E./Alemzadeh, Marjan/Eden, Hil-ke/Rosenfelder, Diana (2009): *Natur als Werk-statt*. Weimar/Berlin
- Scheuerl, Hans (1994): *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglich-keiten und Grenzen*. Weinheim
- Schlaghecken, Hedwig (1989): *Lebensgeschichte und Identität im Erzieherberuf. Studien zur bio-graphischen Dimension beruflicher Identität im Wandel der Qualifikationsprofile als Thema der Erzieherfortbildung*. Dissertation. Köln
- Schubert-Suffrian, Franziska (2008): Was geht ab in der Lernwerkstatt? In: *kindergarten heute*, H. 1, S. 22–25
- Schweinhart, Lawrence J./Weikart, David (1997): *Lasting Difference: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press
- Siraj-Blatchford, Iram (2007): Effektive Bildungs-prozesse: Lehren in der frühen Kindheit. In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Berlin/Düssel-dorf/Mannheim, S. 97–114
- Sommer-Himmel, Roswitha (2007): Entdeckendes Lernen im Elementarbereich. Pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten zur Entwicklung lernmethodischer Kompetenz. In: *KiTa aktuell Bayern*, H. 2, S. 33–35
- Staege, Roswitha (2008): Naturwissenschaften und kindliche Naturerforschung: Zur Diskussi-on um die Etablierung von Fachdidaktiken in elementarpädagogischen Studiengängen. In: Daiber, Barbara/Weiland, Inga (Hrsg.): *Impulse der Elementardidaktik*. Baltmannsweiler, S. 11–19
- Stamer-Brandt, Petra (2007): Wo Kinder zu Experten werden. In: *Welt des Kindes*, H. 4, S. 8–15
- Strehmel, Petra (2008 a): Frühe Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen. In: Petermann, Franz/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen, S. 205–236
- Strehmel, Petra (2008 b): Wovon hängt „gute Bil-dung“ tatsächlich ab? In: *kindergarten heute*, H. 1, S. 8–13
- Sueß, Gerhard J. (2011): Missverständnisse über Bindungstheorie. WiFF Expertisen, Band 14. München
- Textor, Martin R. (2008): Wider die Verschulung des Kindergartens. In: *klein & groß*, H. 5, S. 40–43
- Textor, Martin R. (2009): Plädoyer für Jahrgangs-gruppen. In: *Welt des Kindes*, H. 1, S. 32–34
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Gren-ner, Katja (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren*. Weinheim/Basel

- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (2009): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach
- Vernooij, Monika A. (2005): Die Bedeutung des Spiels. In: Guldemann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster/New York/München/Berlin, S. 123–142
- Viernickel, Susanne (2007): Bildung und Erziehung im Elementarbereich. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 3–8
- Wedekind, Hartmut (2009): Didaktische Räume. Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation.
www.velw.org/index.php?option=com_repository&Itemid=29&func=startdown&id=12
(25.07.2010)
- Weikart, Davis P. (2000) Early Childhood Education: Needs and Opportunity. Paris: UNESCO International Institute für Educational Planning
- Whitebook, M./Howes, C./Philipps, D. (1990): Who cares? Child care teachers and quality of care in America, Final report: National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Projekt



B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B

Inhalt

- 1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)** Hans Rudolf Leu **74**
- 2 Das Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“** **78**

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung*, die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich dabei an den aktuellen berufspolitischen Prozessen auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

Im Teil B wird begründet, warum der DQR als Grundlage für die Erarbeitung der themenspezifischen Kompetenzprofile ausgewählt wurde. Nach einer Einführung in die Handhabung folgt das Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“.

Der Anspruch, frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, ist in Deutschland noch ein Novum. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann.

1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Hans Rudolf Leu

Die im Rahmen des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) und *Europäischen Qualifikationsrahmens* (EQR) geführten Diskussionen verfolgen eine doppelte Zielsetzung. Zum einen sollen mit diesen Instrumenten Abschlüsse sowie berufliche Kompetenzen europaweit vergleichbar gemacht werden. Kompetenzen werden so zu einer übergeordneten „Währung“ von Lernergebnissen, die in unterschiedlichen Systemen der Aus- und Weiterbildung, aber auch im Rahmen informeller Lernprozesse erworben werden. Das soll dazu beitragen, Bildungswege durchlässiger und anschlussfähiger zu machen.

Zum anderen ist mit dem Kompetenzkonzept als Instrument zur Beschreibung und Planung von Bildungsprozessen der Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung verbunden. Im Fokus stehen die Handlungskompetenzen, die von den Lernenden zu erwerben sind, um berufstypische Anforderungen zu bewältigen – und kein Kanon an Inhalten, der von den Lehrpersonen vermittelt wird.

Um die Vergleichbarkeit von Kompetenzen auf horizontaler und vertikaler Ebene zu sichern, müssen sie in einem Qualifikationsrahmen innerhalb des Bildungssystems bewertbar sein und eine Anerkennung bzw. Anrechnung auf horizontaler und vertikaler Ebene ermöglichen. Ein solcher Rahmen dient sowohl zur Orientierung bei der Formulierung von Kompetenzen in Studienmodulen als auch bei der Niveaubestimmung eines Studienganges im Rahmen der Akkreditierung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Allerdings stehen die beiden Zielsetzungen in einem Spannungsverhältnis. Das Postulat der Vergleichbarkeit ganzer Ausbildungswege, möglichst auch noch auf internationaler Ebene, legt eine vergleichsweise allgemeine bzw. abstrakte Formulierung von Kompetenzen im Sinne eines Rahmens nahe, der Raum für unterschiedliche

Formen der Ausgestaltung und Konkretisierung lässt. Das wiederum passt nicht zu dem Ziel, Kompetenzen möglichst präzise mit Bezug auf konkrete, kontextspezifische Handlungsanforderungen zu bestimmen.

So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass bei Bestrebungen, bei denen die Vergleichbarkeit von Kompetenzen im Vordergrund steht, Berufs- bzw. Studienabschlüsse eine wichtige Rolle spielen – letztlich entgegen der angestrebten Output-Orientierung. Das spiegelt sich auch in der berufspolitisch geprägten Diskussion um den DQR, die sich zurzeit auf Fragen der korrekten Einstufung von Ausbildungs- und Studiengängen auf abstrakt formulierte Niveaustufen konzentriert.

Die von WiFF in den *Wegweisern Weiterbildung* entwickelten *Kompetenzprofile* legen den Akzent eindeutig auf die Seite einer möglichst differenzierten, an spezifischen Aufgaben und Handlungsanforderungen orientierten Bestimmung von Kompetenzen. Es geht hier nicht um Ausbildungs- bzw. Studiengänge, die als Ganzes ins Bildungssystem eingeordnet werden sollen, sondern um Weiterbildungen zu spezifischen Qualifikationsbereichen, für die es erheblichen Weiterbildungsbedarf gibt.

Ziel ist es, in den jeweiligen Qualifizierungsbereichen den mit der Output-Orientierung verbundenen Erwartungen möglichst umfassend Rechnung zu tragen. Die Orientierung an Kompetenzen soll dazu beitragen, dass das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen statt auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet wird. Es geht vorrangig darum, sowohl die notwendige Eigenaktivität des Subjektes als auch die möglichen Veränderungen situativer Anforderungen zu beachten.

Mit Blick auf einen allgemeinen Kompetenzbegriff für Fachkräfte in der Frühpädagogik gilt als

übergeordnete Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung der *Erwerb von Kompetenzen*, die pädagogische Fachkräfte dazu befähigt, auf der Grundlage von wissenschaftlich theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in „komplexen Situationen *selbst organisiert, kreativ und reflexiv* ‚Neues‘ zu schaffen“ sowie „aktuellen Herausforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 17).

In ihrer Struktur orientieren sich die WiFF-Kompetenzprofile am DQR (vgl. Abb.). Ein wichtiger Grund für diese Entscheidung ist seine politische Verbindlichkeit. Er ist am EQR ausgerichtet und soll dazu dienen, in Deutschland erworbene Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf ihre Einordnung im EQR auszustatten. Das *Europäische Parlament und der Europäische Rat empfehlen*, diese Maßnahme bis 2012 umzusetzen.

Abbildung: Struktur des DQR

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

Allerdings bezieht sich die Orientierung am DQR lediglich auf dessen Struktur mit der Unterteilung von *Fachkompetenz* in *Wissen* und *Fertigkeiten* und von *Personaler Kompetenz* in *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*.³ Auf eine Zuordnung der Kompetenzen zu übergreifend vergleichbaren Niveaustufen wird verzichtet. Das liegt zunächst daran, dass die *Wegweiser Weiterbildung* für Frühpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen nutzbar sein sollen. Dementspre-

chend müssen Fortbildungen, auch wenn sie sich am gleichen Kompetenzprofil orientieren, *Wissen, Fertigkeiten* und *Personale Kompetenzen* in unterschiedlicher Differenziertheit und Elaboriertheit vermitteln. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass das Anliegen, Kompetenzen möglichst präzise und auf konkrete Situationen bezogen zu bestimmen, sich auch grundsätzlich kaum mit dem Ziel vereinbaren lässt, die Vergleichbarkeit ganzer Ausbildungswege möglichst auf internationaler Ebene zu leisten. Letzteres ist nicht ohne vergleichsweise allgemeine bzw. abstrakte Formulierungen von Kompetenzen möglich, die Raum für nationale und lokale Formen der Ausgestaltung lassen.

Diese Schwierigkeit zeigt sich auch im DQR. Entsprechend seiner Funktion, einen bildungsbereichsübergreifenden Rahmen für alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zu beschreiben, werden diese Anforderungen notwendigerweise sehr allgemein bzw. abstrakt formuliert. So wird

³ In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff „Selbstkompetenz“ ersetzt durch „Selbstständigkeit“. Im WiFF-Kompetenzprofil wird an „Selbstkompetenz“ festgehalten, weil dieser nicht alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns und der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit „Selbstständigkeit“ wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

beispielsweise das Niveau 5 charakterisiert mit „Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“, das Niveau 6 mit „Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 11 f.). Genauso abstrakt sind die dafür erforderlichen *Fachkompetenzen* und *Personalen Kompetenzen*, die als Voraussetzung für die Bewältigung dieser Aufgaben genannt werden.

Demgegenüber werden im WiFF-Kompetenzprofil typische Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag von frühpädagogischen Fachkräften aufgeführt, die sie professionell zu bewältigen haben. Mit diesen *Handlungsanforderungen* sollen alle für den jeweiligen Qualifikationsbereich wichtigen Anforderungen abgebildet werden. Dadurch wird eine besonders konkrete und situations- bzw. kontextspezifische Bestimmung von Kompetenzen möglich. Dem oben genannten Ziel der Kompetenzorientierung, der Fokussierung auf individuelle Fähigkeiten und der Möglichkeit, Lerninhalte auf konkrete Situationen anzuwenden und Probleme zu lösen, wird damit in besonderer Weise Rechnung getragen.

Dabei hat die Differenzierung in *Wissen* und *Fertigkeiten* sowie in *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* deutlich Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133; Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XV f.) und ist zumindest implizit auch in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte festzustellen (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

In der Spalte *Wissen* werden alle für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen erforderlichen Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich *Fertigkeiten* durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus. Laut

DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische Charakterisierung zu ergänzen um Fertigkeiten, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133).

Die Abgrenzung zur Spalte *Sozialkompetenz* ist oft fließend. Laut DQR gehören dazu Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Ebenfalls (mit Bezug auf Edelmann/Tippelt 2007) ist hier zu ergänzen, dass es auch um die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung sowie um Empathie, soziale Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten geht.

Die Spalte „Selbstkompetenz“ als zweite Komponente von *Personaler Kompetenz* bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als „Personale Kompetenz“ bezeichnen. Es geht dabei auch um die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie um Strukturierungsfähigkeit und den Umgang mit Normen und Werten. Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung:

Reflexionswissen „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht) bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.).

Die auf *Handlungsanforderungen* in bestimmten Qualifikationsbereichen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*, die zur professionellen Bewältigung typischer Situationen aus dem Arbeitsalltag erforderlich sind, ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenz, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden

(Pasternack/Schulze 2010). Sie beziehen sich aber immer nur auf einzelne Qualifizierungssegmente und nicht auf ganze Studien- bzw. Ausbildungsgänge. Nur solche Segmente können auch Gegenstand von Weiterbildungsveranstaltungen sein.

Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 *Handlungsanforderungen* formuliert werden, ist auch nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung ausreicht, um alle dafür erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert aber eine gezielte Planung von Fortbildungen, weil die *Liste der Handlungsanforderungen* einen Überblick über das ganze Spektrum erforderlicher Kompetenzen gibt. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Dabei eignen sich die Handlungsanforderungen auch als Ausgangspunkt zur Modularisierung von Weiterbildungsangeboten.

Nachfragern von Weiterbildung erhalten mit dem Spektrum von Handlungsanforderungen einen Überblick über die in dem betreffenden Arbeitsfeld erforderlichen Kompetenzen, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Der Verzicht auf eine Einordnung der Kompetenzen in einen hierarchisch strukturierten Qualifikationsrahmen bedeutet keineswegs, dass das Ziel einer Verbesserung der Anrechnungsfähigkeit von Weiterbildungen auf Ausbildungs- und Studiengänge aus dem Blick gerät. Die dazu vorliegenden Erfahrungen zeigen aber, dass dieses Ziel im Einzelnen am ehesten durch eine möglichst präzise und konkrete Beschreibung kontextbezogener Kompetenzen erreicht werden kann.

Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten in den DQR noch in einiger Ferne liegt, bedeutet die Kompetenzorientierung von Weiterbildung einen ersten Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (von Hippel/Grimm 2010).

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)

Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 28–32

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/Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XXXX

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München

Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München

Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2`10. Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg

2 Das Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“

Das Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ ist ein Instrument für die Konzeption und Umsetzung einer kompetenzorientierten Weiterbildung. Als solches bietet es einen Ansatz, systematisch und strukturiert die Zielsetzung eines Angebotes in Form von Kompetenzbeschreibungen – bezogen auf konkrete Handlungsanforderungen – aufzuzeigen und den Wechsel von der Input- zur Output Orientierung zu vollziehen.

Im Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ steht die Schaffung von Lernkulturen und die Ermöglichung und Anregung von Lernprozessen der Kinder im Vordergrund. Jenseits domänenspezifischer und inhaltlicher Zugänge wird hier die Bedeutung der Fachkraft im Bildungs- und Lernprozess der Kinder selbst ein eigenes Thema der Auseinandersetzung. Hierbei gilt es grundsätzlich zu beachten, dass auf der Basis heute zur Verfügung stehender Forschung und bestehendem Wissen nur sehr eingeschränkt Aussagen über das Verhältnis zwischen pädagogischem Angebot und erreichter Kompetenz möglich sind.

Diese Relativierung berücksichtigend wurde das Kompetenzprofil in einem mehrstufigen, diskursiven Prozesses in der Expertengruppe „Elementardidaktik – Rolle der Fachkraft“ erarbeitet.

Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks, wie er in Teil A dargestellt ist, wurden gemeinsam die zentralen Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte bestimmt, die die Bildungsprozesse der Kinder begleiten und unterstützen.

Für jede Handlungsanforderung wurden *Kompetenzen* – differenziert in die vier Spalten *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz*, *Selbstkompetenz* – erarbeitet, die für die Bewältigung der jeweiligen *Handlungsanforderungen* notwendig sind, wobei gerade der Unterschied zwischen Fertigkeiten und Sozialkompetenz oft fließend ist.

In den Spalten *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* stehen Teilkompetenzen im Vordergrund, bei denen es vor allem um die Fähigkeit geht, soziale Beziehungen einzugehen und zu pflegen sowie die eigene Sichtweise und eigene Vorlieben zu reflektieren.

Insgesamt stellen die Kompetenzformulierungen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar, auf die hin Angebote aufgebaut und didaktisch konzipiert werden sollen. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit in bestehenden Weiterbildungsangeboten zentrale Inhalte vermittelt werden. Dabei kann sowohl das gesamte Kompetenzprofil herangezogen werden, als auch fokussiert einzelne Handlungsanforderungen mit den dazugehörigen Kompetenzen, wenn es nur um einen thematischen Ausschnitt geht.

In diesem Sinne ist das Kompetenzprofil eine inhaltliche Grundlage für die Konzeption und Gestaltung eines Angebotes und kann als solche von den jeweiligen *Referentinnen und Referenten* genutzt werden. *Träger von Weiterbildungsangeboten* finden in dem Kompetenzprofil eine Orientierung für die Vergabe eines Auftrages an ihre *Referentinnen und Referenten*. Das Kompetenzprofil kann hier eine Grundlage für die inhaltliche und konzeptionelle Abstimmung oder eine Hilfestellung für die Planung langfristig angelegter, aufeinander aufbauender Weiterbildungseinheiten sein, in denen das gesamte Spektrum an Handlungsanforderungen abgedeckt werden soll.

Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen* können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf im Team zu eruieren und dementsprechend Angebote zu suchen und zu buchen. Schließlich können sowohl *frühpädagogische Fachkräfte* als auch *Referentinnen und Referenten* das Kompetenzprofil nutzen, um selbst-reflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Die *Handlungsanforderungen* im Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der

pädagogischen Fachkraft“ und die dazugehörigen Kompetenzen sind einerseits konkret auf den pädagogischen Prozess in Bildungs- und Lernsituationen hin beschrieben. Sie müssen aber andererseits auch Raum für die soziale und kulturelle Einbettung vor Ort lassen. Ein an die Lebenswelt und die Deutung der Kinder angepasstes Angebot hat zwingend im gesamten Prozess des pädagogischen Handelns weitere Einflussgrößen zu berücksichtigen und mit einzubeziehen, wie Sachbezug, Individuum, soziale Beziehungen und die Realität der jeweiligen institutionellen Strukturen. Dies gilt für die Fachkräfte vor Ort wie auch für die Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten. Das hier vorliegende Kompetenzprofil ist demnach ausdrücklich vor dem Hintergrund dieser Einflussvariablen zu betrachten.

Dies gilt auch für die Entscheidung über ein eher instruktives Vorgehen oder eine eher den Interessen und Bedürfnissen der Kinder folgende Haltung im pädagogischen Prozess. Es gehört somit zur Grundkompetenz einer pädagogischen Fachkraft, die Angemessenheit der Anwendung dieser Paradigmen im pädagogischen Prozess zu beurteilen und abgeleitet davon begründete Entscheidungen zu treffen. Insofern werden bewusst keine Entscheidungen hinsichtlich der anzuwendenden Methoden vorweggenommen.

Dies berücksichtigend stellt das hier vorgestellte Profil *Handlungsanforderungen* und die dazugehörigen Kompetenzen hinsichtlich

- der Analyse der Grundbedingungen didaktischen Handelns,
- in der pädagogischen Situation selbst
- sowie bezogen auf die Reflexion der jeweiligen Handlung selbst dar.

Alle genannten Aspekte sind implizit in vier Schwerpunkte des Profils eingearbeitet:

- Kommunizieren/Interagieren
- Förderliche Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit schaffen
- Wahrnehmen/Beobachten/Einschätzen
- Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen und (mit)gestalten

Diese Gliederung bildet ein *Strukturmodell pädagogischen Handelns* ab und unterscheidet sich damit von einem Prozessmodell, das die Aspekte *Analyse, Zielformulierung, Konzeptionsentwicklung, Durchführung* und *Evaluation* in direkter Abfolge beschreibt. Inhaltlich sind die hier beschriebenen Handlungsanforderungen aber auch an ein solches Prozessmodell anschlussfähig.

Das Kompetenzprofil verzichtet auf die formalen Niveaustufen des DQR, zeigt aber für einige Basiskompetenzen Vertiefungsmöglichkeiten an. Mit dieser Differenzierung soll zum einen der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Weiterbildungsangebote in der Praxis unterschiedlich lang sind und zum anderen die Ausgangskompetenzen der Teilnehmenden sehr heterogen sein können. Die Unterscheidung zwischen *Basiskompetenzen* und *vertiefenden Kompetenzen* gibt Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen in einem Qualifizierungsbereich als Grundlagen zu vermitteln sind und welche darüber hinausgehen. Oft handelt es sich dabei um Kompetenzen, die erforderlich sind, wenn jemand in dem betreffenden Qualifizierungsbereich die Aufgabe hat, Kolleginnen und Kollegen anzuleiten.

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, 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 Vorgabenkatalog, sondern als *Orientierungshilfe* und *Ausgangspunkt*, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

Der Sprachduktus dieses Kompetenzprofils ist absichtlich im *Indikativ des Tuns* und nicht in der in Modulhandbüchern üblichen Semantik des Könnens beschrieben. Damit ist noch einmal eine Positionierung in der Kompetenzdebatte verbunden, da hier nicht selten auf der Basis des Verhältnisses von Wissen und Können diskutiert wird und die empirische Überprüfung, ob dieses Können dann auch Anwendung findet, sehr schnell in den Hintergrund treten kann. Demgegenüber rückt der

Indikativ des Tuns die Umsetzung der eingeforderten Kompetenzen in den Vordergrund.

Vor allem in den beiden Spalten zur *Personalen Kompetenz* finden sich bei unterschiedlichen *Handlungsanforderungen* oft sehr ähnliche oder identische Formulierungen. Die dadurch entstehenden Wiederholungen sind beabsichtigt, zumal davon auszugehen ist, dass jeweils nur ausgewählte Handlungsanforderungen Gegenstand von Weiterbildungsveranstaltungen werden.

Die Beschreibung der Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen zeigt, dass das professionelle Handeln der Fachkraft über die Arbeit mit dem einzelnen Kind und der Kindergruppe hinausgeht und die Zusammenarbeit mit den Familien, die Kooperation im Team und die Vernetzung mit dem sozialen Umfeld miteinschließt. Gerade zur *Zusammenarbeit mit Eltern* wurde in einer eigenen Expertengruppe ebenfalls ein Kompetenzprofil erarbeitet, ebenso für *Sprachliche Bildung* und für *Kinder in den ersten drei Lebensjahren*. Mit Blick auf deren thematischen Schwerpunkt sind diese Kompetenzprofile wesentlich ausdifferenzierter und können zusätzlich als inhaltliche Ergänzung genutzt werden.

Die Handlungsanforderungen im Überblick

Kommunizieren/Interagieren		Seite
1	Die pädagogische Fachkraft baut aktiv eine Beziehung zu jedem Kind auf.	82
2	Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv.	83
3	Die pädagogische Fachkraft bringt Erfahrungen, Erkenntnisse, Gedanken, Gefühle und Empfindungen mit den Kindern und für die Kinder zur Sprache.	84
4	Die pädagogische Fachkraft moderiert und regt Peer-Kommunikationen an.	85
5	Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern.	86
6	Die pädagogische Fachkraft begleitet und moderiert Konflikte zwischen Kindern.	88
7	Die pädagogische Fachkraft trägt Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen produktiv aus.	90
 Förderliche Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit schaffen		
8	Die pädagogische Fachkraft gestaltet Räume kindgerecht.	91
9	Die pädagogische Fachkraft stellt anregendes Material kindgerecht bereit.	92
10	Die pädagogische Fachkraft stellt einen rhythmisierten Tagesablauf sicher.	94
11	Die pädagogische Fachkraft führt Rituale ein und pflegt diese.	95
12	Die pädagogische Fachkraft nutzt den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für die Kinder.	96
 Wahrnehmen – Beobachten – Einschätzen		
13	Die pädagogische Fachkraft schätzt den Entwicklungsstand und die Entwicklungspotenziale der Kinder ein.	98
14	Die pädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die Bildungsprozesse der Kinder.	100
15	Die pädagogische Fachkraft erkennt die Bedürfnisse und Interessen der Kinder.	101
 Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen und (mit)gestalten		
16	Die pädagogische Fachkraft beachtet die unterschiedlichen kindlichen Zugangsweisen auf die Welt in der pädagogischen Arbeit.	102
17	Die pädagogische Fachkraft nutzt das Bildungspotenzial von Situationen für die pädagogische Arbeit.	104
18	Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).	105
19	Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).	107
20	Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken sowie Verfahren und setzt sie adaptiv um.	109
21	Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings.	110
22	Die pädagogische Fachkraft fördert die Interessen der Kinder und regt sie an.	112
23	Die pädagogische Fachkraft verschafft dem Spielen Geltung als privilegierte Form des kindlichen Umgangs mit der Welt.	113
24	Die pädagogische Fachkraft unterstützt das Explorieren und Ausprobieren der Kinder und regt es an.	115

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
				
Kommunizieren / Interagieren				
1 Die pädagogische Fachkraft baut aktiv eine Beziehung zu jedem Kind auf. (vgl. Merkposten 12, 13 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung von Bindung und Beziehung für Bildungsprozesse.	... findet Zugang zu jedem Kind.	... nimmt Angebote von Kindern zur Beziehungsaufnahme wahr.	... setzt sich mit der eigenen Beziehungsfähigkeit auseinander.	
... weiß um die Geschlechtsunterschiede in der Beziehungsqualität zwischen Jungen/Mädchen und pädagogischer Fachkraft.	... nimmt eine Beziehung über unterschiedliche Formen der Kommunikation und Interaktion auf und hält sie aufrecht.	... gestaltet das Verhältnis von Distanz und Nähe sensibel. ... erkennt Kinder als Partner in der Kommunikation an. ... kann sich in unterschiedliche Kinder einfühlen und ihnen dies auch zeigen. ... sieht Eltern ¹ vorbehaltlos als wichtigste Bindungsperson des Kindes an.	... reflektiert das eigene Bindungsverhalten. ... ist offen und interessiert, Neues zu entdecken.	
				
... verfolgt den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs über den Zusammenhang von Bindung und Bildung in Kindertageseinrichtungen.	... liest und beurteilt Fachtexte zu Bindung und Beziehung und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... kann die Bindungsqualität einschätzen und erforderlichenfalls externe Experten hinzuziehen.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Bindung zwischen Fachkräften und Kind und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf.		

¹ Im Text sind mit dem Begriff „Eltern“ die verschiedenen Ausprägungen von Elternschaft gemeint, beispielsweise Mütter, Väter, alleinerziehende Eltern, gleichgeschlechtliche Eltern, verheiratete und nicht verheiratete Eltern, Eltern von Adoptiv- oder Pflegekindern, andere Personen, die die Elternrolle einnehmen usw.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
2 Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv. (vgl. Merkposten 14 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... kennt verbale und nonverbale Signale, derer Kinder sich in der Kommunikation bedienen. ... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts. ... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die soziale Entwicklung.	... entdeckt den „Eigensinn“ in den Äußerungen der Kinder. ... reagiert auf die unterschiedlichen Signale angemessen und zugewandt.	... geht feinfühlig und sensitiv auf die Kinder ein. ... handelt empathisch.	... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner. ... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Verhalten. ... wird sich der eigenen Vorlieben und Abneigungen gegenüber unterschiedlichen Kindern bewusst.	
+	+	+	+	
... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion zur responsiven Interaktion pädagogischer Fachkräfte.	... liest und beurteilt Fachtexte zur responsiven Haltung und Interaktion der pädagogischen Fachkräfte und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen zum responsiven Interaktionsverhalten und zeigt dessen Bedeutung für die tägliche Praxis auf. ... reflektiert das Beziehungsklima im eigenen Team.		



bedeutet vertiefte Kompetenz, die – zusätzlich zu den Basiskompetenzen – für die Anleitung von Kolleginnen bzw. Mitarbeiterinnen erforderlich ist.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
3 Die pädagogische Fachkraft bringt Erfahrungen, Erkenntnisse, Gedanken, Gefühle und Empfindungen mit den Kindern und für die Kinder zur Sprache. (vgl. (5): „Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern.“, siehe auch die Handlungsanforderungen zur „Gestaltung einer sprachanregenden Umgebung“ des Kompetenzprofils im Wegweiser Weiterbildung „Sprachliche Bildung“)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung der Sprache für das Ausdrücken von Gedanken und Gefühlen.	... agiert als sprachliches Vorbild.	... fühlt sich in die besonderen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Empfindungen der unterschiedlichen Kinder ein.	... ist sich der eigenen Rolle als sprachliches Vorbild bewusst.
... weiß um die verschiedenen Ebenen in einer Kommunikation.	... führt mit Kindern Gespräche, in denen den Gedanken und Empfindungen der Kinder sensitiv nachgespürt wird.	... passt sich in der eigenen Sprache jeweils den sprachlichen Möglichkeiten des Kindes an.	... reflektiert die eigene Bereitschaft und Fähigkeit zur Äußerung von Gefühlen und Empfindungen kritisch.
... kennt verschiedene Kommunikationsmodelle.	... stellt Kindern, die sich der eigenen sprachlichen Ausdrucksweise noch nicht sicher sind, sprachliche Ausdrucksmittel zur Verfügung (im Gespräch, als Modell).		... ist auf Kinder und ihre Interessen neugierig.
... weiß um die Bedeutung der Sprache für Bildung und Lernen.	... setzt Strategien der Sprachförderung ein.		
... weiß um die Bedeutung von Literacy-Aktivitäten.	... regt Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch zum Sprechen an.		
... kennt wichtige Strategien der Sprachförderung.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 ... weiß um die Bedeutung von emotionalen und kognitiven Äußerungen im jeweils besonderen soziokulturellen Kontext der Herkunftsfamilie.	 ... tauscht sich mit den Kindern über deren Lernprozesse aus. ... nutzt Mehrsprachigkeit als Resource.		
 ... kennt die fachliche Diskussion zur Sprachförderung und zur Mehrsprachigkeit.	 ... liest und beurteilt Fachtexte zur Bedeutung der Sprache und der Kommunikation für das Lernen der Kinder und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... sensibilisiert das pädagogische Team für die eigene Sprache.	 ... reflektiert den Sprachgebrauch im pädagogischen Team. ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zu den Kommunikationsformen mit den Kindern und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf.	
4 Die pädagogische Fachkraft moderiert und regt Peer-Kommunikationen an. (vgl. Merkposten 10 in Teil A)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung der Kommunikation unter Peers für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder.	... macht den Kindern die Denkweise der anderen Kinder zugänglich und regt sie an, eine Sache aus mehreren Perspektiven zu betrachten. ... lässt Raum und Zeit für den Austausch der Kinder untereinander.	... kann die Perspektiven der Kinder einnehmen.	... reflektiert die eigenen Perspektiven. ... reflektiert die eigene Einstellung gegenüber den aktuellen Kinderkulturen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt die aktuellen Kinderkulturen für die unterschiedlichen Altersgruppen.	... unterstützt die Verständigungen zwischen den Kindern. ... unterstützt die gegenseitige Perspektivübernahme der Kinder. ... findet eine Balance zwischen eigener Zurückhaltung und eigener aktiver Beteiligung an den Peer-Kommunikationen.	... fühlt sich in die besonderen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Empfindungen der unterschiedlichen Kinder ein. ... passt sich in der eigenen Sprache je weils den sprachlichen Möglichkeiten der Kinder an.	... ist auf Kinder und ihre Interessen neugierig.
 ... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Bedeutung der Peer-Kommunikation.	 ... liest und beurteilt Fachtexte zur Bedeutung der Peer-Kommunikation und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	 ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Peer-Kommunikation in der Einrichtung und sensibilisiert das pädagogische Team dafür.	
5 Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern. (vgl. Merkposten 15, 16 in Teil A)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind für Bildungs- und Lernprozesse.	... tritt in aktive Aushandlungsprozesse mit Kindern ein. ... kann zuhören. ... beachtet Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern.	... fühlt sich in die besonderen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Empfindungen der unterschiedlichen Kinder ein.	... reflektiert die eigenen Fähigkeiten zu dialogischem Kommunizieren und Handeln. ... ist auf Kinder und ihre Interessen neugierig.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten von Kindern. ... kennt verbale und nonverbale Kommunikationsformen. ... kennt lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen. ... kennt verschiedene Kommunikationsmodelle. ... weiß um die Entwicklung der dialogischen Kompetenzen von Kindern. ... kennt die Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern. ... weiß um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungshandlung. ... kennt unterschiedliche Settings für Gespräche mit Kindern, z.B. Kinderkonferenz.	... bezieht Gesprächstechniken in die Kommunikation ein. ... hält sich in der Kommunikation auch zurück, um den Fragen der Kinder Raum zu geben und Nachfragen zu ermöglichen. ... hält sich mit Erklärungen zurück und geht mit den Kindern in einen gemeinsamen Denkprozess (z.B. Scaffolding). ... sorgt für eine partizipative Gesprächskultur. ... gestaltet unterschiedliche Settings für Gespräche mit Kindern. ... praktiziert lernförderliche Interaktionsformen.	... passt sich in der eigenen Sprache jeweils den sprachlichen Möglichkeiten des Kindes an. ... ist in der Interaktion mit den Kindern authentisch und zugänglich. ... baut eine Interaktions- und Kommunikationskultur auf der Basis von gegenseitiger Wertschätzung auf.	... reflektiert die eigene soziokulturelle Prägung und Eingebundenheit. ... reflektiert kritisch die eigenen Interaktions- und Deutungsmuster.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 ...verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Bedeutung der Interaktion und Kommunikation für das Lernen der Kinder.	 ...liest und beurteilt Fachtexte zu Kommunikations- und Interaktionsformen mit Kindern und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	 ...initiiert im Team fachliche Diskussionen zu den Interaktions- und Kommunikationsformen mit den Kindern und zeigt ihre Bedeutung für die Bildungsprozesse der Kinder auf.	 ...reflektiert die eigene Dialogfähigkeit als (Gruppen-)Leitung bzw. Praxisanleitung
6 Die pädagogische Fachkraft begleitet und moderiert Konflikte zwischen Kindern.			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Funktion, Bedeutung und das Lernpotenzial von Konflikten.	... erkennt Konflikte zwischen Kindern frühzeitig und analysiert sie.	... stärkt Empathie und Perspektivenwahrnehmung.	... reflektiert die eigene Rolle in Konflikten.
... kennt typische Konfliktsituationen, Konfliktverläufe und Konfliktdynamiken.	... entscheidet sich je nach Situation für eine Art des Umgangs: – nicht eingreifen – den Konflikt aufgreifen, um ihn gemeinsam mit den beteiligten Kindern konstruktiv zu lösen	... hat Vertrauen in die Konfliktlösungen der Kinder.	... reflektiert den eigenen Umgang mit Konflikten.
... weiß um verschiedene Formen des Umgangs mit Konflikten, z.B. Konflikte diskutieren und selbst zu einer Lösung kommen, Kompromisse finden, einen Schiedsrichter einsetzen.	... unterstützt Kinder in der Wahrnehmung und Äußerung ihrer Interessen und zeigt ihnen dabei Wege auf, dies gewaltfrei zu tun.	... bezieht die Kinder in die Lösung von Konflikten aktiv ein. ... kommt mit allen Parteien eines Konflikts in eine vertrauensvolle Kommunikation.	
		... bespricht typische Konfliktsituationen im Team.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... erarbeitet mit Kindern Regeln der gewaltfreien Konfliktlösung. ... bearbeitet Konflikte präventiv. ... beachtet die eigene Vorbildwirkung bei der Lösung von Konflikten.	... entwickelt im Team und mit Eltern einen gemeinsamen Umgang mit Konflikten unter Kindern.	
... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion zu Konfliktsituationen zwischen Kindern in Kindertageseinrichtungen und den Umgang damit.	... liest und beurteilt Fachtexte zu Konfliktsituationen, Konfliktdynamiken zwischen Kindern und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf. ... unterstützt die Kolleginnen und Kollegen bei konflikthafter Situationen in ihrer Gruppe. ... reflektiert die Konfliktlösungsstrategien, die in der Einrichtung bevorzugt werden.	... reflektiert die eigene Konfliktfähigkeit in der Rolle als (Gruppen-) Leitung bzw. Praxisanleitung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
7 Die pädagogische Fachkraft trägt Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen produktiv aus.			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung von Konflikten für die Entwicklung der kindlichen Autonomie.	... entscheidet bei Konflikten zwischen Alltagskonflikten und grundsätzlichen Konflikten. ... erkennt Konflikte zwischen Fachkraft und Kind bzw. Kindern, und analysiert sie auf ihr Thema hin. ... holt sich beim eigenen Involviertsein in einen Konflikt die Hilfe eines neutralen Dritten.	... versteht die Perspektive des Kindes. ... unterscheidet im Konflikt klar zwischen Inhalts- und Beziehungsebene. ... entwickelt im Team einen gemeinsamen Umgang mit Konflikten mit Kindern. ... vermittelt bei Konflikten zwischen Eltern und Kind.	... reflektiert die eigene Rolle in Konflikten. ... reflektiert den eigenen Umgang mit Konflikten.
	 ... liest und beurteilt Fachtexte zu Konflikten zwischen Erwachsenen und Kindern und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... löst bzw. moderiert mögliche Konflikte zwischen Fachkraft und Kind bzw. Kindern oder zwischen Fachkraft und Eltern. ... holt, wenn erforderlich, externe Beratung für die Lösung von Konflikten hinzu.	 ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zum Konfliktverhalten und zeigt den Bezug zur täglichen Praxis auf. ... bespricht aufgetretene Konflikte im Team und vermittelt, falls erforderlich. ... reflektiert den Umgang mit Konflikten in der Einrichtung kritisch.	 ... reflektiert die eigene Konfliktfähigkeit in der Rolle als (Gruppen) Leitung bzw. Praxisanleitung.
... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über den Umgang mit Konflikten in Kindertageseinrichtungen, den Umgang mit „schwierigen“ Kindern.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
Förderliche Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit schaffen			
8 Die pädagogische Fachkraft gestaltet Räume kindgerecht.			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung und Funktion von räumlichen Strukturen – für das Zurechtfinden in der Umwelt – für die emotionale Sicherheit und Stabilität – für den Aufbau eigener Vorstellungen von der Welt – für den Aufbau von verlässlichen Beziehungen. ... weiß um die Bedeutung des Raumes als „Erzieher“. ... kennt gängige Raumkonzepte in der Elementarpädagogik und ihrer pädagogischen Grundideen. ... kennt alle einschlägigen Sicherheitsstandards.	... findet eine Balance zwischen der Gewährung/Erhaltung von Freiheit und der Schaffung von ordnender Struktur. ... strukturiert und gestaltet die nähere Umgebung so, dass einerseits Neugier entsteht und andererseits Sicherheit wächst. ... vergleicht verschiedene Raumkonzepte und bewertet sie mit Blick auf die eigene pädagogische Praxis. ... prüft die räumlichen Gegebenheiten und Bedingungen und nimmt sie im Sinne des präferierten pädagogischen Konzepts wahr. ... entwickelt ein eigenes Raumkonzept (innen und außen). ... setzt ein Raumkonzept (innen und außen) um.	... nimmt die Bedürfnisse der Kinder nach Struktur ebenso wahr wie Bedürfnisse nach Freiheit von Zwängen. ... entwickelt im Team ein Raumkonzept für den Innenbereich wie für den Außenbereich und setzt es um. ... beteiligt die Kinder partizipativ an der Planung und Umsetzung des Raumkonzeptes. ... holt sich gegebenenfalls Hilfe bei Experten (Raumgestaltung, Lärm, Sicherheit). ... vermittelt den Eltern das Raumkonzept der Gruppe bzw. der Einrichtung und unterstützt sie dabei, auch in der Raumgestaltung im häuslichen Umfeld die Bedürfnisse des Kindes zu berücksichtigen.	... ist offen für Ideen anderer und für neue Raumkonzepte. ... reflektiert das eigene Verhalten im Raum. ... reflektiert die eigenen Vorlieben in der räumlichen Gestaltung. ... reflektiert das eigene Ordnungsbedürfnis. ... ist sich der eigenen Sicherheitsbedürfnisse bewusst.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
 ...verfolgt die aktuelle Fachdiskussion zu Raumkonzepten und zur Bedeutung der Gestaltung des Raums.	 ...gestaltet den Gruppenraum entsprechend der Ruhe-, Aktivitäts- und Spielbedürfnisse der Kinder und verändert ihn flexibel.	 ...initiiert im Team fachliche Diskussionen und Reflexionen der Gestaltung der Räume und zeigt den Bezug zur täglichen Praxis auf. ...entwickelt das Raumkonzept für die Einrichtung gemeinsam mit dem Team stetig weiter.	
9 Die pädagogische Fachkraft stellt anregendes Material kindgerecht bereit.			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um den Zusammenhang von Lernerfahrungen und Materialien. ... kennt verschiedene Materialien und deren Anregungspotenzial, z. B. Fröbel'sche Spielgaben, Alltagsmaterial.	... nutzt die Vielseitigkeit und Vielfalt der Erfahrungsmöglichkeiten von Material (vorgefertigtes, didaktisiertes Alltags- und Naturmaterial). ... wählt Material bewusst aus, unter Berücksichtigung	... verständigt sich im Team über Material, seine Anschaffung und die Bereitstellung. ... nimmt bei der Auswahl der Materialien auch die Perspektive der Kinder ein.	... überdenkt kritisch eigene Vorlieben bzw. Abneigungen bezüglich spezieller Materialien. ... entwickelt Geduld bei unvorhergesehener Nutzung des Materials.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Materialien. ... kennt Gesundheitsgefährdungen wie Sicherheitsrisiken bei diversen Materialien.	- der Entwicklungsangemessenheit, - der Ganzheitlichkeit, - der Themen der Kinder. ... wählt gemeinsam mit Kindern Material aus. ... stellt Material so bereit, dass es Kinder auffordert, sich mit ihm auseinanderzusetzen. ... variiert bewusst das Materialangebot und die Materialfülle. ... erkennt und entfernt gesundheitsgefährdende oder sicherheitsbedenkliche Materialien.	... respektiert kulturell geprägte Vorlieben für bestimmte Materialien. ... beobachtet Kinder im Umgang mit dem Material und zieht Schlüsse für die Weiterentwicklung des Materialkonzepts. ... erläutert den Eltern das Materialangebot der Gruppe bzw. der Einrichtung und unterstützt sie darin, auch im häuslichen Umfeld geeignete Materialien für das Kind bereitzustellen.	... ist offen für „eigensinnige“ Nutzungen durch die Kinder.
 ... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion zur Bedeutung von unterschiedlichen Materialien.	 ... liest und beurteilt Fachtexte zur Bereitstellung von Materialien und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... hält sich über das Angebot an pädagogischen Materialien auf dem Laufenden.	 ... initiiert im Team fachliche Diskussionen und Reflexionen des Materialangebots und zeigt dessen Bedeutung für die tägliche Praxis auf. ... regt die Weiterentwicklung des Materialangebots an.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
10 Die pädagogische Fachkraft stellt einen rhythmisierten Tagesablauf sicher.			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung und Funktion einer zeitlichen Strukturierung – für das Zurechtfinden in der Umwelt – für die emotionale Sicherheit und Stabilität – für den Aufbau von verlässlichen Beziehungen – für den Aufbau eigener Vorstellungen von der Welt. ... weiß um die Bedeutung von Rhythmen für die kindliche Erfahrung und Entwicklung. ... kennt das Zeitempfinden von Kindern. ... hat Grundkenntnisse der Chronobiologie, bezogen auf biologische Rhythmen beim Menschen. ... kennt unterschiedliche Konzepte zur Rhythmisierung des Tagesablaufs mit ihren Vor- und Nachteilen.	... gestaltet den Tages- und Wochenablauf rhythmisiert. ... setzt Fixpunkte zur Orientierung. ... findet eine Balance zwischen Phasen der Spannung und Entspannung. ... nimmt die Bedürfnisse der Kinder wahr. ... stellt ein Gleichgewicht zwischen wiederkehrenden Abläufen und Strukturen (Sicherheit und Orientierung) sowie Flexibilität für individuelle Bedürfnisse her. ... klärt Eltern über die Bedeutung von Zeit-Strukturen auf.	... verständigt sich im Team über Rhythmisierungen und legt die zeitlichen Abläufe fest. ... respektiert Rhythmen der Kinder und Rhythmen ihrer Familien. ... löst etwaige Konflikte zwischen den unterschiedlichen Rhythmen (Kind, Familie, Einrichtung) einvernehmlich. ... zeigt Wertschätzung für das Zeitempfinden von Kindern und Eltern. ... bespricht etwaige Veränderungen des Tagesablaufs mit den Kindern und den Eltern. ... unterstützt die Eltern dabei, auch außerhalb der Einrichtung einen rhythmisierten Tagesablauf gemeinsam mit dem Kind sicherzustellen.	... reflektiert kritisch die eigenen Vorlieben der Zeitgestaltung und setzt sie in Beziehung zum Rhythmus der Einrichtung sowie zum Rhythmus des Kindes und der Eltern.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
 ...verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Bedeutung rhythmisierter Tagesabläufe.	 ... liest und beurteilt Fachtexte zu kindlichen Rhythmen und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	 ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Zeitgestaltung und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf. ... vermittelt bei Konflikten über den Tagesablauf im Team. ... vermittelt bei Konflikten über den Tagesablauf zwischen Einrichtung und Eltern.	 ... reflektiert die eigenen Bedürfnisse bzw. Abneigungen gegenüber Ritualen und ihrer Funktion kritisch. ... reflektiert eigene Vorlieben und Abneigungen für bestimmte Rituale.	
11 Die pädagogische Fachkraft führt Rituale ein und pflegt diese.				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung von Ritualen für das Orientierungs- und Sicherheitsbedürfnis von Kindern.	... gestaltet Fixpunkte im Tagesablauf wie Ankommen und Morgenkreis etc. bewusst.	... entwickelt Rituale mit den Kindern partizipativ bzw. bespricht sie mit den Kindern.		
... weiß um die Kulturgebundenheit von Ritualen.	... entwickelt Rituale für bestimmte Situationen, z. B. die Begrüßung, die Vorlesesituation.	... einigt sich im Team auf Rituale.		
... kennt die für die Kinder in der Einrichtung wichtigen Rituale.		... bespricht die Rituale mit den Eltern und unterstützt sie dabei, auch zu Hause Rituale einzuführen.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
 ...verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über Rituale, wie diese eingeführt, partizipativ entwickelt und gepflegt werden können.	 ...liest und beurteilt Fachtexte zur Bedeutung und Umsetzung von Ritualen für Kinder und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	 ...initiiert im Team fachliche Diskussionen zu den Ritualen der Einrichtung und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf. ...reflektiert die Rituale innerhalb der Einrichtung kritisch.		
12 Die pädagogische Fachkraft nutzt den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für die Kinder.				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... kennt den Sozial- und Kulturraum rund um die Einrichtung. ... kennt die Aktivitäten im Sozial- und Kulturraum rund um die Einrichtung. ... weiß um die Bedeutung der Einbettung der pädagogischen Arbeit in den Sozial- und Kulturraum für Bildungs- und Lerngelegenheiten der Kinder.	... sucht den Sozial- und Kulturraum aktiv auf. ... identifiziert Felder möglicher Kooperationen. ... prüft Angebote im Sozial- und Kulturraum und wählt sie gezielt und auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet aus.	... tauscht sich im Team über die Bildungs- und Lernmöglichkeiten im Sozial- und Kulturraum aus. ... kommuniziert mit Kooperationspartnern aus dem Sozial- und Kulturraum offen und auf „gleicher Augenhöhe“. ... tauscht sich im Team über die Bildungs- und Lernmöglichkeiten im Sozial- und Kulturraum aus.	... reflektiert die eigenen Vorlieben für soziale und kulturelle Angebote. ... reflektiert die eigene Einstellung und die eigenen Vorlieben und Vorbehalte gegenüber dem Sozialraum der Einrichtung. ... erkennt die Grenzen der eigenen pädagogischen Möglichkeiten an.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt die Angebote des Sozial- und Kulturraums, die das Bildungs- und Lernangebot der Einrichtung ergänzen oder erweitern können. ... kennt Möglichkeiten und Formen der Vernetzung im Sozialraum.	... baut mit den im Sozial- und Kulturraum tätigen Personen einen professionellen Kontakt auf. ... trifft konkrete Kooperationsvereinbarungen.	... kommuniziert mit Kooperationspartnern aus dem Sozial- und Kulturraum offen und auf „gleicher Augenhöhe“. ... macht die eigene Bildungsarbeit gegenüber externen Kooperationspartnern transparent. ... beachtet spezifische Zielsetzungen und Interessen von Kooperationspartnern in der Zusammenarbeit angemessen. ... bezieht die Eltern und Kinder in die Erweiterung der pädagogischen Arbeit auf Bildungs- und Lerngelegenheiten außerhalb der Kita ein.	... reflektiert die eigenen Vorlieben und Vorbehalte gegenüber unterschiedlichen Kooperationspartnern.
 ... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Bedeutung der Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit.	 ... liest und beurteilt Fachtexte zur Sozialraumorientierung und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... regt das Team zur Kontaktaufnahme mit Kooperationspartnern an.	 ... initiiert im Team fachliche Diskussionen über Möglichkeiten der Sozialraumorientierung und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis. ... reflektiert die Vernetzung der Einrichtung mit Akteuren im Sozialraum.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... unterstützt und berät die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen mit Netzwerkpartnern. ... vernetzt sich im Sozialraum mit möglichen Partnern, die eine pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung bereichern können. ... engagiert sich in den Gremien des Sozial- und Kulturraums und repräsentiert dort die Einrichtung. ... präsentiert die Bildungsarbeit der Einrichtung in den Gremien.		
Wahrnehmen – Beobachten – Einschätzen			
13 Die pädagogische Fachkraft schätzt den Entwicklungsstand und die Entwicklungspotenziale der Kinder ein. (vgl. Merkposten 11, 25 in Teil A)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung von Wahrnehmungen, Beobachtungen und Einschätzungen für die Initiierung von Lernprozessen.	... nimmt Kinder und ihre Handlungen unvoreingenommen wahr. ... nimmt Einschätzungen nur aufgrund mehrerer Beobachtungen vor.	... berät sich im kollegialen Austausch über Einschätzungen von Entwicklungsständen.	... ist sich der Grenzen der eigenen Einschätzung bewusst.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... weiß um die unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernbereiche von Kindern. ... weiß, dass sich die Erfahrungen der Kinder nicht umstandslos diesen Bereichen zuordnen lassen. ... weiß um die Verlaufsprozesse der kindlichen Entwicklung in den verschiedenen Bereichen. ... kennt verschiedene Verfahren zur Einschätzung des Entwicklungsstands und schätzt deren Umsetzbarkeit in der eigenen Arbeit realistisch ein.	... erkennt bereichsspezifische Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern und schätzt sie ein. ... erkennt auffällige Entwicklungsverläufe und Entwicklungsrisiken. ... zieht aufgrund der aus diversen Verfahren gewonnenen Informationen Schlüsse für die Gestaltung und Einschätzung weiterer Lernsituationen.	... zieht bei Auffälligkeiten weitere Experten hinzu. ... bezieht Eltern in die Interpretation von Einschätzungen ein. ... ist den Empfindungen und Interpretationen der Eltern gegenüber aufgeschlossen. ... führt bei Auffälligkeiten sensible Gespräche mit den Eltern.	... ist sich über die eigenen Präferenzen der verschiedenen Entwicklungsbereiche im Klaren und nimmt auch die nichtpräferierten wachsam wahr. ... ist sich der eigenen Subjektivität im Beobachtungsprozess bewusst und reflektiert sie kritisch.
... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über den Einsatz verschiedener Verfahren. ... kennt die Bestimmungen zum Datenschutz. ... verfügt über vertiefte Kenntnisse über Verfahren.	... liest und beurteilt Fachtexte zu Verfahren und verschiedenen Entwicklungsbereichen von Kindern und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... stellt den Datenschutz sicher. ... stellt einen korrekten Einsatz der Verfahren sicher.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen zum Einschätzen der Entwicklung der Kinder und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf. ... unterstützt das Team bei schwierigen Elterngesprächen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
		... reflektiert das Vorgehen innerhalb der Einrichtung beim Einschätzen des Entwicklungsstandes der Kinder. ... reflektiert das Vorgehen bei auffälligen Entwicklungsverläufen innerhalb der Einrichtung.	
14 Die pädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die Bildungsprozesse der Kinder. (vgl. Merkposten 25, 28 in Teil A)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Subjektivität und Fehleranfälligkeit von Wahrnehmungen und Beobachtungen. ... kennt mehrere Beobachtungsverfahren und ihre jeweiligen Vorzüge und Grenzen.	... beobachtet die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder mit Interesse und versucht sie zu verstehen. ... setzt sowohl offene als auch standardisierte Verfahren ein. ... zieht aus den Beobachtungen Schlüsse für die Gestaltung weiterer Lernsituationen. ... legt aussagekräftige Dokumentationen und Portfolios an, die auch Kinder und Eltern ansprechen.	... spiegelt die eigene Wahrnehmung an der Wahrnehmung der anderen Fachkräfte. ... bringt die eigenen Beobachtungen präzise und differenziert in den Austausch im Team ein. ... nimmt die Beobachtungen anderer differenziert wahr und kommentiert sie einfühlsam und fachlich begründet. ... reflektiert die Beobachtungen gemeinsam mit Kindern und Eltern.	... reflektiert die eigene Rolle als Beobachterin/Beobachter in der Situation. ... ist sich der eigenen Subjektivität im Beobachtungsprozess bewusst und reflektiert kritisch auch eigene Vorlieben, Abneigungen und Vorurteile. ... reflektiert die eigene Blickrichtung (Blick auf Ressourcen, Blick auf Defizite). ... setzt sich mit der Begrenztheit der eigenen Wahrnehmung auseinander.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
 ... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über Beobachtung und Dokumentation und deren Bedeutung für die Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse. ... verfügt über vertiefte Kenntnisse über Beobachtungsverfahren.	  ... liest und beurteilt Fachtexte zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... unterstützt die Etablierung einer gemeinsamen Kultur des Beobachtens und Dokumentierens in der Einrichtung.	  ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zu Beobachtungsverfahren und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf. ... regt eine stetige gemeinsame Reflexion und Bewertung der Beobachtungsverfahren an.	  ... reflektiert die Rolle der eigenen Bedürfnisse kritisch. ... entwickelt eine offene Haltung gegenüber den Interessen der Kinder. ... reflektiert die eigenen Interessen.	
15 Die pädagogische Fachkraft erkennt die Bedürfnisse und Interessen der Kinder. (vgl. Merkposten 24 in Teil A, vgl. auch (22) „Die pädagogische Fachkraft fördert die Interessen der Kinder und regt sie an“.)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Grundbedürfnisse von Kindern nach: – Autonomie – Einbindung – Kompetenzerfahrung. ... weiß über die Bedeutung der Beziehungen zwischen den Kindern für die Interessen und die Motivation der Kinder.	... trägt für die Erfüllung der Grundbedürfnisse Sorge. ... unterscheidet Bedürfnisse von Kindern hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für ein gesundes Aufwachsen. ... erkennt die Interessen der Kinder.	... nimmt die Bedürfnisse der Kinder wahr. ... informiert die Eltern über die Bedeutung von Grundbedürfnissen und tauscht sich mit ihnen über die Bedürfnisse ihrer Kinder aus. ... hegt Wertschätzung gegenüber den Interessen der Kinder.	... reflektiert die Rolle der eigenen Bedürfnisse kritisch. ... entwickelt eine offene Haltung gegenüber den Interessen der Kinder. ... reflektiert die eigenen Interessen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... weiß um die Bedeutung kindlicher Interessen für die emotionale und kognitive Entwicklung.	... gibt Raum und Zeit für den gegenseitigen Austausch der Kinder über ihre Interessen. ... bringt orientiert an den Interessen und dem Entwicklungsstand der Kinder auch eigene Interessen ein, um die kindlichen Bildungs- und Lernprozesse zu unterstützen.	... tauscht sich mit den Kindern über ihre Interessen aus. ... informiert Eltern über die Bedeutung von Interessen und tauscht sich mit ihnen über die Interessen ihrer Kinder aus.	... reflektiert die eigene Wirkung hinsichtlich Anregung und Hemmung der Interessen und Bedürfnisse der Kinder.
 ... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Entwicklung von kindlichen Interessen und Bedürfnissen.	 ... liest und beurteilt Fachtexte zur kindlichen Interessens- und Bedürfnisentwicklung und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	 ... initiiert im Team fachliche Diskussionen dazu, wie die Interessen und Bedürfnisse der Kinder innerhalb der Einrichtung zur Geltung kommen.	
Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen und (mit)gestalten			
16 Die pädagogische Fachkraft beachtet die unterschiedlichen kindlichen Zugangsweisen auf die Welt in der pädagogischen Arbeit. (vgl. Merkposten 8 in Teil A)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... kennt kindliche Zugangsweisen: – Explorieren – Kommunizieren	... erkennt die unterschiedlichen Zugangsweisen als gleichberechtigt an.	... tauscht sich im Team über die Erfahrungen mit den unterschiedlichen Zugangsweisen aus.	... reflektiert kritisch die eigenen Vorlieben und die Abwehr für bestimmte Zugangsweisen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
- Beobachten - Nachahmen - Spielen - Nachdenken. ... weiß um die Ganzheitlichkeit (im Sinne einer Integration aller Erfahrungsformen) kindlicher Lernprozesse. ... weiß, dass unterschiedliche Kinder unterschiedliche Zugangsweisen zur Welt bevorzugen.	... gibt Kindern Raum und Zeit, verschiedene Zugangsweisen zu erproben. ... bestätigt Kinder darin, wie sie sich die Welt erschließen. ... unterstützt Kinder aktiv in ihren Versuchen der Welterschließung. ... ermutigt Kinder, neue Zugangsweisen zu erproben. ... berücksichtigt bei der Gestaltung von Lernsettings die unterschiedlichen Zugänge. → Handlungsanforderung (21)	... reflektiert gemeinsam mit dem Kind darüber, wie es sich die Welt erschließt. ... tauscht sich mit den Eltern über die bevorzugten Zugangsweisen des Kindes aus.	
 ... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die verschiedenen Zugangsweisen.	 ... liest und beurteilt Fachtexte zu den unterschiedlichen Zugangsweisen der Kinder und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... sorgt dafür, dass es allen Kindern in der Einrichtung möglich ist, sich mit ihren unterschiedlichen Zugangsweisen die Welt zu erschließen.	 ... initiiert im Team fachliche Diskussionen dazu, wie die unterschiedlichen Zugangsweisen der Kinder innerhalb der Einrichtung zur Geltung kommen können bzw. welche Strukturen der Einrichtung sie daran hindern. ... entwickelt Wege, um Vorlieben bzw. Vorbehalte gegenüber bestimmten Zugangsweisen im Team produktiv miteinander zu verknüpfen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
17 Die pädagogische Fachkraft nutzt das Bildungspotenzial von Situationen für die pädagogische Arbeit. (vgl. Merkposten 8 in Teil A)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung unterschiedlicher Dimensionen einer pädagogischen Situation: – Raum – Zeit – Beteiligte – geforderte Kompetenzen – mögliche Bildungs- und Lernprozesse. ... weiß um die Bedeutung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern für Bildungs- und Lernprozesse.	... erkennt und versteht Situationen. ... analysiert Situationen und erkennt ihr Bildungspotenzial. ... analysiert Bildungs- und Lernsituationen unter didaktischer Perspektive. ... reagiert flexibel und spontan auf Situationen. ... gibt geeignete Impulse. ... modifiziert gegebenenfalls die Bedingungen einer Situation, um Bildungsprozesse anzuregen.	... tauscht sich im Team über das Bildungspotenzial von einzelnen Situationen aus. ... tauscht sich mit Kindern aus, welche besonderen Interessen und Herausforderungen für Bildungsprozesse die aktuelle Situation bietet. ... tauscht sich mit Eltern über die vielfältigen Bildungspotenziale von Alltagssituationen aus.	... entwickelt eine offene Haltung für die Vielzahl an möglichen Bildungs- und Lernprozessen einer Situation. ... reflektiert die eigene Involviertheit in Situationen. ... reflektiert kritisch die eigenen Vorlieben, Vorbehalte und Deutungen von situationsspezifischen Bildungspotenzialen.
... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion zur Bedeutung des Lernens im Alltag.	... liest und beurteilt Fachtexte zum Bildungspotenzial alltäglicher Situationen und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen dazu, wie das Bildungspotenzial verschiedener Situationen besser erkannt und genutzt werden kann.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
		... entwickelt Wege, Alltagssituationen verstärkt als Bildungsgelegenheit zu nutzen.	
18 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (vgl. Merkposten 2, 3, 4, 5, 6, 7, 17, 26 in Teil A)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Individualität von Bildungs- und Lernprozessen. ... verfügt über neurophysiologische/neurobiologische Grundlagenkenntnisse zum Lernen von Kindern. ... weiß um den Eigenanteil des Kindes an seinen Entwicklungs- und Lernprozessen. ... weiß um die Bedeutung der individuellen Vorerfahrungen für Lernprozesse. ... weiß um den Einfluss der individuellen Lebenslagen auf die Erfahrungsmöglichkeiten und damit die Lernchancen von Kindern.	... gibt Raum und Zeit für individuelle Erfahrungen und Lernwege – auch für Umwege. ... gibt individuell Anregung, Unterstützung und Hilfestellung, wenn geboten. ... informiert sich über die Lebenslagen der Kinder und ihre Vorerfahrungen. ... passt die Bildungsangebote an die Vorerfahrungen der Kinder an. ... überprüft durch Beobachtung immer wieder, ob die Passung gelingt. → Handlungsanforderung (14)	... tauscht sich im Team über das Wissen bezüglich der Bildungs- und Lernprozesse von Kindern aus. ... respektiert individuelle Lernwege. ... hält sich in Phasen des selbsttätigen Lernens der Kinder zurück. ... stellt sich in Phasen der gemeinsamen Aushandlung auf das Denken der Kinder ein und gibt angemessene Anstöße. ... richtet den Blick auf die in den unterschiedlichen Lebenslagen erworbenen Kompetenzen der Kinder.	... ist sich der eigenen Erfahrungs-, Bildungs- und Lernmöglichkeiten bewusst. ... sieht die Verschiedenheit der Kinder als gegeben. ... ist sich der eigenen Vorurteile bzw. der eigenen egozentrischen Sichtweisen bewusst. ... vermeidet „Schablonendenken“. ... reflektiert eigene Bildungs- und Lernerfahrungen und zieht Rückschlüsse für das eigene pädagogische und lernunterstützende Verhalten.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt die konkreten Lebenslagen der Kinder. ... weiß um die Breite von Entwicklungsunterschieden in der frühen Kindheit. ... weiß um geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung. ... weiß um kulturspezifische Handlungs- und Deutungsmuster und deren Einfluss auf die Entwicklung. ... weiß um die Auswirkungen von Armut auf die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern. ... kennt die Entwicklungs- und Lernprozesse bei Kindern mit verschiedenen Behinderungen. ... kennt inklusive Lernformen in der Frühpädagogik.	... integriert Formen individuellen Lernens in den Alltag der Kindertageseinrichtung. ... macht differenzierende Angebote. ... begleitet und unterstützt Kinder in ihren individuellen Lern- und Bildungsprozessen adaptiv. ... kommuniziert mit Kindern über ihre individuellen Lernerfahrungen. → Handlungsanforderung (5) ... ermuntert Kinder, eigene Erfahrungen zu machen.	... lässt sich auf die unterschiedlichen Lernwege und Erfahrungsweisen der Kinder ein. ... pflegt einen wertschätzenden Umgang mit allen Kindern und mit jedem einzelnen Kind. ... geht mit der Verschiedenheit der Kinder sensibel und produktiv um. ... achtet das Recht jedes Kindes auf Teilhabe und Unterstützung. ... verdeutlicht Eltern die Varianz von individuellen Entwicklungs- und Lernprozessen. ... pflegt einen wertschätzenden Umgang mit den Eltern. ... holt sich Rat und Hilfe bei Spezialisten, wenn die eigenen Kenntnisse über individuelle Besonderheiten im Bildungs- und Lernprozess einzelner Kinder nicht ausreichend sind.	... reflektiert ihr eigenes Verständnis von den Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
 ...verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Unterstützung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse. ...verfügt über vertiefte Kenntnisse frühkindlicher Bildungsprozesse unter Berücksichtigung empirischer Forschungsergebnisse.	 ...liest und beurteilt Fachtexte zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	 ...initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf. ...reflektiert und schafft bewusst Beteiligungsmöglichkeiten für die Kinder und berät dafür das Team.		
19 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (vgl. Merkposten 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 17, 26 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt. ... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für das soziale Lernen. ... weiß um die Bedeutung des Erlebens von Variation für das Lernen der Kinder.	... regt Gruppenaktivitäten an, in denen sich die Lernmöglichkeiten der Kinder ergänzen. ... gibt Raum und Zeit für kooperatives Lernen. ... beobachtet Gruppenprozesse aufmerksam und unterstützt sie angemessen, z. B. auch durch eigene Zurückhaltung.	... stützt die für kooperative Lernprozesse nötigen sozialen Kompetenzen im Alltag: z. B. - einander zuhören - sich miteinander verständigen - achtsam miteinander umgehen - Verantwortung für sich und andere übernehmen.	... reflektiert die eigene Rolle in den kooperativen Gruppenprozessen der Kinder. ... ist sich des eigenen Vorbilds für kooperatives Verhalten bewusst. ... reflektiert die eigenen Erfahrungen in Peer-Gruppen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt verschiedene Formen kooperativen Lernens, z. B. Gruppengespräche, Gruppen-Projekte. ... weiß um gruppendynamische Prozesse und Strukturen in Kindergruppen.	... gibt der Gruppe Anregung, Unterstützung und Hilfestellung, wenn geboten. ... integriert Formen kooperativen Lernens in den Alltag. ... konfrontiert die Kinder mit der Denkweise anderer Kinder und macht sie ihnen zugänglich. ... sorgt für ein positives soziales Klima in der gesamten Gruppe. ... bringt die Lernprozesse in der Gruppe mit der Ermöglichung der individuellen Lernprozesse in Einklang.	... ist ein Vorbild für kooperatives Verhalten. ... nimmt eine zurückhaltende und abwartende Haltung ein. ... tariert die Hinwendung zum einzelnen Kind und zur Gruppe aus. ... tauscht sich mit den Eltern über das (Lern)Verhalten des Kindes in der Gruppe aus.	
 ... kennt die Fachdiskussion. ... verfügt über vertiefte Kenntnisse zur Bedeutung des Lernens in der Gruppe unter Berücksichtigung empirischer Forschungsergebnisse.	 ... liest und beurteilt Fachtexte zur Gestaltung und Begleitung kooperativer Bildungs- und Lernprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	 ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Gestaltung und Begleitung kooperativer Bildungs- und Lernprozesse und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf. ... reflektiert und schafft bewusst Beteiligungsmöglichkeiten für die Kinder und berät dafür das Team.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
				
20 Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken sowie Verfahren und setzt sie adaptiv um. (vgl. Merkposten 1, 18, 27 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung des Begriffs „Didaktik“ und die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen. ... kennt verschiedene pädagogische und elementardidaktische Ansätze und ihre Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Praxis. ... kennt die Vor- und Nachteile, Stärken und Schwächen bzw. Grenzen verschiedener Verfahren und Methoden der Elementardidaktik. ... kennt didaktische Prinzipien, die bei der Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung zu beachten sind. ... kennt die Elemente Analyse, Planung, Handeln und Auswertung als Bestandteile eines didaktischen Kreislaufes.	... setzt didaktische Modelle an die Lernbedürfnisse der Kinder angepasst um. ... orientiert ihr eigenes Handeln und Interaktionen begründet an pädagogischen und didaktischen Ansätzen. ... wendet Methoden, Techniken und Verfahren der Situation entsprechend den Lernmöglichkeiten der Kinder angepasst an. ... nutzt den Bildungsplan des eigenen Bundeslandes als Orientierung.	... tauscht sich im Team über elementardidaktische Fragen aus. ... stellt sich bei der Umsetzung der Modelle auf die Lernbedürfnisse der Kinder ein. ... vermittelt den Eltern den pädagogischen Ansatz der Einrichtung. ... macht die Bildungsarbeit gegenüber dem Team und den Eltern transparent.	... reflektiert die eigene Rolle im „didaktischen Dreieck“. ... reflektiert die eigene Position zum pädagogischen Ansatz. ... reflektiert das eigene Bild vom Kind. ... reflektiert die Bedeutung der eigenen Bildungsbiografie für die Arbeit mit Kindern.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... erkennt die Gemeinsamkeiten in den Auffassungen von Bildung als „Selbstbildung“ und von Bildung als „Ko-Konstruktion“. ... kennt den Bildungsplan des Landes, in dem sie tätig ist.			
 ... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion zu Ansätzen, Methoden, Verfahren. ... verfügt über vertiefte Kenntnisse zu pädagogischen Ansätzen und Modellen, Techniken und Verfahren.	 ... liest und beurteilt Fachtexte zu Verfahren und Ansätzen und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... berät die Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung des Bildungsplanes.	 ... initiiert die Reflexion des pädagogischen Ansatzes, der Bildungsarbeit in der Kita und deren Weiterentwicklung im Team. ... macht die Bildungsarbeit der Einrichtung für Externe transparent.	
21 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings. (vgl. Merkposten 19, 20, 21, 22 in Teil A)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung der Rahmenbedingungen, die zur Entfaltung der kindlichen Entwicklungspotenziale nötig sind.	... lässt im Alltag Lernsituationen entstehen.	... entwickelt und optimiert unterschiedliche Lernsettings gemeinsam im Team.	... reflektiert Lernsettings aller Art kritisch.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... verfügt über Wissen zu lernförderlichen Bedingungen für die verschiedenen Bildungsbereiche. ... kennt verschiedene Lernsettings, z. B. – Lernwerkstatt – Projekte – Förderprogramme /Trainings. ... weiß um Möglichkeiten und Grenzen von ausgewählten Lernsettings.	... findet eine Balance zwischen einerseits Anregungen und gezielten Angeboten von Aktivitäten, andererseits ausreichend Raum und Zeit für das selbstgesteuerte Lernen und Forschen der Kinder. ... gestaltet Lernsettings, die an den Vorerfahrungen der Kinder anknüpfen. → Handlungsanforderung (15) ... beachtet bei der Gestaltung von Lernsettings die Themen der Kinder. ... unterstützt die kindliche Fragehaltung und das kindliche Erforschen. ... beteiligt die Kinder bei der Planung, Gestaltung und abschließenden Reflexion von Lernsettings. ... setzt, wenn erforderlich und sinnvoll, gezielt Förderprogramme/Trainings fachgerecht ein. ... dokumentiert die Planung, den Ablauf, die Reflexion der praktizierten Lernsettings.	... tauscht sich im Team über ihren Nutzen aus. ... tauscht sich mit den Eltern über die pädagogische Arbeit in aktuellen Settings und über deren Vorteile sowie Grenzen aus.	... ist sich ihrer Bedeutung und ihrer Aufgaben in den unterschiedlichen Lernsettings bewusst und reflektiert diese. ... reflektiert kritisch eigene Vorlieben und Vorbehalte gegenüber bestimmten Lernsettings.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
  ...verfolgt die aktuelle Fachdiskussion zu den unterschiedlichen Lernsettings. ...verfügt über vertiefte Kenntnisse zu den unterschiedlichen pädagogischen Lernsettings.	  ... liest und beurteilt Fachtexte zu pädagogischen Lernsettings und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	  ... initiiert im Team fachliche Diskussionen und Reflexionen über Auswahl und Gestaltung der pädagogischen Settings und ihrer Vor- und Nachteile in der gesamten Einrichtung. ... reflektiert die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder in den unterschiedlichen pädagogischen Settings und berät dazu die Kolleginnen und Kollegen.	 
22 Die pädagogische Fachkraft fördert die Interessen der Kinder und regt sie an. (vgl. Merkposten 24 in Teil A, vgl. auch (15) „Die pädagogische Fachkraft erkennt die Bedürfnisse und Interessen der Kinder.“)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung kindlicher Interessen für die emotionale und kognitive Entwicklung. ... weiß um die Bedeutung von Interessen für die Entwicklung des Selbst.	... schafft Gelegenheiten, in denen Kinder über ihre Interessen berichten können. ... schafft Gelegenheiten, in denen Kinder ihren eigenen Interessen nachgehen können. ... erschließt Kindern neue Interessen.	... bringt Verständnis für kindliche Interessen auf, auch wenn sie ungewöhnlich sind oder den eigenen Interessen zuwiderlaufen. ... tauscht sich mit den Kindern über deren Vorlieben und Interessen aus.	... reflektiert die eigenen Interessen. ... nutzt die eigenen Interessen und die damit zusammenhängenden Kompetenzen als Anregung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
	... nutzt die kindlichen Interessen zum Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung verschiedener Lernsettings und Lernprozesse.	... verdeutlicht den Eltern die Bedeutung der kindlichen Interessen. ... berät die Eltern, wie sie zu Hause die Interessen des Kindes fördern und anregen können.		
+	+	+	+	
... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Bedeutung der Interessen für die Bildungsprozesse der Kinder.	... liest und beurteilt Fachtexte zur Bedeutung der Interessen der Kinder für ihre Bildungsprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen über die Bedeutung der kindlichen Interessen für die pädagogische Praxis. ... reflektiert, wie die Interessen der Kinder in der Einrichtung aufgegriffen werden und welchen Raum die Kinder dafür haben.		
23 Die pädagogische Fachkraft verschafft dem Spielen Geltung als privilegierte Form des kindlichen Umgangs mit der Welt. (vgl. Merkposten 9, 23 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung des Spiels als bevorzugte Form der kindlichen Weltaneignung.	... stellt Raum, Zeit und Material zum Spiel zur Verfügung.	... tauscht sich mit den Eltern über das Spielen der Kinder und dessen Bedeutung aus.	... reflektiert die eigene Einstellung zum Spielen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... weiß um die Bedeutung des Spiels für alle Bereiche der kindlichen Entwicklung. ... kennt die vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten im Spiel. ... weiß um die Diskussion über das „Freispiel“. ... kennt die wichtigen Spielformen der frühen Kindheit.	... begleitet beobachtend die Spielhandlungen der Kinder. ... nimmt keine polare Einteilung zwischen „Freispiel“ und „Angebot“ vor. ... greift die Spielideen der Kinder auf und entwickelt sie gemeinsam mit ihnen weiter.	... reflektiert im Team über das Spielverhalten der Kinder und welchen Raum das kindliche Spiel im pädagogischen Alltag einnehmen kann.	... reflektiert kritisch eigene Vorlieben und Vorbehalte bezüglich der Spielhandlungen der Kinder. ... ist interessiert am kindlichen Spiel und neugierig darauf.
+ ... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Bedeutung des Spiels. ... verfügt über vertiefte Kenntnisse über die Bedeutung des Spiels und über empirische Befunde dazu.	+ ... liest und beurteilt Fachtexte zur Bedeutung des kindlichen Spiels und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	+ ... initiiert im Team fachliche Diskussionen über die Bedeutung des kindlichen Spiels für die pädagogische Praxis.	+

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
24 Die pädagogische Fachkraft unterstützt das Explorieren und Ausprobieren der Kinder und regt es an. (vgl. Merkposten 21 in Teil A)			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung des Explorierens und Ausprobierens für den Aufbau einer Vorstellung über die Welt. ... kennt spezifische Settings, in denen das Explorieren im Mittelpunkt steht, z.B. das Experimentieren. ... kennt mögliche Risiken beim eigenständigen Explorieren.	... gibt Gelegenheit, Raum und Zeit zum Explorieren und Ausprobieren. ... schätzt mögliche Risiken ab und verringert sie bzw. schaltet sie aus. ... schätzt die Explorationsfreude und Risikobereitschaft einzelner Kinder ein und stellt sich in der Unterstützung darauf ein. ... nutzt die Ideen und Interessen der Kinder als Ausgangspunkt für Explorationsprozesse.	... tauscht sich mit Kindern über ihre Vorlieben, Vorbehalte und Erfahrungen beim Explorieren aus. → Handlungsanforderung (5) ... reflektiert im Team die Möglichkeiten der Kinder zu explorieren und zu probieren. ... berät die Eltern, wie sie das Explorieren und Ausprobieren des Kindes zu Hause unterstützen und anregen können.	... entdeckt eigene Neugier und Interesse am Explorieren und Ausprobieren. ... reflektiert die eigenen Risikobereitschaft und das eigene Explorationsverhalten. ... reflektiert das eigene Verhalten daraufhin, inwieweit man die Kinder in ihrem Explorationsverhalten unterstützt bzw. stört. ... ist auf die Interessen der Kinder neugierig. ... ist offen für die Ideen der Kinder.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
  ...verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Bedeutung des Explorierens und Ausprobierens.	  ... liest und beurteilt Fachtexte zum Explorationsverhalten von Kindern und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	  ... initiiert im Team fachliche Diskussionen über Möglichkeiten der Kinder zur Exploration und zum Ausprobieren und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis. ... reflektiert, wie die Räumlichkeiten der Einrichtungen das Explorieren und Ausprobieren unterstützen.	 



C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	122
2	Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten	124
2.1	Das Setzen der Ziele	125
2.2	Die Wahl der thematischen Schwerpunkte	127
2.3	Das Planen der Strukturen	128
2.3.1	Angebotsform	128
2.3.2	Gruppengröße	129
2.3.3	Räume und Medien	129
2.4	Die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse	130
2.4.1	Forschende Haltung der Referentinnen und Referenten	130
2.4.2	Didaktische Grundsätze für den Qualifizierungsbereich	131
2.5	Die Entwicklung der Kompetenzerfassung	135
2.6	Der Transfer in die Praxis	136
2.7	Literatur	138

3	Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung	139
	Anke König, Corinna Kühn, Janine Pollert	
3.1	Einführung	139
3.2	Zielgruppe	141
3.3	Zu erwerbende Kompetenzen	141
3.4	Gruppengröße	151
3.5	Zeitlicher Rahmen	151
3.6	Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers	152
3.7	Raumgestaltung	153
3.8	Ablaufplan	154
3.9	Literatur	184
3.10	Anhang: Arbeitsblätter und Folien	187

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A, „Fachwissenschaftlicher Hintergrund“, und im Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der Fachkraft“ (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind. Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes sind Weiterbildungsanbieter sowie Referentinnen und Referenten der Weiterbildung zuständig. *Weiterbildungsanbieter* orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebotes und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung.

Die Durchführung der Weiterbildung obliegt *Referentinnen und Referenten*, die im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden, der auch für die Sicherung von deren fachlicher Eignung zuständig ist. Je nach institutionellen Strukturen und regionalen Bedingungen können beide Funktionen auch in *einer* Zuständigkeit liegen, beispielsweise bei Weiterbildungsinstituten oder großen Verbänden, die sowohl für die Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privatgewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

Im Teil C wird zunächst themenübergreifend auf Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter (Kapitel 1) eingegangen.

Davon ausgehend werden themenspezifische Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner beschrieben (Kapitel 2).

Anke König, Corinna Kühn und Janine Pollert konzipieren im Anschluss daran ein kompetenzorientiertes Weiterbildungsangebot zum Thema „Soziale Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse“ (Kapitel 3). Diese exemplarische Umsetzung bezieht sich auf sieben Handlungsanforderungen und damit auf verbundene ausgewählte Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil. Die Autorinnen zeigen mit ihrem Beispiel, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebotes dient, auch wenn nicht die gesamte Bandbreite des Kompetenzprofils genutzt wird. Die Umsetzung der Kompetenzenanbahnung, wie sie im Ablaufplan der Umsetzung ausgearbeitet ist, bezieht die Qualitätsanforderungen aus Kapitel 2 mit ein.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF ein Grundlagenpapier erarbeitet, das für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Standards formuliert. Diese *Qualitätsstandards* sind unabhängig von Themen und Formaten der Weiterbildung verfasst und richten sich insbesondere an Fort- und Weiterbildungsanbieter, die für die Qualität des Angebots zuständig sind.

Aufgabe der Anbieter ist es, „die daraus resultierenden Ansprüche als Standards für die Konzeptentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote in ihre Arbeit zu integrieren. Auch wenn an der Realisierung und damit am Erfolg von Bildungsprozessen alle Akteurinnen und Akteure im Feld einen großen Anteil haben, so sind es doch die Anbieter der Fort- und Weiterbildung, die für die Qualität ihrer Veranstaltungen maßgeblich verantwortlich sind.“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 10)⁴

Das dem Papier zugrunde gelegte Referenzmodell der Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität sowie Ergebnisqualität ermöglicht es, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Qualitätsanforderungen in den Blick zu nehmen. Dieses Referenzmodell bezogen auf die Aufgaben der Anbieter von Fort- und Weiterbildungen wird im Folgenden kurz dargestellt.

Orientierungsqualität

Orientierungsqualität beinhaltet, dass der Anbieter seine Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen transparent macht und beispielsweise in einem Leitbild sein fachpolitisches und pädago-

gisches Selbstverständnis sowie seine ideellen bzw. religiösen Werthaltungen und auch sein Verständnis über die Gestaltung von Erwachsenenbildung ausweist und begründet. Die Dimensionen der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifizieren die Orientierungsqualität.

Strukturqualität

Strukturqualität erfordert, dass die Anbieter aufgrund ihrer Angebotsstrukturen den Kompetenzerwerb der Fachkräfte unterstützen. Dazu müssen die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit den Trägern der Tageseinrichtungen ermittelt und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebotes bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch von dem Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter beinhaltet die passende Raum- und Sachausstattung, Einsatz von Medien etc. Darüber hinaus ist der Weiterbildungsanbieter für die Auswahl der Referentinnen und Referenten und die Gewährleistung ihrer fachlichen Eignung zuständig.

Prozessqualität

Prozessqualität meint die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Menschen sich selbst bilden – das gilt für Kinder, aber auch für Erwachsene.

„Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen fördernde

⁴ Ausführlich nachzulesen sind die Standards in den Empfehlungen der Expertengruppe: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München

Klima verständigen.“ (Expertengruppe Berufsbe-
gleitende Weiterbildung 2011, S.21)

Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fach-
wissen – hohe Anforderungen an die fachliche
Qualität der Referentinnen und Referenten sowie an
die der Anbieter, die die Aufgabe haben, eine hohe
Prozessqualität sicherzustellen. Das Anknüpfen an
berufsbiografischen Erfahrungen, die Einbindung
von Potenzialen und Ressourcen der Teilnehmenden
sowie die Steuerung von Lernprozessen in hetero-
gen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige
Qualitätskriterien.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität beinhaltet eine Bilanzierung
des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses und
beschreibt die fort- und weiterbildungsbezogenen
Resultate und Wirkungen aufseiten der Teilneh-
merinnen und Teilnehmer, die sich auf der Ebene des
Handelns auswirken.

„Das wesentliche Kriterium der Ergebnisqualität
ist der Zugewinn an Kompetenzen, den die Teilneh-
merinnen und Teilnehmer in der Fort- und Weiter-
bildung erwerben sollen.“ (Expertengruppe Berufs-
begleitende Weiterbildung 2011, S. 25)

Voraussetzung für die Überprüfung der Ergebnis-
qualität sind nachvollziehbare Weiterbildungsziele,
die vom Anbieter verbindlich für das Handeln der
Referentinnen und Referenten vorgegeben werden.
Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass sie ihr eigenes
Handeln sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer
Realisierung der angestrebten Ziele reflektieren.

Aufgabe der Anbieter ist es, Ergebnisse von Evalu-
ationen systematisch zu dokumentieren und Rück-
schlüsse für die Organisation und Gestaltung zukünf-
tiger Weiterbildungsveranstaltungen zu ziehen.

Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am
Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um
solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die
Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten
ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im
pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen,
müssen Auswertungsprozesse am Ende der Wei-
terbildung durch geeignete Evaluationen im Pra-
xisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache
mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

2 Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten⁵

Die Qualität von Weiterbildung ist abhängig vom Zusammenspiel der verschiedenen beteiligten Akteure im Feld: den Einrichtungsträgern, den Weiterbildungsanbietern, den Referentinnen und Referenten, den Teilnehmenden und schließlich auch den Einrichtungsteams. Denn Qualität entwickelt sich im Spannungsfeld verschiedener Erwartungen und Wünsche, die unterschiedlich und oftmals auch gegensätzlich sein können.

Der folgende Teil C 2 des *Wegweisers Weiterbildung* „Frühe Bildung – Aufgaben und Bedeutung der pädagogischen Fachkraft“ zeigt dieses Spannungsfeld auf und geht dabei insbesondere auf die Bedeutung der Referentinnen und Referenten innerhalb dieser unterschiedlichen Erwartungen und Wünsche ein. Es wird beschrieben, welche Kriterien sie berücksichtigen müssen, wollen sie eine kompetenzorientierte Weiterbildungsveranstaltung konzipieren und durchführen.

Der Aufbau des Kapitels folgt dem prozesshaften Vorgehen einer solchen Konzipierung und Durchführung:

Aufbauend auf der Formulierung von Zielen wird das Thema der Veranstaltung konkretisiert, die Struktur der Angebotsform geplant und die didaktische Gestaltung des Weiterbildungsprozesses an den zu erwerbenden Kompetenzen ausgerichtet.

Darüber hinaus entwickeln die Referentinnen und Referenten Verfahren zur Kompetenzerfassung der Teilnehmenden und haben im Blick, wie der Transfer in die Praxis gelingen kann. Diese Schritte sind für jede Weiterbildungsveranstaltung für frühpädagogische Fachkräfte relevant, werden aber vorrangig für den Qualifizierungsbereich „Frühe

Bildung – Aufgaben und Bedeutung der pädagogischen Fachkraft“ ausdifferenziert.

Die folgenden Ausführungen gehen davon aus, dass Referentinnen und Referenten von einem Anbieter für eine bestimmte Veranstaltung angefragt werden und somit im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden. Freiberufliche Referentinnen und Referenten haben oftmals eine Doppelrolle als Anbieter und Referent.

⁵ Der Text wurde aufbauend auf den Expertisen von Edith Ostermayer (2010), Monika Bekemeier (2011) im *Wegweiser Weiterbildung* „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“, Tobias Ruberg (2011) im *Wegweiser Weiterbildung* „Sprachliche Bildung“ sowie von Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011) von Regine Schelle verfasst.

2.1 Das Setzen der Ziele

Die Bestimmung der Ziele für jede Veranstaltung ist die Voraussetzung für eine gezielte Planung und Strukturierung von Weiterbildungsangeboten und damit verbunden für Qualitätsentwicklung. Dabei sollten die auf einen bestimmten Kompetenzerwerb der Teilnehmenden gerichteten Ziele so beschrieben werden, dass sie sich an konkreten Kompetenzen orientieren sowie operationalisierbar und damit überprüfbar sind (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Dafür ist als Grundlage jeder Zielsetzung von Weiterbildungsveranstaltungen eine Analyse des Qualifizierungsbedarfes sowie der Kompetenzen der Fachkräfte vonnöten.

Qualifizierungsbedarf analysieren

Für eine Analyse des Qualifizierungsbedarfs ist der *Einrichtungsträger* als Arbeitgeber verantwortlich, der diese Aufgabe an die Fachberatung oder Einrichtungsleitung delegiert haben kann. Im besten Fall findet eine solche Analyse im reflexiven Austausch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern statt.

Als Ausgangspunkt für den Bereich der Begleitung und Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse durch die Fachkräfte, bietet sich das in Teil B 2. enthaltene Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ an.

Das *Kompetenzprofil* kann dazu dienen, individuell für jede Mitarbeiterin und jeden Mitarbeiter zu prüfen, welche Kompetenzen vorhanden sind und an welchen Stellen Qualifizierungsbedarf besteht. Braucht die jeweilige Person mehr Kompetenz, um unterschiedliche pädagogische Settings lernförderlich zu arrangieren? Braucht sie Unterstützung dabei, das Gruppenlernen der Kinder effektiver zu begleiten? Oder sind es die Beobachtungsverfahren sowie die Kompetenzen, diese durchzuführen, bei denen individueller Weiterbildungsbedarf besteht?

Aufbauend auf diesen Analysen konzipiert der *Weiterbildungsanbieter* im Idealfall kooperativ mit den Einrichtungsträgern das Weiterbildungsangebot.

Aufgabe der Referentinnen und Referenten ist es, sich über die Ergebnisse der Bedarfsanalyse zu in-

formieren und diese in den regionalen und landesspezifischen fachpolitischen Kontext einzuordnen, beispielsweise in Vorgaben der Bildungspläne und Gesetze zu Kindertageseinrichtungen. Zusätzlich setzen sich die Referentinnen und Referenten auch selbst damit auseinander, welche Kompetenzen die Fachkräfte in den Einrichtungen für die Begleitung und Unterstützung der Bildungsprozesse der Kinder brauchen und vergleicht den bereits festgestellten Bedarf durch den Einrichtungsträger damit (vgl. Teil B 2).

Es kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass das Kompetenzprofil tatsächlich von den Einrichtungsträgern und Einrichtungsleitungen genutzt wird, um den Qualifizierungsbedarf zu bestimmen. Für die Konzipierung einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist dies aber grundlegend.

Den Kompetenzerwerb bestimmen

Um die Kompetenzen, die erreicht werden sollen, zu bestimmen, müssen *mehrere Perspektiven* berücksichtigt werden:

- *Perspektive des Einrichtungsträgers*: Mit welcher Zielsetzung will der Arbeitgeber seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterbilden lassen? Welche Kompetenzen sollen sie erwerben?
- *Perspektive des Weiterbildungsanbieters* sowie der *Referentinnen* und *Referenten*: Welche Ziele sollen in der Weiterbildung erreicht, welche Kompetenzen vermittelt werden?
- *Perspektive der Teilnehmenden*: Welche Ziele möchte ich erreichen, welche Kompetenzen erwerben?

Da die Bedeutung der Perspektive der Einrichtungsträger bereits mit dem Feststellen des Bedarfs (siehe oben) beschrieben wurde, wird im Folgenden auf die beiden weiteren Perspektiven und deren Einfluss auf die Planung einer Weiterbildungsveranstaltung eingegangen.

In der Regel wählt der *Weiterbildungsanbieter* – im besten Fall aufbauend auf Analysen des Qualifizierungsbedarfes – die Themen der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte aus. Bereits in der Ausschreibung der Veranstaltung werden die Ziele formuliert.

Aufgabe der *Referentinnen und Referenten* ist es, diese Ziele teilnehmerspezifisch und kompetenzorientiert zu konkretisieren.

Eine *kompetenzorientierte* Konkretisierung ist dann gegeben, wenn die Ziele trennscharf im Hinblick auf *Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz* sowie *Selbstkompetenz* operationalisiert sind (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Um die Ziele möglichst *zielgruppenspezifisch* zu konkretisieren müssen sich die Referentinnen und Referenten bereits im Vorfeld mit den angemeldeten Teilnehmenden auseinandersetzen. Welche Ausbildung haben sie durchlaufen und seit wann sind sie im Arbeitsfeld tätig? In welchen Einrichtungen arbeiten die Teilnehmenden und in welcher Funktion?

Eine besondere Anforderung an die Referentinnen und Referenten stellt der Umgang mit der zu erwartenden Heterogenität innerhalb der Gruppe dar. Diese zeigt die sich im Ausgangsniveau der Kompetenzen der Teilnehmenden und dann auch in den möglichen unterschiedlichen Zielsetzungen.

Bei der Konzipierung der Veranstaltung müssen die Referentinnen und Referenten Zeit einplanen, um zu Beginn der Veranstaltung die Perspektive der *Teilnehmenden* einzubeziehen. Im Ablaufplan muss berücksichtigt werden, dass vorab abgeklärt wird, mit welchen Erwartungen, Wünschen und Bedarfen sich die Fachkräfte angemeldet haben. Als einen weiteren Schritt formulieren die Teilnehmenden ihre individuellen Ziele, denen sie mit Hilfe der Weiterbildung näher kommen wollen, beispielsweise. „Ich möchte die Interessen des Kindes erkennen und diese anregen“ (Bekemeier 2011, S.136).

Auf der Grundlage dieser individuellen Zielsetzungen handeln die Referentinnen und Referenten in einem nächsten Schritt eine Zielvereinbarung für den Lehr-Lernprozess jeweils mit den Teilnehmenden aus. „Durch diese Zielvereinbarung wird der Lernende als Subjekt wahrgenommen. Er erhält die Möglichkeit, sich seiner eigenen Lernmotivation und Bedürfnisse sowie konkreter Interessenslagen bewusst zu werden. Er erfährt darüber hinaus ein partizipatorisches Element für die Gestaltung von Lernprozessen, das die Selbststeuerung seines Lernens sowie seine persönliche Autonomie unterstützt.“ (Ostermayer 2010)

Die Zielvereinbarung hilft den Referentinnen und Referenten sowie den Teilnehmenden, eine gemeinsame Ebene der Kommunikation zu finden und offen in einen Austausch über Erwartungen und Befürchtungen sowie über die eigene Einschätzung der Fachkräfte über ihre Kompetenzen zu kommen.

Wichtig ist, dass es bereits bei der Planung allen Beteiligten bewusst ist, dass sich Zielsetzungen in Form von zu erreichenden Kompetenzen auch während der Weiterbildungsveranstaltung noch verändern können. Die Referentinnen und Referenten müssen in der Lage sein, auf die Teilnehmenden zu reagieren, Zielsetzungen zu reflektieren und gegebenenfalls den Ablauf der Veranstaltung anzupassen. Dabei haben sie stets den Auftrag der Veranstaltung und die zuvor vom Anbieter festgelegte Zielsetzung im Blick, um diesen trotz zielgruppenspezifischer Anpassungen gerecht werden zu können.

Abgeleitet vom festgestellten Bedarf sowie den Zielsetzungen, ist es zentrale Aufgabe der Referentinnen und Referenten, zu entscheiden, wie das Thema während der Veranstaltung konkretisiert werden kann und welche Schwerpunkte dafür gewählt werden müssen.

2.2 Die Wahl der thematischen Schwerpunkte

Referentinnen und Referenten werden sich häufig in der Situation wiederfinden, dass sie zu einem bestimmten Thema von Anbietern angefragt werden, wobei die grundsätzliche thematische Ausrichtung bereits feststeht. Ihre Aufgabe ist es aber, diese grundsätzliche Ausrichtung mit entsprechenden thematischen Schwerpunkten inhaltlich zu präzisieren.

Zum Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ gehört ein *breites Themenspektrum*, wie es in dem Fachwissenschaftlichen Hintergrund deutlich wird (Teil A). Dazu zählen zum Beispiel die Perspektiven auf frühkindliche Bildungsprozesse, die besonderen Lernformen der Kinder, die Bedeutung der Bindung, die lernförderlichen Interaktionsformen, der Einfluss pädagogischer Ansätze auf das Interaktionsverhalten, die unterschiedlichen pädagogischen Settings, die Beobachtung und Dokumentation oder auch die Bedeutung der biografischen Dimension.

Auch das *Kompetenzprofil* veranschaulicht, wie unterschiedlich und vielschichtig die Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag sind und wie breit das Kompetenzspektrum sein muss (Teil B 2). Aufgabe der Referentinnen und Referenten ist es demnach, eine bewusste Schwerpunktsetzung der Themen für die Weiterbildung zu setzen.

Aufbauend auf der Zielsetzung und der damit verbundenen Analyse werden *Handlungsanforderungen* aus dem Kompetenzprofil ausgewählt, die für die Veranstaltung Ausgangspunkt der weiteren Planungen sind. Diese Handlungsanforderungen dienen auch dazu, die Themen der Veranstaltung zu konkretisieren.

Die Spalte „Wissen“ im Kompetenzprofil (Teil B 2) gibt Anhaltspunkte, welche thematischen Schwerpunkte in der Weiterbildung aufzugreifen und zu vermitteln sind, damit sich der Kompetenzerwerb der Teilnehmenden für die Handlungsanforderung(en) in allen vier Spalten (Wissen,

Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz) entsprechend anbahnen kann.

Dabei ist es vorzuziehen, wenige Handlungsanforderungen grundlegend zu bearbeiten und nicht den Anspruch zu haben, die gesamte Komplexität des Kompetenzprofils in der Veranstaltung zu vermitteln. Voraussetzung aber ist, dass die Teilnehmenden auf die Themenbreite des Qualifizierungsbereiches „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ hingewiesen und zu Beginn der Veranstaltung der Gesamtkontext und das gesamte Kompetenzprofil kurz vorgestellt werden.

Wird vom Weiterbildungsanbieter zum Beispiel das Thema „Projektarbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen“ für eine Weiterbildungsveranstaltung ausgewählt und die Referentin und der Referent die Handlungsanforderung „Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings“ in den Mittelpunkt stellt, dann sollte die Fachkraft erkennen können, dass Projektarbeit *ein* Baustein ist, um die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder zu fördern und dass dieser Baustein in der Praxis von vielen anderen ergänzt bzw. beeinflusst wird.

Alle Inhalte der Weiterbildung müssen auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. Beim Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ ist es zum Beispiel wichtig, die wissenschaftlichen Diskurse zum Bild vom Kind sowie zur Bedeutung des Lernens bei Kindern zu kennen und sich auf die aktuellen Fachdiskussionen zu beziehen. Auch der Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes muss in die thematische Planung des Weiterbildungsangebotes einbezogen werden.

2.3 Das Planen der Strukturen

Die organisatorischen Strukturen einer Weiterbildungsveranstaltung für frühpädagogische Fachkräfte sind meist vom Anbieter vorgegeben (vgl. Kapitel C 1); sowohl die Angebotsform, die Gruppengröße und auch Räume und Medien entziehen sich in diesen Fällen dem direkten Einfluss der Referentinnen und Referenten. Dennoch planen sie mit diesen Rahmenbedingungen, setzen sich mit ihnen auseinander und passen ihnen den Ablauf, die Ziele sowie den angestrebten Kompetenzerwerb an. Sollte die Zielsetzung der Veranstaltung mit den vom Weiterbildungsanbieter vorgegebenen Strukturen in keiner Weise erreichbar sein, dann ist es auch ihre Aufgabe, mit dem Anbieter über mögliche Veränderungen der Rahmenbedingungen in Verhandlung zu treten.

2.3.1 Angebotsform

Die Angebotsformen der Weiterbildungsveranstaltungen für frühpädagogische Fachkräfte und vor allem ihre Dauer hängen häufig von externen Rahmenbedingungen ab und sind daher unterschiedlich. Wie die Studie von Katharina Baumeister und Anna Grieser (2011) aufzeigt, werden für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte eine große Anzahl verschiedenartiger Weiterbildungsformate umgesetzt: Seminare, Fortbildungsreihen, teambezogene Weiterbildungsmaßnahmen, Exkursionen, Arbeitskreise, Fachtage und Konferenzen, Supervisionen, Studiengangsmodule sowie Formen des E-Learning oder Blended-Learning.

Dabei zeigt sich aber auch, dass 80,3 Prozent der angebotenen Veranstaltungen *Einzelseminare* sind, die in der Regel nur von einer bis zwei Referentinnen gehalten werden, die eine kurz- bis mittelfristige Dauer haben und nicht aus diversen Modulen bestehen. Die Einzelseminare dauern durchschnittlich 1,9 Kalendertage, 41,7 Prozent finden an einem Tag, 38,3 Prozent an zwei Tagen statt (Baumeister/Grieser 2011, S.18 ff.).

In der Praxis überwiegen demnach *kurzfristige* Weiterbildungsveranstaltungen. Das verwundert nicht, da andere, langfristige Formate für die Einrichtungen nur schwer realisierbar sind. Denn die Teilnahme an einer Weiterbildung erfolgt in der Regel im Rahmen der regulären Arbeitszeit. Die Bereitstellung der damit verbundenen zeitlichen, personellen, aber auch finanziellen Ressourcen ist für Einrichtungen nicht leicht zu bewältigen.

Kurzfristige Weiterbildungsveranstaltungen stellen jedoch eine besondere Anforderung an die Referentinnen und Referenten dar, sie so zu konzipieren und durchzuführen, dass sie kompetenzorientiert sind und die Besonderheiten des Qualifizierungsbereiches berücksichtigen. Bleibt nur ein Tag für eine Veranstaltung, so müssen die Zielsetzungen und die zu erwerbenden Kompetenzen der Teilnehmenden entsprechend angepasst werden.

Für eine kompetenzorientierte Weiterbildung sind langfristige Weiterbildungsveranstaltungen erfolgversprechender und trotz der genannten Schwierigkeiten anzustreben. Im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ stehen vor allem die interaktionalen und reflexiven Fähigkeiten im Mittelpunkt, die sich allein mit dem Wissen um die Perspektiven auf frühkindlichen Bildungs- und Lernprozesse sowie um lernförderliche Interaktionsformen und unterschiedliche Bildungsbereiche nicht erweitern lassen. Die in der Weiterbildung vermittelten interaktionalen als auch reflexiven Kompetenzen müssen immer wieder erprobt, zeitnah reflektiert und wiederum im praktischen Alltag umgesetzt werden, sollen sie einen entsprechenden Kompetenzerwerb zur Folge haben (Ostermayer 2010). Dabei spielt eine langfristige und begleitete Weiterbildungsmaßnahme mit der entsprechenden Unterstützung durch die Referentinnen und Referenten eine große Rolle.

Eine für den Theorie-Praxis-Transfer besonders nachhaltige Angebotsform ist dabei die Weiterbildung eines gesamten Teams. Dabei kann das Team einer Kindertageseinrichtung die pädagogische Arbeit auf einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage im pädagogischen Alltag weiterentwickeln, sich gegenseitig an Inhalte erinnern bzw. Themen oder

Fragestellungen intern fortführen. Eine besondere Form kann dabei ein „training on the job“ sein, d.h. eine Angebotsform, bei der geschulte Trainer und frühpädagogische Fachkräfte unmittelbar am Arbeitsplatz entstandene Videoaufnahmen gemeinsam reflektieren. Zu diesem Zweck kommt der Trainer einmal wöchentlich über einen längeren Zeitraum in die Einrichtung. Ergänzend dazu sind auch einzelne Weiterbildungstage sinnvoll, in denen Grundlagen vermittelt werden (Ruberg 2011, S. 110).

2.3.2 Gruppengröße

Bezogen auf die Gruppengröße finden die Referentinnen und Referenten häufig festgesetzte Teilnehmerzahlen vor. Etabliert haben sich in der Praxis vor allem Angebotsformen mit 16 bis 20 Personen (58,3 Prozent) (Baumeister/Grieser 2011, S. 23).

Optimal ist die Größe der Gruppe dann, wenn es den Referentinnen und Referenten noch möglich ist, die Lernprozesse der Teilnehmenden individuell zu begleiten. Hemmungen oder Widerstände gegenüber den zu erwerbenden Kompetenzen oder Schwierigkeiten, diese umzusetzen, zeigen sich oft erst in einem persönlichen Gespräch und sind so auch nur durch eine individuelle Begleitung zu lösen. Eine solche individuelle Lernbegleitung ist bei Gruppen mit über 20 Personen kaum noch möglich.

Ob und welche unterschiedlichen Lernformen dabei zum Einsatz kommen können, hängt ebenfalls von der Anzahl der Teilnehmenden ab. „So stehen beispielsweise für die Kleingruppenarbeit häufig nicht die notwendigen Räumlichkeiten zur Verfügung und die Betreuung der einzelnen Kleingruppen kann nicht mehr angemessen gewährleistet werden, da sich die Betreuungszeit auf zu viele Gruppen verteilt.“ (Ruberg 2011, S. 110)

Je nach (vorgegebener) Teilnehmerzahl müssen Referentinnen und Referenten einschätzen, welches didaktische und methodische Vorgehen und welche Ziele realistisch umsetzbar sind.

2.3.3 Räume und Medien

Räume und Medien beeinflussen die Bildungsprozesse der Teilnehmenden entscheidend. Zentrale Aufgabe der Referentinnen und Referenten ist es daher, die Lernumgebung für die Weiterbildung lernförderlich zu organisieren, zu arrangieren sowie zu strukturieren.

Räume bieten die Voraussetzung für eigenaktive und selbstgesteuerte Lernprozesse und setzen den Rahmen, in dem die didaktischen Formate und Prinzipien umgesetzt werden können. Die Räume sollten daher großzügig und freundlich gestaltet sein und über eine flexible und bedarfsgerechte Ausstattung verfügen. Insbesondere für die Arbeit in Kleingruppen muss ein entsprechendes Raumangebot zur Verfügung stehen. Bei der Planung der Weiterbildung sind aber auch andere Räume mit einzubeziehen, beispielsweise die Kindertageseinrichtung der Teilnehmenden.

Für Weiterbildungen im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ kann auch, je nach Schwerpunkt, der Einbezug der weiteren Umgebung im Sozialraum und/oder der Natur sinnvoll sein (Bekemeier 2011, S. 142; Ostermayer 2010).

„Die Arbeitsmaterialien sowie Lerngegenstände sollen interessieren, irritieren und inspirieren und alle Sinne ansprechen“ (Ostermayer 2010): Materialien wie Fachtexte, sind für die Teilnehmenden aufbereitet, leicht zugänglich und in Form von Readern zusammengefasst (Bekemeier 2011, S. 142).

Auch die Räume sowie die Möglichkeiten, Materialien bereitzustellen, werden meist vom Weiterbildungsanbieter vorgegeben. Dabei ist es unerlässlich, sich darüber zu informieren, welche Voraussetzungen vorzufinden sind und wie darauf aufbauend das Angebot konzipiert werden kann.

2.4 Die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse

Grundsätzlich ist es Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, den Weiterbildungsprozess mittels didaktischer Überlegungen über mögliche Methoden sowie den Einsatz von Medien vorzubereiten und einen stimmigen Ablaufplan für die Veranstaltung zu erstellen. Besondere Aufgabe bei der Planung einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist es, diese Überlegungen an das *Kompetenzprofil* (vgl. Teil B, Kapitel 2) anzupassen. Die unterschiedlichen Spalten verlangen auch ein unterschiedliches didaktisches und methodisches Vorgehen. Insbesondere die Dimensionen der *Personalen Kompetenzen* erfordern ein großes Spektrum unterschiedlicher methodischer Zugänge. Im Unterschied zum klassischen Lehr-Lernprozess mit einem klar definierten „Lerngegenstand“ sind hier biografisch erworbene Haltungen, Einstellungen und kommunikative Fähigkeiten „Gegenstand“ des Weiterbildungsprozesses, der hohe Anforderungen an die Referentinnen und Referenten stellt und offene Lernsettings erfordert.

Im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ ist die didaktische Gestaltung des Seminars bereits wichtiger Bestandteil im Prozess des Kompetenzerwerbs der Fachkräfte. Auf die Erweiterung der eigenen Kompetenzen wirkt es sich erfahrungsgemäß positiv aus, wenn die Teilnehmenden didaktische Elemente sowie didaktische Grundsätze selbst erfahren, die später auch in der Unterstützung und Begleitung der Bildungsprozesse der Kinder eine Rolle spielen können.

Aus diesem Grund müssen die Auswahl der methodischen Zugänge besonders bewusst geplant und mögliche Auswirkungen auf die Kompetenzen der Teilnehmenden mitgedacht werden. Für eine solche Planung und Umsetzung, die flexibel auf deren Bedürfnisse einzugehen hat, ist eine forschende Haltung der Referentinnen und Referenten zunächst grundlegend.

2.4.1 Forschende Haltung der Referentinnen und Referenten

Wie eine forschende Haltung der Referentinnen und Referenten zum Ausdruck kommt, fasst Monika Bekemeier (2011, S. 137 f.) folgendermaßen zusammen:

„Für die pädagogischen Fachkräfte ist von zentraler Bedeutung, in den Tätigkeiten der Mädchen und Jungen ihr Wissen und Können zu entdecken und die Kinder einfühlsam in ihren Forschungsinteressen zu begleiten. Ebenso ist es auch für die Weiterbildnerin und den Weiterbildner eine besondere Aufgabe, mit den Erzieherinnen und Erziehern zum fokussierten Thema zu forschen. Im Sinne von Bildungspartnerschaft machen sich dann beide Gruppen auf den Weg, um ihre eigene Bildung weiterzuentwickeln. In der herkömmlichen Teilnehmerorientierung werden zwar die Erwartungen der Erzieherinnen und Erzieher angefragt und in den Ablauf einbezogen. Dennoch steht das ‚Angebot‘ der Weiterbildnerin und des Weiterbildners (ähnlich der Angebotspädagogik in den Kitas) stärker im Vordergrund als der gemeinsame forschende Prozess, der auch aus der Arbeit der ‚Lernwerkstätten‘ bekannt ist. Im Lehr-Lernprozess werden Erfahrungen und Fragen, Vielfalt und Widersprüche der Teilnehmenden sowie Unterschiede in Forschungsergebnissen zum Ausgangspunkt des forschenden Lernens gemacht.“ (Bekemeier 2011, S. 137)

Die „forschende Haltung“ kommt dann zum Ausdruck, wenn die Weiterbildung nicht am „grünen Tisch“ konzipiert wird, sondern unter folgenden Voraussetzungen stattfindet:

- „Die Weiterbildnerin und der Weiterbildner sind neugierig auf die Teilnehmenden und ihre Einrichtungen, die dann konsequent zum Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses gemacht werden.
- Die themenspezifischen Dokumente aus der Praxis der Erzieherinnen und Erzieher sind von Anfang an fester Bestandteil im Lehr-Lernprozess, beispielsweise: Videosequenzen, fachlich kommentierte Fotos, Protokolle von Entwicklungsgesprächen, Planungsskizzen für eine Raumgestaltung, die eine selbstständige Bewegungsentwicklung der Kinder unterstützt, Ausschnitte aus dem Einrichtungskonzept.“ (ebd., S. 137)

- „Offene Fragen werden im Seminarprozess zu Forschungsfragen. Zum Beispiel: Wie kann in der Praxis sichergestellt werden, dass kooperative Lernsituationen lernförderlich gestaltet werden? Welche Auswirkungen haben kooperative Lernsituationen auf die Tagesgestaltung, auf das Raumkonzept, auf die Dienstplangestaltung? Die Weiterbildner/-in begleitet die ‚Praxisforschung‘ mit methodischen Schritten: Hypothesen bilden, Instrumente wie Interview-Leitfäden, Beobachtungsbögen entwickeln, Interventionen planen und auswerten.“ (ebd., S. 137)

Bei der Handlungsanforderung „Die Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings“ sowie bei der Nennung des Ziels „Interessen der Kinder als Grundlage für die Planung von Projektarbeit“ vonseiten der Teilnehmenden können beispielsweise folgende Schritte im forschenden Lernen möglich sein (Bekemeier 2011, S.137 f.):

- Teamkolleginnen und Teamkollegen beobachten in der Kindertageseinrichtung, wie die Planung der Projektarbeit gemeinsam mit den Kindern gestaltet wird.
- Im Seminar wird eine Lehr-Sequenz „Gestaltung der Projektarbeit“ analysiert.
- Anschließend werden die Beobachtungsprotokolle aus den Kindertageseinrichtungen reflektiert: Dabei werden Hypothesen gebildet zu den Gelingensbedingungen für „Interessen der Kinder als Grundlage für die Planung von Projektarbeit“.
- Es werden Schlussfolgerungen für die eigene pädagogische Praxis gezogen verbunden mit einer Erprobungsphase in der Praxis.
- Zusammenfassend werden anstehende Veränderungen für Fachkräfte in ihrem spezifischen System diskutiert und vorbereitet. Dieses Vorgehen ist getragen vom Interesse, von der Neugier und vom Engagement der Fachkraft sowie der Referentinnen und Referenten, die entsprechende Arbeitsschritte vorbereiten und eine „Lotsenfunktion“ im Lehr-Lernprozess übernehmen.

Die im Prozess entstehenden Fragen und Interessen der Teilnehmenden lenken zusammen mit der

Zielvereinbarung den Prozess. Dabei sind „Offene Fragen“ erwünscht, vorschnelle Antworten jedoch kontraindiziert. Wissensvermittlung, die überwiegend das Vorstellen von Wissen meint und auf das Zuhören der Erzieherinnen und Erzieher setzt, wird kaum praxiswirksam (ebd., S. 137 f.).

2.4.2 Didaktische Grundsätze für den Qualifizierungsbereich

Das didaktische Vorgehen ist am jeweiligen Thema, also an den im Fokus stehenden Handlungsanforderungen und den damit verbundenen zu erwerbenden Kompetenzen anzupassen. Die Didaktik und Methodik muss sich auf die Förderung konstruktivistischer und selbstorganisierter Lernprozesse ausrichten (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Die im Folgenden beschriebenen verschiedenen Grundsätze müssen daher bei der Planung der Veranstaltung berücksichtigt werden.

Ko-Konstruktive Bildungsprozesse

Im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung. Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ ist es zwingend erforderlich, dass die Teilnehmenden ihr eigenes Lernen als Ergebnis von Konstruktionsleistungen erfahren. „So wie Kinder als aktive Konstrukteure ihres eigenen Lernens wahrgenommen werden und sich entwickeln, indem sie neugierig und forschend Erfahrungen machen, so müssen ebenso erwachsene Lernende als Konstrukteure ihres eigenen Lernens betrachtet und beachtet werden.“ (Ostermayer 2010)

Dieses eigene Erfahren solcher Konstruktionsleistungen ist wichtig, weil ebenso wie für das Lernen von Kindern auch für das Erwachsenenlernen gilt, dass Lernen ein Prozess ist, „bei dem Wissen durch die Transformation von Erfahrung aufgebaut wird“ (Kolb in Ostermayer 2010).

Die Referentinnen und Referenten haben also die Aufgabe, ko-konstruktive Bildungsprozesse anzuregen und zu unterstützen. Das gelingt ihnen dann, wenn unterschiedliche Vorgehensweisen sowohl aus den Einrichtungen der Teilnehmenden als auch aus *Best-practice*-Modellen während der Veranstal-

tung reflektiert und diskutiert werden. Dadurch wird die Wahrnehmung für Unterschiede geschärft.

In die Reflexion werden nicht nur unterschiedliche Vorgehensweisen (z.B.: Wie führt man Experimente mit Kindern durch?), sondern auch biografische Aspekte einbezogen. Welche eigenen Erfahrungen haben die Teilnehmenden mit Experimenten? Welche Themen interessieren sie dabei selbst? Wie wurde das Thema in der eigenen Ausbildung behandelt? (Bekemeier 2011, S. 138 f.; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Die Referentinnen und Referenten geben auch Impulse für ko-konstruierende Gespräche (vgl. auch weiter unten: Interaktion). Das können Vorträge, Fachliteratur und Filmsequenzen sein, die dann gemeinsam reflektiert werden: „Was bedeutet das Gesehene, das Gehörte, das Gelesene für mich, für meine Praxis? Wie unterscheidet sich das mitgeteilte Wissen zu dem bisher Gedachten, Gewussten?“ Offene Fragen erkennen die Referentinnen und Referenten während der Veranstaltung; sie greifen diese auf und nehmen sie zum Anlass für Recherchen in Form von Praxisforschungsprojekten, beispielsweise in Interessensgruppen in Form von Kleingruppen oder in selbstorganisierten Lerngruppen (Bekemeier 2011, S. 138).

Interaktion

Neben der eigenen Erfahrung, Lernen als Konstruktionsleistung zu verstehen, sind für die Begleitung und Unterstützung der kindlichen Bildungs- und Lernprozesse die interaktiven Kompetenzen der Fachkraft von zentraler Bedeutung. Eine Weiterbildung ist deshalb aufbauend auf interaktiven Zugängen und Methoden zu konzipieren.

Innerhalb „der Lerngruppe sollte ein Austausch von Gedanken, Erfahrungen, Wissen und Können entstehen. Denn auch Erwachsene lernen, indem sie an Prozessen der Kommunikation und des Austausches (auch darüber, was gelernt werden soll) beteiligt werden“ (Ostermayer 2010). Die Teilnehmenden werden durch diesen Austausch in gemeinsam gestalteten Interaktionen dazu gebracht, ihre zurückliegenden und neue Erfahrungen (neu) zu deuten, aufgebrochene Fragen zu beantworten und innere Widersprüche zu erkennen (Meueler, 2009, S. 984).

Die Methode des *Sustained shared thinking*, die im Setting der Kindertageseinrichtung zwischen Fachkraft und Kind als lernförderliche Interaktionsform stattfindet, kann im Setting einer Weiterbildung von den Referentinnen und Referenten dazu genutzt werden, um gemeinsam mit den Teilnehmenden Gedanken zu entwickeln und fortzuführen.

„Hierbei hat der/die Referent/in die Möglichkeit, Inhalte, Gedanken und Perspektiven eines Themas einfließen zu lassen und Denkprozesse anzukurbeln. Mit dieser Methode sollen Situationen geschaffen werden, in denen Gelegenheiten und Herausforderungen zum Sprechen eröffnet werden, die in ihrer Bedeutung auf die Arbeit mit den Kindern übertragen werden können. Generell unterstützen gemeinsam geteilte Denkprozesse die Verbindung von direkter und indirekter Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und sollten in einer dialogischen Seminarkonzeption, in der sowohl Referent/in wie auch Teilnehmende Fragen stellen und initiativ werden können, grundgelegt sein. Der/die Referentin muss durch seine Haltung signalisieren, dass Fragen und Hinterfragen aber auch Dialog und Diskussion gewünscht sind und sollte dazu, wenn nötig, herausfordern. Das kann im Plenum erfolgen, in Kleingruppen sowie in der Interaktion mit einzelnen Teilnehmenden. Letzteres ermöglicht es dem Referenten/in auf die vorhandenen heterogenen Voraussetzungen der Lernenden gezielt einzugehen und die etwas ruhigeren, zurückhaltenderen Teilnehmenden anzusprechen bzw. sich zu erkundigen, welche Fragen sie beschäftigen.“ (Ostermayer 2010)

Auch für die Reflexion der Teilnehmenden über ihren Lernerfolg und Kompetenzerwerb sowie über ihre Entwicklungen entstehen Gespräche, durch die sie Resonanz über ihren Lernprozess erhalten: Was wurde gelernt? Was war dafür hilfreich?

Fortwährende Rückmeldungen und deren Wirkung auf den eigenen Bildungsprozess ermöglichen es der Fachkraft, zu erkennen, welche Bedeutung solche gemeinsamen Reflexionen auch für den Bildungsprozess der Kinder hat.

Reflexion

Welche reflexiven Elemente innerhalb einer Weiterbildungspädagogischer Fachkräfteentscheidend sind, fasst Monika Bekemeier zusammen (2011, S. 138 ff.):

„Pädagogisches Sehen, Denken und Handeln‘ (Liegle 2008) wird durch Haltungen gesteuert, die persönliche und berufsbiografische Wurzeln haben. In der pädagogischen Praxis werden Muster (innere Modelle) erfahrener und gelebter Berufspraxis reaktiviert, und dabei kommen abgespeicherte Erfahrungen des ‚inneren Kindes‘ und der ‚verinnerlichten Eltern‘ in der nonverbalen und verbalen Verständigung mit dem Kind zur Wirkung. Deshalb ist die Stärkung einer sensiblen einfühlsamen Grundhaltung in der Weiterbildung mit pädagogischen Fachkräften, die mit jüngeren Kindern arbeiten, ein besonderes Anliegen. Nur durch die Reflexion von Deutungsmustern und Verhaltensweisen wird es möglich, dass biografische Spuren zugänglich und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmenden zum konstruktiv-kreativen Bestandteil der Lernprozesse werden. Auch wenn Erzieherinnen und Erzieher über längere Zeiträume mit anderen Altersgruppen gearbeitet haben, sind Interaktion, Tempo und Rhythmus, Alltagsorganisation von Gewohnheiten im Denken und Handeln geprägt, die mitunter in der Interaktion mit den jüngsten Kindern nicht angemessen sind.

Werden diese Veränderungen nicht vorbereitend und begleitend reflektiert, dann entstehen in der Praxis häufig negativer Stress und in Folge ‚pädagogische Rationalisierungen‘, d.h. Widersprüche zwischen Denken und Handeln, beispielsweise; ‚Ich denke (mein Bild vom Kind), dass Kinder von Geburt an aktive Lerner sind, aber beim Essen füttere ich das Kind, nur so lernt es richtig zu essen‘. Häufig lassen sich diese ‚pädagogischen Rationalisierungen‘ nur mit Methoden der Supervision oder psychosozialen Beratung positiv auflösen. Diese Methoden sollten als mögliche Ressourcen in einen Weiterbildungsprozess einbezogen bzw. als mögliche Intervention den Teilnehmenden sowie der Weiterbildnerin und dem Weiterbildner bekannt sein.

Reflexivität wird im LehrLernprozess auf verschiedenen Ebenen geübt:

- Reflexion persönlicher Deutungsmuster
- Reflexion vor dem Hintergrund forschungsbasierenden Wissens, damit Verhalten und Handlungen ‚neu‘ verstanden und geordnet werden können
- Reflexion des eigenen Lernens und des LehrLernprozesses. (...)

Für alle Reflexionsebenen ist wichtig, dass nicht nur die Lernerfolge sondern auch die mit der Weiterbildung verbundenen Verunsicherungen im Denken und Handeln zur Sprache kommen und Beachtung finden. Weiterbildung braucht einen langen Atem und ist gut beraten, wenn Lernkrisen als Teil des Lernerfolgs reflektiert und mit Verständnis begleitet werden.“ (ebd.)

Gruppendynamik

Bildungsprozesse in Weiterbildungsveranstaltungen finden in Lerngruppen statt. Fachkräfte können ähnlich wie Kinder von kooperativen Bildungsprozessen profitieren, denn das Lernen in der Gruppe unterstützt die Prozesse des Lernens und des Kompetenzerwerbs des Einzelnen. Andere Deutungsmuster und Fragen können das Hinterfragen der eigenen abweichenden Deutungsmuster auslösen und somit eine neue und andere Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand zur Folge haben. Solche argumentativen Lernprozesse können die individuellen Lernprozesse potenzieren (Müller in Meueler 2009, S. 976 f.). Darüber hinaus stellt die Entwicklung einer selbstreflexiven Gruppenstruktur für alle Beteiligten eine zusätzliche Chance zum sozialen Lernen dar (Doerry 2010, S. 140)

Die Dynamik innerhalb der Lerngruppe entzieht sich in vielen Punkten dem Einfluss der Referentinnen und Referenten. Denn das Interaktionsgeschehen in Lerngruppen der Erwachsenenbildung wird entscheidend von der Lernvergangenheit der Teilnehmenden bestimmt. Dazu gehören unter anderem die Vorerfahrungen in unterschiedlichen Lernsituationen, die Neugier, aber auch Angst auslösen können.

Auch die Erfahrungen in der Herkunftsfamilie beeinflussen das Verhalten der Teilnehmenden in Lernsituationen. Solche Erfahrungen werden in einer Veranstaltung auch auf andere Teilnehmende

und/oder auf die Referentinnen und Referenten übertragen. Auch Störungen der Lehr-Lernsituation, z.B. durch Unpünktlichkeit oder Unkonzentriertheit, spielen für die Dynamik innerhalb der Gruppe eine wichtige Rolle.

Ursache für Konflikte innerhalb der Gruppe können auch die Referentinnen und Referenten selbst sein, weil Leistungs- und Konkurrenzängste der Teilnehmenden auf sie übertragen oder die Teilnehmenden Schwierigkeiten mit dem Führungsstil haben (Doerry 2010, S. 139): „Das ergibt sich zum einen aus den Leistungs- und Konkurrenzängsten mancher Teilnehmender, zum anderen aus deren Versuchen, ihn zum Bundesgenossen, Schiedsrichter oder Sündenbock zu funktionalisieren. Derartige Reaktionen können auch eine Folge eines Führungsstils sein, der Teilnehmenden ungewohnt oder bedrohlich erscheint.“ (Doerry 2010, S. 139)

Im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ spielt es eine besondere Rolle, dass die Fachkräfte die Bedeutung der Gruppe für das Lernen erkennen und daraus Rückschlüsse auf das kindliche Lernen in der Gruppe ziehen können. Daher sollte die Dynamik innerhalb der Gruppe während der Veranstaltung immer wieder aufgegriffen und reflektiert werden. Die Referentinnen und Referenten haben die Aufgabe, transparent aufzuzeigen, wie entscheidend die Interaktion innerhalb der Gruppe die eigenen Lernprozesse beeinflusst.

Je nach Angebotsform haben die Gruppenprozesse eine unterschiedliche Bedeutung. Denn bei eintägigen Veranstaltungen ist das Zusammenspiel innerhalb der Lerngruppe sicherlich nicht so ausschlaggebend wie bei langfristigen Weiterbildungen, bei denen über einen längeren Zeitraum hinweg dieselbe Lerngruppe miteinander reflektieren und intensiv interagieren soll. Vor allem bei Teamfortbildungen oder bei Inhouse-Veranstaltungen muss die Dynamik im Team bearbeitet und berücksichtigt werden.

Ähnlich wie die frühpädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung müssen also auch die Referentinnen und Referenten neben dem individuellen Lernprozess den gesamten Gruppenprozess im Auge behalten. „Das bedeutet, auch die

non-verbale Kommunikation der Teilnehmenden zu entschlüsseln und Veränderungen in der Gruppenstruktur zu erkennen. Es sollten nach Möglichkeit auch die Auswirkungen seines eigenen Interaktionsverhaltens auf die Lerngruppe wahrnehmen.“ (Doerry 2010, S. 139)

Für solche Anforderungen brauchen die Referentinnen und Referenten hohe Kompetenzen. Um von Beginn an der Dynamik der Lerngruppe eine große Bedeutung zuzuschreiben und sie über die gesamte Dauer der Veranstaltung reflektierend zu begleiten, vereinbaren sie mit den Teilnehmenden ein Rückmeldeverfahren. In der angewandten Gruppendynamik und Gruppenpädagogik sind beispielsweise verbreitet die Regeln von Ruth Cohn („Störungen haben Vorrang“), die Stichproben („Blitzlicht“) und die Abfrage der Gruppensituation während der Veranstaltung („Stimmungsbarometer“). Auch eine gemeinsame Prozessanalyse bzw. Metakommunikation ist als Verfahren geeignet, die Stimmung und Dynamik innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden in Erfahrung zu bringen (Doerry 2010, S. 140).

Fasst man nun die didaktischen Grundsätze für den Qualifizierungsbereich zusammen, können folgende unterschiedliche methodische Zugänge gewählt werden:

- Vorträge, Fachtage: Vorgestelltes Wissen zur Kenntnis nehmen, den Wissenshorizont aktualisieren, erweitern; auf Fachliteratur aufmerksam werden.
- Werkstätten zum Experimentieren und Forschen: z.B. der „Spielraum-Bewegung“, ein großzügiger Raum mit ‚offenen Materialien‘, das Malatelier mit Malflächen am Boden und an der Wand.
- Supervision mit Methoden der Selbstreflexion, um in Haltungen und Deutungsmuster biografische Spuren erkennen und verstehen zu lernen und um die emotionale Ebene von Handlungen wahrzunehmen und zu reflektieren.
- Video gestütztes Interaktionstraining.
- „Praxis lernt von Praxis: Exkursionen, Hospitation ermöglichen andere Praxis kennen zu lernen. Diese Besuche geben Impulse für die eigene Praxis und für eine angemessene Feedback-Kultur.“ (Bekemeier 2011, S. 144)

- Projektarbeit: Lernende werden ermutigt, sich selbst Fragen zum Lerngegenstand oder einem Thema zu stellen, eigene Ideen weiterzuentwickeln und Impulse aufzugreifen, Wertschätzung unterschiedlicher Lernwege und Ergebnisse (Ostermayer 2010)
- Filmbeiträge, die *best practice* oder *bad practice* zeigen und sich zur Diskussion und Reflexion der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen im pädagogischen Alltag mit Kindern und der Rolle der pädagogischen Fachkraft eignen (z.B. zu den Themen: „Sustained shared thinking“, „Metakognitive Dialoge“, „Lernwerkstattarbeit mit Kindern“, „Projektarbeit mit Kindern“) (Ostermayer 2010)
- Führen eines individuellen Lerntagebuches oder Portfolios (Ostermayer 2010)
- Beobachten und Dokumentieren von Lernprozessen (Fotografieren, Videoprotokolle, Gesprächsprotokolle, Veranschaulichen bisheriger Lernwege und Lernprozesse, z.B. anhand von Präsentationen an Flipchart und/oder Pinnwand, Powerpoint-Präsentationen) (Ostermayer 2010)
- Aufgaben für die Praxisphasen
- Rollenspiele
- Prozessorientierte Rückmeldeverfahren innerhalb der Gruppe, z.B. die Regeln von Ruth Cohn („Störungen haben Vorrang“), die Stichproben („Blitzlicht“), die Abfrage der Gruppensituation während der Veranstaltung („Stimmungsbarometer“).

Unabhängig vom gewählten methodischen Zugang brauchen die Referentinnen und Referenten hohe kommunikative als auch reflexive Fähigkeiten, wenn sie diese während einer Veranstaltung umsetzen wollen.

2.5 Die Entwicklung der Kompetenzerfassung

Grundsätzlich stellen die Referentinnen und Referenten Überlegungen an, auf welche Weise am Ende der Veranstaltung versucht werden soll, die Kompetenzen der Teilnehmenden (aufbauend auf der Analyse zu Beginn) zu erfassen. Aufgrund des individuellen Kompetenzerwerbs, der durch verschiedene äußere Faktoren beeinflusst wird, ist dies eine wichtige Aufgabe, die jedoch bei kurzfristigen Veranstaltungen aufgrund des knappen zeitlichen Rahmens erschwert wird.

Das Spektrum an Möglichkeiten der Kompetenzerfassung ist breit: von standardisierten Tests, Arbeitsproben bis hin zu „Dilemma-Situationen“, bei denen die Teilnehmenden konstruierte Situationen handlungsorientiert lösen müssen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Bevor die Referentinnen und Referenten ein Verfahren zur Erprobung der Kompetenzerfassung umsetzen, klären sie, welche Funktion eine solche Kompetenzerfassung haben soll. „Es macht einen Unterschied, ob es primär um ein konstruktives Feedback und Anregungen zu einer systematischen Selbstreflexion für WeiterbildungsteilnehmerInnen oder Studierende geht, oder ob im Vordergrund Prüfung und Bewertung stehen, beispielsweise zur Erlangung eines Leistungsscheins oder Zertifikats.“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011)

Die Nutzung videografischer Methoden scheint für die Komplexität frühpädagogischer Handlungsanforderungen besonders geeignet (ebd.). Dabei ist zu beachten, dass die Methode der Kompetenzerfassung in der Aus- und Weiterbildung für den frühpädagogischen Bereich noch am Anfang ihrer Entwicklung steht. Die weiteren Entwicklungen und Diskussionen in diesem Bereich müssen die Referentinnen und Referenten verfolgen sowie Rückschlüsse für ihre eigene Praxis der Kompetenzerfassung ziehen.

2.6 Der Transfer in die Praxis

Weiterbildungen sind dann nachhaltig bzw. erzielen dann die größte Wirkung, wenn in ihrer Planung und Konzeption konsequent der Transfer der erworbenen Kompetenzen in die Praxis mitgedacht wird. Die Qualität dieses Transferprozesses „ist das Nadelöhr für die Wirksamkeit der Weiterbildung“ (Bekemeier 2011, S. 141).

Weiterbildungskonzeptionen müssen somit die *individuelle* Ebene der Fachkraft mit der *institutionellen* Ebene verbinden und den Kontext der Fachkraft, in der sie pädagogisch handelt, berücksichtigen. Entscheidende Frage ist dabei, welche Brücken die Weiterbildung zwischen Seminar und der Praxis in der Einrichtung bauen kann (Bekemeier 2011, S. 140).

Um eine Brücke zwischen Fachkraft und *Einrichtungsleitung* zu bauen, ist es unterstützend, die Leitungen in die Weiterbildung einzubeziehen. Das kann mit Weiterbildungsangeboten zum Qualifizierungsbereich speziell für Leitungen umgesetzt werden, insbesondere mit dem Augenmerk darauf, wie man die Fachkräfte in der Gruppe bei der Umsetzung der Inhalte, der Kompetenzen und der Reflexion unterstützen kann (Ostermayer 2010). Ein solches Vorgehen ist meist ressourcenaufwändig und nur schwer realisierbar. Daher können die Referentinnen und Referenten auch von der Möglichkeit Gebrauch machen, die Leitungen mit den Inhalten der Weiterbildung lediglich in Form von Information vertraut zu machen und ihnen mit Handreichungen zu verdeutlichen, welche Rolle sie für den Transfer dieser Inhalte in die Praxis einnehmen müssen und wie sie die Fachkräfte systematisch begleiten können.

Eine Brücke zwischen der teilnehmenden Fachkraft und dem *Einrichtungsteam* lässt sich am effektivsten schlagen, wenn mindestens zwei bis drei Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus derselben Einrichtung an der Weiterbildung teilnehmen. „Dadurch können sich die Mitarbeiter/innen bei der Umsetzung der Inhalte und Lernziele sowie bei der Selbstreflexion des pädagogischen Alltags in

Form einer kollegialen Spiegelung unterstützen.“ (Ostermayer 2010)

Wenn dies nicht realisierbar ist, regen die Referentinnen und Referenten zwischen den Teilnehmenden eine Vereinbarung zum kollegialen Austausch nach einer gemeinsam definierten Zeit der Praxiserprobung an: „Dabei können sich zwei bis drei Teilnehmer/innen nach dem definierten Zeitraum an einem gemeinsam vereinbarten Ort treffen und sich zu von dem/der Referenten/in vorgeschlagenen Leitfragen und/oder Aspekten, die von den Teilnehmenden nach eigenen Bedürfnissen erweitert werden können, austauschen.“ (Ostermayer 2010)

Teamfortbildungen haben im Rahmen des Theorie-Praxis-Transfers von Weiterbildungsinhalten einen hohen Stellenwert, dennoch finden häufig Weiterbildungen statt, bei dem nur eine Mitarbeiterin bzw. ein Mitarbeiter einer Einrichtung teilnimmt. Besonders bei solchen individuellen Zugängen haben die Referentinnen und Referenten die Aufgabe, Anregungen im Seminar zu geben, um dennoch das Team an der Weiterentwicklung teilhaben zu lassen.

Dafür „sind verschiedene Strategien denkbar:

- Kontaktunterstützende Anregungen im Seminar, wie z.B. ‚Ein Sprachrohr für das, was ich im Team unbedingt erzählen möchte‘.
- Textentwürfe für die Einrichtungskonzeption (...) erstellen, um sie dann im jeweiligen Kindertageseinrichtungsteam zu diskutieren und abzustimmen;
- Seminar-Patenschaft anregen: Eine Teamkollegin wird von der teilnehmenden Erzieherin von Beginn an systematisch in die Inhalte und Methoden des Seminars eingeführt; beide arbeiten dann an den Praxisaufgaben, und die ‚Patin‘ kann im Notfall die Fortsetzung im Seminarprozess vertretungsweise übernehmen.
- In der Weiterbildung kommen Fragen zur Dienst- und Weiterbildungsplanung der Kindertageseinrichtung zur Sprache: Angeregt wird, dass vorausschauend die Termine für Präsenztage der teilnehmenden Erzieherin und für den Transferprozess im Team festgelegt werden. Die notwendigen Transferprozesse sind Gegenstand des

Weiterbildungsprozesses und die Moderation von Teamberatungen zum Seminarthema wird geübt.“ (Bekemeier 2011, S. 141)

- Ein weiterer wichtiger Impuls ist es, einzelne Seminartage in die beteiligten Kindertageseinrichtungen zu verlegen und die unmittelbare Praxis in den Lehr-Lernprozess zu integrieren. Die daraus entstehenden Diskurse schärfen die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Fachkräfte und damit ist nicht nur der Seminarort, sondern auch die Kindertageseinrichtung selbst Lernort (ebd., S.141).

Berücksichtigen Referentinnen und Referenten bei der Konzipierung der Weiterbildung den Kontext der Einrichtung, dann sind nicht nur die Einrichtungsleitung und das Einrichtungsteam entscheidende Faktoren. Auch eine Brücke zwischen der Fachkraft und den *Eltern* als Kooperationspartner ist zu schlagen, damit Weiterbildungsinhalte in die Praxis möglichst effektiv transferiert werden können. Eltern beeinflussen mit ihren Erwartungen und Bedürfnissen das pädagogische Handeln der Fachkraft und die Fachkraft muss wiederum ihr Handeln sowie ihre pädagogische Haltung gegenüber den Eltern begründen und erläutern können.

Die Fachkraft sollte in der Lage sein, transparent aufzuzeigen, welche Weiterbildung sie besucht und welche Konsequenzen das aus ihrer Sicht für den pädagogischen Alltag hat. Erwirbt die Fachkraft als Teilnehmende einer Weiterbildung zu lernförderlichen Interaktionen etwa Kompetenzen, um beispielsweise die Methode des *Sustained shared thinking* bewusster einzusetzen, so hat dies vermutlich Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag mit dem Kind und ist daher von Interesse für die Eltern. Für jedes Seminar planen die Referentinnen und Referenten also methodische Anregungen, die Fachkräfte dabei unterstützen, das jeweilige Thema auch den Eltern näherzubringen (Bekemeier 2011, S. 142).

Die Weiterbildung verdeutlicht den Fachkräften darüber hinaus für einen gelingenden Transfer in die Praxis, wie wichtig die Mitarbeit und der Kontakt in *Netzwerken* für die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit und für die

Umsetzung von Weiterbildungsinhalten sind. Der Kontakt zu regionalen Diensten, Beratungsstellen, Familienunterstützenden Netzwerken, Regionalen Praxisunterstützungssystemen (Fachberatung, Konsultationskindertageseinrichtungen) regen Referentinnen und Referenten an bzw. unterstützen dies bezogen auf den Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“. Eine Weiterbildung kann auch die Bildung einer regionalen (träger-spezifischen oder trägerübergreifenden) Gruppe zum Thema „Bildung im Elementarbereich“ sein. Dabei können auch Hospitationen in verschiedenen Kindertageseinrichtungen eingeplant werden, die die „Praxis-lernt-von-Praxis“-Initiativen stärken und Wege aufzeigen, um die „fachliche Isolation“ zu überwinden (Bekemeier 2011, S. 141).

2.7 Literatur

- Arnold, Rolf (2010): Didaktik – Methodik. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 64–66
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München
- Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: WiFF Wegweiser Weiterbildung „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“. München, S. 136–144
- Doerry, Gerd (2010): Gruppe. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 137–140
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Ostermayer, Edith (2010): Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“, WiFF Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript
- Ruberg, Tobias (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: WiFF Wegweiser Weiterbildung: „Sprachliche Bildung“. München, S. 100–113

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung

Anke König, Corinna Kühn, Janine Pollert

Beispiel eines Weiterbildungsangebots: Soziale Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse

3.1 Einführung

Befunde aus der Anthropologie, der Bindungsforschung, der Entwicklungspsychologie und aus den Neurowissenschaften bestätigen heute das Bild des „Kindes als Akteur“ seiner Entwicklung im Wechselspiel mit seiner sozialen Umwelt. Der sozialen Umwelt kommt dabei von Anfang an eine große Bedeutung zu, damit das Kind sein Entwicklungspotenzial entfalten kann.

Eine gelingende Interaktionsqualität ist in der frühen Kindheit geprägt durch eine sensible und responsive Unterstützung durch die soziale Umwelt. Dadurch entwickelt sich im Kind ein Gefühl der sozialen Einbindung, das auf Vertrauen zu seinen Bezugspersonen basiert. Dieses Vertrauensverhältnis ermöglicht es dem jungen Kind, sich aktiv und neugierig der Welt zuzuwenden (siehe auch → *Wegweiser Weiterbildung* „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“, Kap. 1.3.2, S. 29).

Eine solche „Öffnung“ für Neues ist entscheidend, um Lernprozesse aktiv zu gestalten. Dies verdeutlichen unter anderem Forschungsbefunde von Robert C. Pianta u.a. (2008, 1997), die aufzeigen, dass die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion hohen Einfluss auf die frühen kognitiven Leistungen und auf den schulischen Lernerfolg der Kinder hat. Weitere Studien erbringen den Nachweis, dass eine gute Eltern-Kind-Beziehung im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung des Kindes steht (Markus u.a. 2000).

Das Aufwachsen junger Kinder findet heute an „mindestens zwei höchst unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten“ (Rabe-Kleberg 2010, S. 45) statt, nämlich in der *Familie* und in der *Kindertageseinrichtung*. Die institutionelle Betreuung spielt demnach heute neben der Familie eine wichtige Rolle als Bildungsort der frühen Kindheit.

Prinzipiell belegen nationale und internationale Studien, dass sich der Besuch einer vorschulischen Einrichtung förderlich auf die Entwicklung der Kinder auswirkt (König 2009; Howes u.a. 2008; Kuger/Kluczniok 2008; Roßbach u.a. 2008, S. 85). Diese Befunde werden sowohl über die internationalen Leistungsvergleichsstudien (IGLU, PISA), als auch durch spezielle Untersuchungen im Elementarbereich belegt: Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, kommen in der Grundschule besser zurecht als Kinder, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben (Sammons u.a. 2007; IGLU 2003).

Um die Qualität der Elementarpädagogik weiterzuentwickeln, ist ein differenzierter Blick in diverse Studien hilfreich. So zeigen unterschiedliche Studien, dass der Interaktionsqualität zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind großer Einfluss auf die Entwicklung der Kinder zugeschrieben wird. Ab dem neunten Lebensmonat gewinnt der Austausch über einen gemeinsamen Gegenstand bzw. über die Gestaltung einer gemeinsamen Aktivität an Bedeutung (vgl. Abb. Dreieck der Kommunikation). Gemeinsamkeit entsteht, wenn Personen wechselseitig ihre Aufmerksamkeit darauf lenken, worauf die anderen achten (Dinkelaker, 2011, S. 175). Diesem sozialen Austausch bzw. dieser geteilten Aufmerksamkeit („joint attention“) kommt eine zentrale Bedeutung zu, wenn es darum geht, Bildungs- und Lerngelegenheiten zu eröffnen. Eine gute emotionale Beziehung bildet in der institutionellen Betreuung dabei auch die Basis, damit sich Kinder in einer entspannten Lernatmosphäre mit der nötigen Offenheit diesen neuen Herausforderungen stellen können (Kugelmass 2000; Howes u.a. 1992; Pianta/Nimetz 1991;

Brandt/Wolf 1985; Tausch u.a. 1973). Aufgrund der Ergebnisse der Qualitätsforschung wurde insbesondere diesem Aspekt in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt (Pianta u.a. 2008; Sylva u.a. 2003; Tietze 1998).

Robert C. Pianta u.a. (1997) weisen darauf hin, dass die Erzieherin-Kind-Beziehungen sowie die Eltern-Kind-Beziehungen Ähnlichkeiten aufweisen. Die Erzieherin-Kind-Interaktion unterstützt dann erfolgreich das Lernen, wenn diese kooperative Interaktion auch von einer emotional positiven und feinfühligsten Beziehung getragen wird (Pianta u.a. 2008).

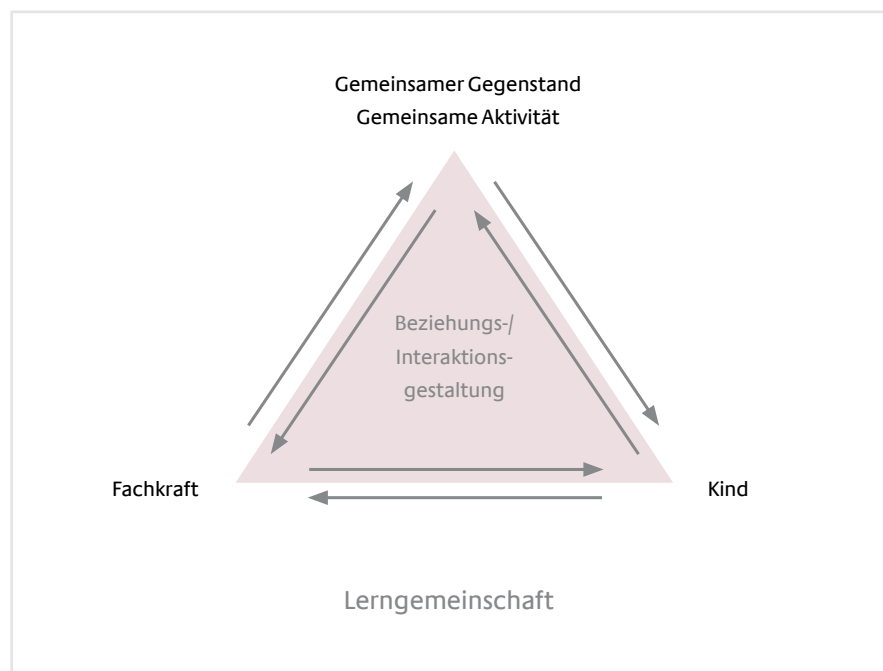
In Deutschland haben in diesem Zusammenhang vor allem die Ergebnisse der „European Child Care and Education Study“ aufmerken lassen (Tietze u.a. 2005; Tietze u.a. 1998). Die Untersuchung konnte feststellen, dass Kinder in Abhängigkeit zur Qualität der besuchten Einrichtung einen Entwicklungsun-

terschied von bis zu einem Jahr aufweisen. Dabei traten in Teilbereichen deutliche Qualitätsmängel zutage.

Im Anschluss an diese Studien haben sich vielfältige Reformprozesse in der Elementarpädagogik vollzogen, die sich insbesondere damit auseinandersetzen, wie frühe Bildungsprozesse bewusst begleitet und unterstützt werden können (vgl. auch Teil A, Fachwissenschaftlicher Hintergrund). In diesen Reformprozess fügt sich der *Wegweiser Weiterbildung* „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft“.

Mit der hier vorliegenden Weiterbildungsveranstaltung wird auf einzelne Handlungsanforderungen des *Kompetenzprofils* fokussiert. Die Weiterbildung trägt den Titel: „Soziale Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse“.

Abbildung: Dreieck der Kommunikation mit Fokus der Fortbildung



Beim Aufbau weiterer Veranstaltungen zum Thema dieses *Wegweisers* gilt es, die weiteren Handlungsanforderungen aus dem *Kompetenzprofil* im Blick zu behalten. Folgende Weiterbildungsthemen bieten sich dabei im Anschluss an:

„Interessen der Kinder als Ausgangspunkt für Bildungs- und Lernprozesse“

„Raum und Materialien als Impuls für weiterführende Bildungs- und Lernprozesse“.

3.2 Zielgruppe

Die Weiterbildung wendet sich an pädagogische Fachkräfte mit Berufserfahrung im Bereich der Elementarpädagogik: Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger.

Lernprozesse in der frühen Bildung bewusst über soziale Austauschprozesse zu begleiten und zu unterstützen, war über Jahre eher indirekt Gegenstand der Ausbildung (Liegler 2010). Diese Art von Weiterbildung geht speziell auf die Bedeutung und die Aufgaben der pädagogischen Fachkraft bei frühen Bildungsprozessen ein. Mit Fokus auf die Interaktionsprozesse für die frühe Bildung nimmt die Weiterbildung direkt Bezug auf das Alltagshandeln der Fachkräfte, d. h. auch auf deren großen Erfahrungsschatz, den sie in der Berufserfahrung erworben haben.

Im Vorfeld der Weiterbildung sollen die Referentinnen und Referenten sich das derzeitige Bildungs- und Lernverständnis (Stichwort: sozialer Konstruktivismus, soziokulturelle Lerntheorien) erarbeiten und insbesondere im Kontext des Bildungs- oder Orientierungsplans des jeweiligen Bundeslandes reflektieren. Darüber hinaus hat eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Didaktik“ zu folgen. Das Bildungs- und Lernverständnis gilt es in Bezug zu setzen zu einer Handlungsdidaktik bzw. zu einer bewusst gestalteten Lernumwelt in der frühen Bildung

Die Anforderungen dieser Weiterbildung bestehen darin, die Erfahrungen und Routinen der Fachkräfte gezielt in die Weiterbildung einzubeziehen und dabei eine differenzierte Sprache für die unterschiedlichen Interaktionsprozesse zu entwickeln. Das Weiterbildungskonzept orientiert sich vor allem an einer „forschenden Haltung“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2011). So kann es gelingen, sich bewusst mit den Interaktionen im Alltag auseinanderzusetzen und sorgfältig zwischen den Prozessebenen zu unterscheiden.

3.3 Zu erwerbende Kompetenzen

Im Rahmen der Weiterbildung gilt es, die *Fachkompetenzen* und *Personalen Kompetenzen* der Fachkräfte zu stärken. Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Weiterbildungsveranstaltungen liegt auf der „Sozialen Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse“. Dabei werden Kompetenzen im Bereich der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung mit Bezug zur Bildungsarbeit in den Einrichtungen aufgebaut.

Folgende *Handlungsanforderungen* aus dem *Kompetenzprofil* (Teil B, Kapitel 2) sind für den Aufbau der Kompetenzen zentral:

Kommunizieren/Interagieren

- (1) Die pädagogische Fachkraft baut aktiv eine Beziehung zu jedem Kind auf.
- (2) Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv.
- (3) Die pädagogische Fachkraft bringt Erfahrungen, Erkenntnisse, Gedanken, Gefühle und Empfindungen mit den Kindern und für die Kinder zur Sprache.
- (5) Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern.

Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen und (mit)gestalten

- (18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
- (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
- (20) Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken sowie Verfahren und setzt sie adaptiv um.

Ein Blick in das Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft“ (Teil B 2) ermöglicht es, sich einen Überblick über die zu erwerbenden Kompetenzen zu ver-

schaffen. Dabei wird deutlich, dass der Kompetenzaufbau auf mehreren Ebenen voranzutreiben ist. Die Überlegungen führen dabei stets vom *Wissen* zu den *Fertigkeiten* und den damit verbundenen *Sozialkompetenzen* und *Selbstkompetenzen*.

Die Weiterbildung ist entlang an diesem Raster zu reflektieren. Mit der Weiterbildung werden einzelne *Handlungsanforderungen* in den Mittelpunkt gestellt und es wird versucht, differenzierte Lerngelegenheiten anzubieten, die zu einem umfassenden Aufbau von Kompetenzen (Fachkompetenzen und Personale Kompetenzen) führen können.

Die vorliegende Fortbildung fokussiert in Teilschritten auf eine Elementardidaktik. Dabei werden zentrale Elemente der frühkindlichen Interaktion als Ausgangspunkt genutzt, um sich einer sensiblen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung im Elementarbereich zu nähern. Damit wird eine „bottom up“-Perspektive verfolgt. Die bewusste Begleitung und Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen in der frühen Kindheit orientiert sich an soziokulturellen Theorien. Dabei stehen folgende inhaltliche Schwerpunkte im Vordergrund:

- Frühe Bildung und Didaktik (Auftaktveranstaltung)
- Frühe Eltern-Kind-Interaktion (Block I)
- Bedeutung der Peer-Interaktion (Block I)
- Lernen von jungen Kindern (Block I)
- Bedeutung dialogischer Aushandlungsprozesse für die Bildungsarbeit (Block II)
- Entwurf einer Elementardidaktik (Block II).

Um ein differenziertes Verständnis für die Gestaltung der Bildungs- und Lernprozesse zu entwickeln, ist es vorteilhaft, nicht alle Kompetenzen, die im Kompetenzprofil (Teil B 2) aufgeführt sind, in einer Weiterbildung abzuarbeiten (vgl. auch Abb. 1). Eine im Hinblick auf das Weiterbildungsthema begründete Auswahl einzelner Kompetenzbereiche ist sinnvoll.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die einzelnen Teilkompetenzen, die dem Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ entnommen sind.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
Kommunizieren /Interagieren				
1 Die pädagogische Fachkraft baut aktive Beziehung zu jedem Kind auf. (vgl. Merkposten 12, 13 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung von Bindung und Beziehung für Bildungsprozesse.	... nimmt eine Beziehung über unterschiedliche Formen der Kommunikation und Interaktion auf und hält sie aufrecht.		... setzt sich mit der eigenen Beziehungsfähigkeit auseinander. ... ist offen und interessiert, Neues zu entdecken.	
+	+	+	+	
	... liest und beurteilt Fachtexte zur Bindung und Beziehung und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... kann die Bindungsqualität einschätzen und falls erforderlich externe Experten hinzuziehen.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Bindung zwischen Fachkräften und Kind und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
2 Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv. (vgl. Merkposten 14 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... kennt verbale und nonverbale Signale, derer Kinder sich in der Kommunikation bedienen.	... entdeckt den „Eigensinn“ in den Äußerungen der Kinder.	... handelt empathisch.	... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner.	
... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts.	... reagiert auf unterschiedliche Signale angemessen und zugewandt.		... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Verhalten.	
... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die soziale Entwicklung.			... wird sich der eigenen Vorlieben und Abneigungen gegenüber unterschiedlichen Kindern bewusst.	
				
	... liest und beurteilt Fachtexte zu responsiven Haltungen und Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen zum responsiven Interaktionsverhalten und zeigt dessen Bedeutung für die tägliche Praxis auf.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
3 Die pädagogische Fachkraft bringt Erfahrungen, Erkenntnisse, Gedanken, Gefühle und Empfindungen mit den Kindern und für die Kinder zur Sprache. (vgl. auch (5): „Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern.“, siehe auch die Handlungsanforderungen zu „Gestaltung einer sprachenregenden Umwelt“ im Kompetenzprofil im Wegweiser Weiterbildung „Sprachliche Bildung“)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um den Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken.	... agiert als sprachliches Vorbild.			... reflektiert die eigene Bereitschaft und Fähigkeit zur Äußerung von Gefühlen und Empfindungen kritisch.
... weiß um die Bedeutung der Sprache für Bildung und Lernen.				
... weiß um die Bedeutung von Literacy-Aktivitäten.				
... kennt wichtige Strategien der Sprachförderung.				
		... initiiert im Team fachliche Diskussionen zu den Kommunikationsformen mit den Kindern und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
5 Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern. (vgl. Merkposten 15, 16 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft weiß um die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind für Bildungs- und Lernprozesse. ... kennt die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten von Kindern. ... kennt lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen. ... kennt verschiedene Kommunikationsmodelle. ... weiß um die Entwicklung der dialogischen Kompetenzen von Kindern. ... kennt die Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern. ... weiß um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungsaushandlung. ... kennt unterschiedliche Settings für Gespräche mit Kindern, z.B. Kinderkonferenz.	... tritt in aktive Aushandlungsprozesse mit Kindern ein. ... sorgt für eine partizipative Gesprächskultur.	... baut eine Interaktions- und Kommunikationskultur auf der Basis von gegenseitiger Wertschätzung auf.	... reflektiert die eigenen Fähigkeiten zu dialogischem Kommunizieren und Handeln. ... reflektiert kritisch die eigenen Interaktions- und Deutungsmuster.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 	
18 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (vgl. Merkposten 2, 3, 4, 5, 6, 7, 17, 26 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Individualität von Bildungs- und Lernprozessen. ... weiß um den Eigenanteil des Kindes an seinen Entwicklungs- und Lernprozessen.	... gibt Raum und Zeit für individuelle Erfahrungen und Lernwege – auch für Umwege. ... ermuntert Kinder, eigene Erfahrungen zu machen.	... tauscht im Team Wissen über Bildungs- und Lernprozesse von Kindern aus. ... respektiert individuelle Lernwege. ... richtet den Blick auf die in den unterschiedlichsten Lebenslagen erworbenen Kompetenzen der Kinder.	... ist sich der eigenen Vorurteile bzw. der eigenen egozentrischen Sichtweisen bewusst. ... reflektiert ihr eigenes Verständnis von den Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen.	
				
	... liest und beurteilt Fachtexte zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
				
19 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit). (vgl. Merkposten 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 17, 26 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt.		... stützt die für kooperative Lernprozesse nötigen sozialen Kompetenzen im Alltag: z.B.		
... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für das soziale Lernen.		- einander zuhören - sich miteinander verständigen - achtsam miteinander umgehen - Verantwortung für sich und andere übernehmen.		
... kennt verschiedene Formen kooperativen Lernens, z.B. Gruppengespräche, Gruppen-Projekte.		... ist ein Vorbild für kooperatives Verhalten.		
				
	... liest und beurteilt Fachtexte zur Gestaltung und Begleitung kooperativer Bildungs- und Lernprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
20 Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken sowie Verfahren und setzt sie adaptiv um. (vgl. Merkposten 1, 18, 27 in Teil A)				
Die pädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung des Begriffs „Didaktik“ und die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen. ... kennt verschiedene pädagogische und elementardidaktische Ansätze und ihre Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Praxis. ... kennt die Vor- und Nachteile sowie Stärken und Schwächen bzw. Grenzen verschiedener Verfahren und Methoden der Elementardidaktik. ... kennt didaktische Prinzipien, die bei der Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung zu beachten sind. ... erkennt die Gemeinsamkeiten in den Auffassungen von Bildung als „Selbstbildung“ und von Bildung als „Ko-Konstruktion“. ... kennt den Bildungsplan des Landes, in dem sie tätig ist.	... setzt didaktische Modelle an die Lernbedürfnisse der Kinder angepasst um. ... orientiert ihr eigenes Handeln und ihre Interaktionen begründet an pädagogischen und didaktischen Ansätzen.	... tauscht sich im Team über elementardidaktische Fragen aus.	... reflektiert die eigene Rolle im „didaktischen Dreieck“. ... reflektiert die eigene Position zum pädagogischen Ansatz.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
				
				
	... liest und beurteilt Fachtexte zum Verhalten und zu Ansätzen und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.			

3.4 Gruppengröße

Die Gruppengröße sollte zwischen acht und zwölf Teilnehmenden betragen. Eine Beschränkung der Gruppengröße ist sinnvoll, da es insbesondere in dieser Weiterbildungseinheit darum geht, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Die Weiterbildung hat das Ziel einer doppelten Grammatik zu verfolgen, d. h., es sollte nicht nur für die Gestaltung von Interaktionsprozessen sensibilisiert werden, sondern Interaktionsprozesse sind auch bewusst in der Gruppe zu erfahren.

Die Weiterbildung hat als Lern- und Erfahrungsraum zu dienen, der beispielhaft ist für die Entwicklung einer auf Interaktion ausgerichteten Lernkultur in der elementarpädagogischen Praxis. Eine solche Lernkultur gilt es gezielt aufzubauen. Dazu können je nach Lerngruppen Impulse genutzt werden, beispielsweise durch die Methode des „Sokratischen Dialogs“ von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Die Methode orientiert sich an der klassischen Sokratischen Methode.

Im Gegensatz dazu steht aber nicht ein „fragend-entwickelndes“ Gespräch im Mittelpunkt, sondern es gilt vielmehr, Probleme in der Gruppe durch einen dialogischen Austausch zu klären. Dabei geht es vordringlich darum, sich der unterschiedlichen Perspektiven bewusst zu werden. Die Gesprächsleitung versucht, den Gesprächsverlauf bzw. die Austauschprozesse anhand der Statements im Gesprächsverlauf zu systematisieren. Diese Methode sensibilisiert für Gesprächsverläufe und macht erfahrbar, was mit „dialogischen Austauschprozessen“ im Rahmen der Pädagogik gemeint sein könnte. Auch andere Methoden im Bereich der Gesprächsführung können hier Ansatzpunkte liefern, um für Interaktions- und Kommunikationsprozesse zu sensibilisieren und eine gute Kommunikationskultur in der Lerngruppe aufzubauen.

3.5 Zeitlicher Rahmen

Die Weiterbildung „Soziale Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse“ sensibilisiert für Grundlagen innerhalb des *Wegweisers Weiterbildung* „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft“. Mögliche weitere Veranstaltungen mit den Themen „Interessen der Kinder als Ausgangspunkt für Bildungs- und Lernprozesse“ sowie „Raum und Materialien als Impuls für weiterführende Bildungs- und Lernprozesse“ können auf diesen Grundlagen aufbauen.

Die vorliegende Weiterbildung findet in zwei *Blockveranstaltungen* (zweimal zweitägig) statt und wird durch eine *Auftakt-* und eine *Abschlussveranstaltung* (jeweils drei Stunden) flankiert. Zwischen den beiden Blockveranstaltungen sollten circa vier bis sechs Wochen liegen. In dieser Zeitspanne sollen Videoaufnahmen in der Praxis entstehen. Für eine optimale Anknüpfung an das bereits aufgebaute Wissen sollte die Zeitspanne von sechs Wochen nicht überschritten werden.

Bei der Durchführung der Weiterbildung ist auch auf eine ausgewogene Pausengestaltung zu achten.

Überblick	Stunden
Präsenzzeit	30 h
Vor-/Nachbereitung	60 h
Gesamt	90 h
Gestaltung	
Auftaktveranstaltung	3 h
WE-Blockveranstaltung	2 x 12 h
Abschlussveranstaltung	3 h
Präsenzzeit	30 h
Vor-/Nachbereitung	60 h

3.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

Die Weiterbildungsveranstaltung umfasst unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes die Weiterentwicklung der Elementarpädagogik hin zur bewussten Begleitung der Bildungs- und Lernprozesse junger Kinder (vgl. auch „Fachwissenschaftlicher Hintergrund“ Teil A; Drieschner 2011). Damit wird der Fokus auf den pädagogischen Alltag gerichtet.

Der Weiterbildungsprozess ist so zu gestalten, dass Interesse für den eigenen pädagogischen Alltag und die darin stattfindenden Handlungen geweckt wird. Es gilt, die Teilnehmenden herauszufordern, über den Beziehungsaufbau und die Interaktion mit Kindern und Erwachsenen nachzudenken. Dabei können schrittweise immer stärker der pädagogische Alltag fokussiert und Fragen, die sich hier ergeben, in die Weiterbildung mit einbezogen werden.

Auf dieser Grundlage wird eine reflektierte Praxis zu etablieren sein. Die Referentinnen und Referenten sind dabei herausgefordert, je nach Lerngruppe, das *Wissen* als auch die *Fertigkeiten* der Fachkräfte herauszufordern (vgl. Teil B 2).

Hauptziel ist der Aufbau einer „forschenden Haltung“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2011) als Schlüssel zu einer guten pädagogischen Arbeit. Pädagogische Professionalität zeichnet sich durch *Wissen* und *Können* sowie durch ein entsprechendes *Reflexionsbewusstsein* aus. Die *Reflexion* des eigenen *Wissens* und *Könnens* gilt als wichtiger Schritt, beim Aufbau einer „forschenden Haltung“. Ausdruck dieser Grundhaltung ist es, die Teilnehmenden für die sich in der Praxis vollziehenden pädagogischen Prozesse zu sensibilisieren und ihren Alltag aus einer „neuen“ Perspektive wahrzunehmen. Aufbauende Weiterbildungen sollten diesen Ansatz vertiefen und den Aufbau einer „forschenden Haltung“ konkret weiterentwickeln (Nentwig-Gesemann u.a. 2011).

Die Erfahrungen der Teilnehmenden und das Einnehmen einer reflektierten Haltung stehen am Beginn der *Auftaktveranstaltung*. Praktische Erfahrungen und erworbene Erkenntnisse müssen

dann im Laufe der Veranstaltungen miteinander verwoben werden.

Die Weiterbildung zeichnet sich durch folgende didaktische Prinzipien und Methoden aus, die den Wissenserwerb im sozialen Austausch unterstützen:

- Aufbau einer forschenden Haltung, um das selbstständige Agieren mit Wissensbausteinen zu erproben und sich aktiv an der Suche nach Lösungswegen zu beteiligen, beispielsweise unter Einbezug von wissenschaftlichen Studien (entdeckendes Lernen)
- Karteikarten zur Dokumentation des eigenen Wissenserwerbs
- Video-Fall-Methode: Der Einbezug von Videosequenzen aus der Praxis ermöglicht es, den Wissensaufbau an der Komplexität des pädagogischen Alltags zu reflektieren und mit anderen darüber ins Gespräch zu kommen.

3.7 Raumgestaltung

Für die Weiterbildung sollte ein Raum mit Tageslicht von einer Größe zwischen 30 und 40 qm zur Verfügung stehen. Eine flexible Raumgestaltung wäre wünschenswert: Gruppentische, Stuhlkreis etc.

Da in diesem Raum auch Blockseminare stattfinden, ist auf eine entsprechende Infrastruktur für die Pausen zu achten.

Raumausstattung
– Stühle – Tische – Whiteboard – Flipchart – Metaplanwand
Technische Ausstattung
– Beamer – Rechner – Audioboxen – Camcorder
Materialien
– Flipchart-Papier – Dicke und dünne Filzstifte in versch. Farben (je nach Anzahl der Teilnehmenden) – Karteikarten – Kopien – Klebeband – Schere

3.8 Ablaufplan

Erklärungen zur Handhabung des Ablaufplans:

IMPULS

Fragen an die Teilnehmenden der Veranstaltung durch die Referentinnen und Referenten

IMPULS FÜR DIE REFERENTINNEN UND REFERENTEN

Anregungen für die Referentinnen und Referenten

REFLEXIONSAUFGABE

Fragen an die Teilnehmenden für die Praxis (längerfristige Arbeitsaufgaben)

ENTDECKENDES LERNEN

Als entdeckendes Lernen werden die Veranstaltungsteile bezeichnet, deren Aufgaben nicht direkt aus dem Input bzw. den Routinen in der Praxis ableitbar sind.

Zusätzliche didaktische Mittel, die im Laufe der Veranstaltung eingeführt werden:

KARTEIKARTEN

Karteikarten dienen dazu, einen gezielten Wissensaufbau herzustellen und ermuntern die Teilnehmenden, ihre Gedanken in Worte zu fassen.

Die Karteikarten sollten insbesondere nach Inputphasen zur Reflexion genutzt werden.

Das aufgebaute Wissen wird so „schwarz auf weiß“ festgehalten und „nach Hause“ mitgenommen.

VIDEO-FALL-METHODE

Einbezug der Komplexität des pädagogischen Alltags in die Diskussion.

Im Ablaufplan findet sich keine explizite Bezugnahme auf die Pausengestaltung. Diese ist von den Referentinnen und Referenten je nach Lerngruppe zu verhandeln.

Auftaktveranstaltung: Frühe Bildung und Didaktik

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Einstieg – Kennenlernen und Klären von Erwartungen – Festlegen von Zielen				
// Selbstkompetenz //				
(2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner.	<i>Sozialform: Plenum</i> <i>Begrüßung</i> – Vorstellung der Referentin und des Referenten – Vorstellung der Teilnehmenden – Ablauf	Stuhlkreis/Stühle	Symbolische Funktion Transparenz herstellen	
(3) ... reflektiert die eigene Bereitschaft und Fähigkeit zur Äußerung von Gefühlen und Empfindungen.	Klärung – Motivation für die Veranstaltung – Erwartungen an die Veranstaltung → Festhalten der Erwartungen auf Flipchart → sollte auch für die Reflexion der Veranstaltung bei der Abschlussveranstaltung genutzt werden.	Flipchart Filzstifte	Klärung von Interessen Soziale Aushandlungsprozesse → doppelte Grammatik	
	Differenziertes Vorstellen des Weiterbildungsprogramms eventuell Ergänzungen → Erwartungen der Teilnehmenden	Kopieren: Ausschreibung des Seminars und differenzierter Seminarplan oder Einführungstext im Wegweiser „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft“	Transparenz des Ablaufs und Orientierungshilfe	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Fertigkeiten // (1) ...nimmt eine Beziehung über unterschiedliche Formen der Kommunikation und Interaktion auf und hält sie aufrecht. (2) ... reagiert auf die unterschiedlichen Signale angemessen und zugewandt.	<i>Sozialform: Einzelarbeit / Plenum</i> Abgleichen von eigener Motivation und Veranstaltungsprogramm - Notizen auf KARTEIKARTEN - Sammlung der Notizen/Impulse im Plenum - Abwägen der Ergänzungen zum Veranstaltungsplan anhand der Notizen/Impulse Liste der Teilnehmenden	Karteikarten Filzstifte Klebeband	Reflexionsphase Kommunikation/Erreichbarkeit	
Fokus: Frühe Bildung und Didaktik				
// Wissen // (20) ... weiß um die Bedeutung des Begriffs „Didaktik“ und die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen. ... kennt verschiedene pädagogische und elementar-didaktische Ansätze und ihre Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Praxis. ... kennt die Vor- und Nachteile, Stärken und Schwächen bzw. Grenzen verschiedener Verfahren und Methoden der Elementar-didaktik.	<i>Sozialform: Plenum</i> Kurzer Input: - Definitionen Didaktik - Verbindung zum Thema des <i>Wegweisers</i> „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ <i>Sozialform: Einzelarbeit</i> - Sammlung von Ideen zur Didaktik auf KARTEIKARTEN	Gruppentische Beamer Karteikarten Filzstifte Metaplanwand	Lektüre u.a.: König, A. (2010): Impulse aus der internationalen Frühpädagogik. Überlegungen zum Aufbau einer Bildungsdidaktik für den Elementarbereich. → siehe Literaturverzeichnis - Vorkenntnisse ermitteln - Hinführung zu wissenschaftlichen Auseinandersetzungen - Anknüpfen an Wissen/Erfahrungen - Aufbau einer Kommunikationskultur	60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Sozialkompetenz // (20) ... tauscht sich im Team über elementar-didaktische Fragen aus. (18) ... tauscht im Team Wissen über Bildungs- und Lernprozesse von Kindern aus.	<i>Sozialform: Plenum</i> - Anregung zum Austausch - Rückfragen zu den Ideen/Karteikarten - Welche Ansichten werden in Bezug auf die Didaktik geteilt? - Welche Rückschlüsse auf die Theorie lassen sich hier erkennen? - Gibt es Reflexionsmuster, die sich an den Bildungs- und Lernverständnis des Bildungsplans der einzelnen Länder orientieren? - Gegebenenfalls Ergänzungen der Referentinnen und Referenten → siehe linke Spalte // Wissen // S. 156 - Erstellen eines Mindmaps REFLEXIONSAUFGABE FÜR DIE KOMMENDE PRAXISPHASE Welche Bedeutung spielt die Interaktion in Ihrem pädagogischen Alltag? Welche Bedeutung haben diese Interaktionen in Bezug auf die Lerngelegenheiten der Kinder? Beobachtungsaufgabe (Vor-/Nachbereitung) → Arbeitsblatt 1	Kopieren: Arbeitsblatt 1 (Anhang)	- Verständnissicherung Elementar Didaktik – Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft - Differenzierungsprozess - Gedanken in eigene Worte fassen → Mindmap verwahren zur Reflexion in Teilschritten bzw. Abschlussdiskussion - Aufgebautes Wissen vertiefen - Theorie → Praxis IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN Beobachten Sie sich bewusst bei den Aushandlungsprozessen. Sensibilisieren Sie sich für unterschiedliche Perspektiven – versuchen Sie diese Interaktionen in der Veranstaltung bewusst zu nutzen, um über die Gestaltung von Austauschprozessen in der frühen Bildung ins Gespräch zu kommen (→ siehe Impuls Abschluss/ Kunstpostkarten, S. 158).	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Abschluss der Auftaktveranstaltung				
// Sozialkompetenz // (2) ... handelt empathisch. // Selbstkompetenz // (1) ... ist offen und interessiert, Neues zu entdecken. (18) ... ist sich der eigenen Vorurteile bzw. der eigenen egozentrischen Sichtweise bewusst.	<i>Sozialform: Kleingruppe</i> Kommunikation anregen Unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen → Dialogkultur IMPULS - Betrachten Sie zunächst das Motiv für sich. - Machen Sie sich dazu Notizen. - Was symbolisiert das Motiv für Sie? - Kommen Sie über das Motiv ins Gespräch. - Tauschen Sie Ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen aus. - Reflektieren Sie darüber, welche Ansichten Sie in der Diskussion teilen. <i>Sozialform: Plenum</i> Diskussion über die erlebte Interaktionsformen. <i>Wann werden Perspektiven geteilt?</i> (→ Stichworte: soziale Austauschprozesse, Dialoge, wechselseitige Interaktionen, Aus-handlungen, etc.) Erstellung eines Schaubildes, um die doppelte Grammatik in der Weiterbildung zu symbolisieren → dient als Reflexionsrahmen für die Veranstaltung (letzte Sitzung)	Kunstpostkarten: Ein Motiv (abstrakte Kunst) pro Kleingruppe (4 bis 5 Personen) Flipchart-Papier Filzstifte	Lektüre u. a.: Dinkelaker, J. (2011): Aufmerksamkeit → siehe Literaturverzeichnis Verständnis zum Veranstaltungsaufbau vertiefen Bewusste Sensibilisierung für die doppelte Grammatik Weiterbildung als Erfahrungsraum Reflexion Verständnissicherung Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven Doppelte Grammatik – Aufbau einer auf Wechselseitigkeit ausgerichteten Lernkultur	60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	Abschluss: - Klärung offener Fragen - Verabschiedung - Erinnerung an die Reflexionsaufgabe (Arbeitsblatt 1) - Bekanntgabe Datum/Uhrzeit/Ort der nächsten Veranstaltung			

Block I: Frühe Eltern-Kind-Interaktion, Bedeutung der Peer-Interaktion, Lernen von jungen Kindern

Erster Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Einstieg				120
// Sozialkompetenz // (3) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zu den Kommunikationsformen mit den Kindern und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf.	<i>Sozialform: Plenum</i> - Begrüßung - Vorstellung des Tagesablaufs / Pausen - Verteilung des Schaubildes zur „doppelten Grammatik“ - Kurze Besprechung	Gruppenarbeitsfische Kopieren: Leitbild „doppelte Grammatik“ der Veranstaltung“	Transparenz herstellen Aufgebautes Wissen vertiefen Theorie ↔ Praxis	
// Selbstkompetenz // (2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner. ... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Verhalten. ... wird sich der eigenen Vorlieben und Abneigungen gegenüber unterschiedlichen Kindern bewusst.	- Besprechung der REFLEXIONSAUFGABE (Arbeitsblatt 1) im Plenum - Zusammentragen der Ergebnisse - Ergänzungen der Referentinnen und Referenten → siehe linke Spalte // Wissen //	Flipchart Filzstifte Sammeln der Beiträge		

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Wissen // (2) ... kennt verbale und nonverbale Signale, derer Kinder sich in der Kommunikation bedienen. (5) ... weiß um die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind für Bildungs- und Lernprozesse. ... kennt die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten von Kindern. ... kennt die Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern. ... weiß um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungsaushandlung. ... kennt unterschiedliche Settings für Gespräche mit Kindern, z. B. Kinderkonferenz. (18) ... weiß um die Individualität von Bildungs- und Lernprozessen.	REFLEXIONSAUFGABE Welche Bedeutung hat die Interaktion in Ihrem pädagogischen Alltag? Welche Bedeutung haben diese Interaktionen in Bezug auf die Lerngelegenheiten der Kinder? Beobachtungsaufgabe (Vor-/Nachbereitung)		IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN Hier sollte das Kompetenzprofil als Reflexionsrahmen genutzt werden; so kann ausgelotet werden, wie differenziert die Wahrnehmung von unterschiedlichen Interaktionen bei den Teilnehmenden bereits ist und worauf bei der Weiterbildung vordringlich zu achten ist. z. B. zu 2: Welche Bedeutung hat der „Eigensinn“ der Kinder – bei der Beschreibung der Interaktionserfahrungen? Wird zwischen unterschiedlichen Interaktionsformen differenziert?	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Fertigkeiten // (2) ... entdeckt den „Eigensinn“ in den Äußerungen der Kinder.				
Fokus: Frühe Eltern-Kind-Interaktion				
// Wissen // (1) ... weiß um die Bedeutung von Bindung und Beziehung für Bildungsprozesse. (2) ... kennt verbale und nonverbale Signale, derer Kinder sich in der Kommunikation bedienen. ... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die soziale Entwicklung. ... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts.	<i>Sozialform: Plenum</i> Input der Referentin/des Referenten Fokus frühe Eltern-Kind Interaktion → Literaturempfehlung → Handreichungen Drieschner (Folie 1) IMPULS Wodurch zeichnet sich eine gute Beziehungs- und Interaktionsgestaltung in der frühen Kindheit aus? → Folie 2, 3, 4 Diskussion im Plenum	Gruppenarbeitstische Beamer Rechner Audioboxen Fotomaterialien (frühe Eltern-Kind-Interaktion) Auswahlkriterien: – Blickkontakt – Sensitivität – Responsivität	Lektüre u. a. Ahnert, L. (2004): Frühe Bindung → siehe Literaturverzeichnis Aufgebautes Wissen vertiefen Theorie ← → Praxis IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN Zusammenhang herstellen zwischen Bindung (sozialer Eingebundenheit) und psychischen Grundbedürfnissen (Deci/Ryan)	60 240

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Sozialkompetenz // (1) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Bindung zwischen Fachkräften und Kind und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf. // Fertigkeiten // (1) ... liest und beurteilt Fachtexte zu Bindung und Beziehung und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... kann die Bindungsqualität einschätzen und falls erforderlich externe Experten hinzuziehen.	<i>Sozialform: Einzelarbeit</i> IMPULS Was heißt sicher gebunden? Arbeiten mit dem Attachment-Q-Sort-Verfahren (Waters 1995). Dadurch kann in über 90 Fragen ausgelotet werden, welche Vorstellungen über ein sicher gebundenes Kind sich aufbaut haben (nähere Info: Everett Waters: The Attachment-Q-Set, dt. Universität Wien, Prof. Dr. Lieselotte Ahnert und Team)		Vertiefung des Wissens zur Bindung IMPULS FÜR REFERENTINNEN UND REFERENTEN Nutzen Sie zur Vertiefung das Schaubild: „Kreis der Sicherheit“ (Marvin u.a. 2003; www.circ-leofsecurity.net)	60
	<i>Sozialform: Plenum</i> - Kommunikationsregel (Feedbackregeln) über Videoaufnahmen im Vorfeld vereinbaren (Ethik) - Betrachten der Sequenz - Zeit für eigene Notizen - Diskussion (Rückgriff: linke Spalte // Wissen //) IMPULS Welcher Zusammenhang besteht zwischen Bindung und Bildung?	VIDEO-FALL-METHODE Kinderkrippe – Fokus: Verunsicherung, Beruhigung, Öffnung für gemeinsame Aktivitäten	Transferwissen aktivieren Vertiefendes Verständnis anregen	60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Wissen // (19) ... kennt verschiedene Formen kooperativen Lernens, z. B. Gruppengespräche, Gruppenprojekte. (2) ... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts. ... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die soziale Entwicklung. (5) ... kennt lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen. ... weiß um die Entwicklung der dialogischen Kompetenzen von Kindern.	<i>Sozialform: Plenum</i> Diskussion anregen Ko-konstruktiven Austausch anleiten IMPULS Welche Bedeutung hat die Exploration? Welche Bedeutung hat die Reziprozität? Was ist geteilte Aufmerksamkeit/gemeinsame Aktivität? Vertiefende Auseinandersetzung → Arbeitsblatt 2 VIDEO-FALL-METHODE Betrachten einer Filmsequenz: Wie würden Sie den Austausch zwischen Erzieherin und Kind in diesem Beispiel beschreiben? Nutzen Sie bei der Beschreibung die Begriffe, die Sie anhand des Arbeitsblatts erarbeitet haben.	Kopieren: Arbeitsblatt 2 Kopieren: Text: Siegler, R. u. a. (2005) (siehe Arbeitsblatt 2) Filmsequenz zur Vertiefung (Erzieherin-Kind-Interaktion): z. B.: König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Filmsequenz 1 – Videoplattform → siehe Literaturverzeichnis – für eine differenzierte Bearbeitung Transkription nutzen Kopieren: Transkription	Anknüpfen an Wissen ENTDECKENDES LERNEN	60

Zweiter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Selbstkompetenz // (2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner. ... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Verhalten. // Fertigkeiten // (2) ... liest und beurteilt Fachtexte zur responsiven Haltung und Interaktion der pädagogischen Fachkräfte und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. // Sozialkompetenz // (2) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zum responsiven Interaktionsverhalten und zeigt dessen Bedeutung für die tägliche Praxis auf.	<i>Sozialform: Plenum</i> Begrüßung - Vorstellung des Tagesablaufs/Pausen - Klärung von Fragen vom Vortag <i>Sozialform: Einzelarbeit</i> KARTEIKARTEN - Gedanken in eigene Worte fassen - Festhalten von Impulsen für den pädagogischen Alltag - Dokumentation des Wissensaufbaus IMPULS Welche Bedeutung haben die Theorien zur frühen Eltern-Kind-Interaktion und zur Bindungstheorie in institutionellen Kontexten? <i>Sozialform: Plenum</i> - Diskussion – sozialer Austausch - Zusammenfassung der Ergebnisse	Gruppenarbeitsfische Karteikarten Filzstifte	Transparenz herstellen Vertiefung von aufgebaute m Wissen durch Erinnern, Interpretieren und Diskutieren	45

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Selbstkompetenz // (1) ... setzt sich mit der eigenen Beziehungsfähigkeit auseinander. ... ist offen und interessiert, Neues zu entdecken. (2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner.	Sozialform: Einzelarbeit Überarbeitung der Notizen auf den KARTEIKARTEN Dokumentation des Wissensaufbaus			15
Fokus: Bedeutung der Peer-Interaktion				
// Wissen // (19) ... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt. ... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für das soziale Lernen. (5) ... weiß um die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind für Bildungs- und Lernprozesse.	Sozialform: Kleingruppen VIDEO-FALL-METHODE Videossequenz zur Peer-Interaktion IMPULS Geteilte Bedeutung/gemeinsame Aktivität (→ Dreieck der Kommunikation, Folie 5)	Beamer Rechner Audioboxen Videossequenz (Peer-Interaktion und Fachkraft/Kind-Interaktion) z.B. König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. 1. Filmsequenz 2 – 2. Videoplattform	Lektüre u. a. Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, S. 39-41 → siehe Literaturverzeichnis ENTDECKENDES LERNEN	180
				120

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
... kennt die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten von Kindern. ... kennt verbale und nonverbale Kommunikationsformen. ... kennt lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen. ... kennt verschiedene Kommunikationsmodelle. ... weiß um die Entwicklung der dialogischen Kompetenzen von Kindern. ... kennt die Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern. ... weiß um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungsaushandlung. ... kennt unterschiedliche Settings für Gespräche mit Kindern, z.B. Kinderkonferenz.	IMPULS Verbindung von Schaubild/Videosequenz: Wie müssen Interaktionsprozesse beschaffen sein, um Lernprozesse gut zu begleiten? Was lernen wir von der Peer-Interaktion? Was wird mit dem Begriff der Reziprozität beschrieben? VIDEO-FALL-METHODE Videosequenz Fachkraft/Kind Interaktion, z.B.: Filmsequenz 1 zum Buch König (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. <i>Sozialform: Kleingruppe</i> Anlegen eines Kriterienrasters anhand des aufgebauten Wissens. (siehe zur Orientierung Arbeitsblatt 3 oder König (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. S. 114–117)			

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Sozialkompetenz // (5) ... stützt die für kooperative Lernprozesse nötigen sozialen Kompetenzen im Alltag: z.B. - einander zuhören - sich miteinander verständigen - achtsam miteinander umgehen - Verantwortung für sich und andere übernehmen. ... ist ein Vorbild für kooperatives Verhalten.				
// Fertigkeiten // (19) ... liest und beurteilt Fachtexte zur Gestaltung und Begleitung kooperativer Bildungs- und Lernprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.				

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Sozialkompetenz // (2) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zum responsiven Interaktionsverhalten und zeigt dessen Bedeutung für die tägliche Praxis auf. // Selbstkompetenz // (2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner. ... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsiven Verhalten. // Fertigkeiten // (2) ... liest und beurteilt Fachtexte zur responsiven Haltung und Interaktion der pädagogischen Fachkräfte und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	<i>Sozialform: Einzelarbeit</i> IMPULS - In welchem Zusammenhang stehen die Forderungen nach einer Elementardidaktik und das eigens entwickelte Kriterienraster? <i>Sozialform: Plenum</i> - Vorstellung einzelner Definitionen - gegebenenfalls Ergänzungen durch die Referentin, den Referenten → siehe linke Spalte // <i>Wissen</i> // S. 166–167 KARTEIKARTEN Dokumentation des Wissensaufbaus		- Zusammenführen von Wissensbausteinen - Vertiefen - Verbindung Theorie $\leftrightarrow$ Praxis	60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Fokus: Lernen von jungen Kindern				
// Wissen // (3) ... weiß um den Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken. // Sozialkompetenz // (18) ... tauscht sich im Team über Bildungs- und Lernprozesse von Kindern aus. ... respektiert individuelle Lernwege. ... richtet den Blick auf die in den unterschiedlichen Lebenslagen erworbenen Kompetenzen der Kinder. // Fertigkeiten // (18) ... liest und beurteilt Fachtexte zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.	<i>Sozialform: Plenum</i> Input der Referentin, des Referenten - Soziokulturelle Lerntheorien - Gedächtnisentwicklung → siehe Literaturliste - Handreichungen von Gundula List	Beamer Rechner	Lektüre u. a.: Siegler, L. u. a. (2005) → siehe Literaturverzeichnis Anknüpfen an Wissensbestände Erweiterung von Wissen IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN Kompetenzprofil als Reflexionsrahmen nutzen Impulse zum Lernen und zu kognitiven Leistungen von jungen Kindern	120 60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Selbstkompetenz // (1) ... setzt sich mit der eigenen Beziehungsfähigkeit auseinander. ... ist offen und interessiert, Neues zu entdecken. (2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner. (18) ... reflektiert ihr eigenes Verständnis von Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen. // Fertigkeiten // (2) ... entdeckt den „Eigensinn“ in den Äußerungen der Kinder. ... reagiert auf die unterschiedlichen Signale angemessen und zugewandt	Sozialform: Plenum KARTEIKARTEN Dokumentation des Wissensaufbaus REFLEXIONSAUFGABE FÜR DIE KOMMENDE PRAXISPHASE Wie können Dialoge mit Kindern gestaltet werden? Erstellen Sie zwei Filmsequenzen: A – Filmen Sie Kinder in Interaktion mit ihren Peers B – Lassen Sie sich in Interaktion mit einer Kleingruppe im Elementarbereich filmen.		ENTDECKENDES LERNEN	30

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
(5) ... tritt in aktive Aushandlungsprozesse mit Kindern ein. ... sorgt für eine partizipative Gesprächskultur. (18) ... gibt Raum und Zeit für individuelle Erfahrungen und Lernwege – auch für Umwege. ... ermuntert Kinder, eigene Erfahrungen zu machen. (3) ... agiert als sprachliches Vorbild.				
	<i>Sozialform: Plenum</i> Abschluss: – Klärung offener Fragen – Verabschiedung – Erinnerung an die Reflexionsaufgabe – Bekanntgabe Datum/Uhrzeit/Ort der nächsten Veranstaltung		Unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen	30

Block II: Bedeutung dialogischer Aushandlungsprozesse für die Bildungsarbeit, Entwurf einer Elementardidaktik

Dritter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Sozialkompetenz // (18) ... tauscht sich im Team über Bildungs- und Lernprozesse von Kindern aus.	<i>Sozialform: Plenum</i> Begrüßung - Vorstellung des Tagesablaufs/Pausen - Klärung von Fragen REFLEXIONSAUFGABE DER PRAXISPHASE Wie können Dialoge mit Kindern gestaltet werden? Erstellen Sie zwei Filmsequenzen: A – Filmen Sie Kinder in Interaktion mit ihren Peers B – Lassen Sie sich in Interaktion mit einer Kleingruppe im Elementarbereich filmen. <i>Sozialform: Kleingruppe</i> VIDEO-FALL-METHODE - Betrachten der Filmsequenzen - Austausch über die gefilmte Interaktionssequenz in der Kleingruppe → Arbeitsblatt 4 / Schritt 1 Festhalten der Gruppenergebnisse auf Flipchart-Blättern	Kopieren: Arbeitsblatt 4 Beamer Rechner Nutzen weiterer Räume, um in Kleingruppen die Filmsequenzen zu betrachten Gruppenarbeitsfische	Lektüre u.a.: König, A. (2011): Von Wygotski bis zur dialogisch-entwickelnden Interaktion → siehe Literaturverzeichnis Transparenz herstellen Reflexion aufgebauten Wissens Interaktionsprozesse differenziert wahrnehmen	120

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<i>Sozialform: Plenum</i> – Zusammentragen der Ergebnisse aus den Kleingruppendiskussionen	Flipchart-Blätter Filzstifte	IMPULS FÜR REFERENTINNEN UND REFERENTEN Kompetenzprofil als Reflexionsrahmen nutzen z.B.: Welche Bedeutung haben die Interessen der Kinder? Spielen individuelle Bildungs- und Lernprozesse eine Rolle bei der Diskussion?	
Fokus: Dialogisches Lernen				
<i>// Wissen //</i> (5) ... weiß um die Bedeutung von Literacy-Aktivitäten. (18) ... weiß um den Eigenanteil des Kindes an seinen Entwicklungs- und Lernprozessen. (5) ... kennt lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen. ... weiß um die Entwicklung der dialogischen Kompetenzen von Kindern.	<i>Sozialform: Plenum</i> Input Dialogisches Lesen → Arbeitsblatt 3 Diskussion zur Gestaltung dialogischer Interaktionen	Kopieren: Arbeitsblatt 3	Lektüre (Vorschlag): Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie → siehe Literaturverzeichnis Erweiterung von Wissen Reflexion IMPULS FÜR REFERENTINNEN UND REFERENTEN Transkriptarbeit → König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. S. 81–87	60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
... weiß um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungsaushandlung. ... kennt unterschiedliche Settings für Gespräche, z. B. Kinderkonferenz.				
// Selbstkompetenz // (5) ... reflektiert die eigenen Fähigkeiten zu dialogischem Kommunizieren und Handeln. ... reflektiert kritisch die eigenen Interaktions- und Deutungsmuster.	Sozialform: Paarbeit Betrachtung der Videosequenzen → Arbeitsblatt 4 / Schritt 2 KARTEKARTEN Dokumentation des Wissensaufbaus	Beamer Rechner pro Kleinstgruppe Kopieren: Arbeitsblatt 4	Reflexion Arbeiten am eigenen Professionalitätsverständnis Reflexion ENTDECKENDES LERNEN	
Fokus: Elementardidaktik				
// Wissen // (19) ... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt. (20) ... weiß um die Bedeutung des Begriffs „Didaktik“ und die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen.	Sozialform: Plenum Input vertiefen: Gedanken zur Elementardidaktik IMPULS Was ist bei der bewussten Gestaltung von Lerngelegenheiten zu beachten? – Dreieck der Kommunikation – Aufbau von didaktischen Phasen – unterschiedliche Interaktionsformen → König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip, S. 52–77 oder auch Literaturempfehlungen	Beamer Rechner	Lektüre (Auswahl): König, A. (2010): Impulse aus der internationalen Frühpädagogik. Überlegungen zum Aufbau einer Bildungsdidaktik für den Elementarbereich. → siehe Literaturverzeichnis Erweiterung von Wissen	180

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
... kennt verschiedene pädagogische und elementar-didaktische Ansätze und ihre Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Praxis. ... kennt didaktische Prinzipien, die bei der Bildungsarbeit im Kindergarten zu beachten sind. ... kennt die Elemente Analyse, Planung Handeln und Auswertung als Bestandteile eines didaktischen Kreislaufs. ... kennt den Bildungsplan des Landes, in dem sie tätig ist.	<i>Sozialform: Kleingruppe</i> Reflexion des Bildungsplan des jeweiligen Landes unter didaktischer Perspektive	10 Exemplare Bildungsplan des jeweiligen Landes	IMPULS FÜR REFERENTINNEN UND REFERENTEN Reflexion des Inputs anhand → linke Spalte // Wissen //	
// Sozialkompetenz // (20) ... tauscht sich im Team über elementar-didaktische Fragen aus.	<i>Sozialform: Plenum</i> Klärung offener Fragen		Perspektivenwechsel wahrnehmen	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Wissen // (3) ... weiß um die Bedeutung der Sprache für Bildung und Lernen. ... kennt wichtige Strategien der Sprachförderung. // Selbstkompetenz // (20) ... reflektiert die eigene Rolle im „didaktischen Dreieck“.	Sozialform: Plenum REFLEXIONSAUFGABE Was meint: „Bildung im Dialog?“ Abendlektüre: Fried, I. (2008): Bildung und didaktische Kompetenz. → siehe Literaturverzeichnis	Kopieren: Abendlektüre	Eigene Auseinandersetzung	
// Fertigkeiten // (20) ... liest und beurteilt Fachtexte zu Verfahren und Ansätzen und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.				

Vierter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Fokus: Bedeutung dialogischer Aushandlungsprozesse für die Bildungsarbeit, Entwurf einer Elementardidaktik				
// Wissen // (5) ... weiß um die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind für Bildungs- und Lernprozesse. (20) ... kennt didaktische Prinzipien, die bei der Bildungsarbeit im Kindergarten zu beachten sind.	<i>Sozialform: Plenum</i> Begrüßung - Vorstellung des Tagesablaufs/Pausen - Klärung von Fragen - Besprechung der Abendlektüre	Gruppenarbeitsfische	Transparenz herstellen	60
// Wissen // (19) ... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt. ... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für das soziale Lernen. (20) ... erkennt die Gemeinsamkeiten in den Auffassungen von Bildung als „Selbstbildung“ und von Bildung als „Ko-Konstruktion“.	<i>Sozialform: Kleingruppe</i> VIDEO-FALL-METHODE Betrachtung von einigen Sequenzen zur Peer-Interaktion (Teilnehmende) IMPULS Arbeiten Sie heraus: Was könnte mit dem Begriff der Ko-Konstruktion hier gemeint sein? Vergleichen Sie Peer-Interaktionen mit Erwachsenen-Kind-Interaktionen. Was fällt in Bezug auf die Interaktionsgestaltung bei den wechselseitigen Austauschprozessen in den Blick?	Nutzen von weiteren Seminarräumen, um mit Videoclips in Kleingruppen zu arbeiten Beamer Audioboxen Rechner	Vertiefung Sensibilisierung IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN Diskutieren Sie die Begriffe symmetrische und komplementäre Reziprozität	120

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Sozialkompetenz // (20) ... tauscht sich im Team über elementar-didaktische Fragen aus. // Selbstkompetenz // (20) ... reflektiert die eigene Position zum pädagogischen Ansatz.	<i>Sozialform: Plenum</i> Besprechung der Ergebnisse Input Literaturempfehlung (James Youniss) Diskussion: Welche Bedeutung haben Selbstbildung und Ko-Konstruktion bei der Bildungsarbeit? In welchem Bezug stehen die beiden Konstrukte?			
// Sozialkompetenz // (20) ... tauscht sich im Team über elementar-didaktische Fragen aus.	<i>Sozialform: Kleingruppe</i> Zusammentragen der Einzelergebnisse und Entwurf eines Modells für eine Elementardidaktik Aufgabenstellung: Versuchen Sie alle Elemente, die Ihnen im Laufe der Veranstaltung bewusst geworden sind, aufzunehmen und in Beziehung zu setzen. Versuchen Sie in einem Schaubild die Kernelemente einer Elementardidaktik herauszuarbeiten. Arbeiten Sie dabei kooperativ in Kleingruppen (3 bis 4 Personen). <i>Sozialform: Plenum</i> Vorstellung der Gruppenarbeiten	Mindmap Aufaktveranstaltung Elementardidaktik	Reflexion ENTDECKENDES LERNEN Reflexion eigener Denkansätze	120

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Selbstkompetenz // (20) ... reflektiert die eigene Rolle im „didaktischen Dreieck“. // Fertigkeiten // (20) ... setzt didaktische Modelle an die Lernbedürfnisse der Kinder angepasst um. ... orientiert ihr eigenes Handeln und Interaktionen begründet an pädagogischen und didaktischen Ansätzen.	<i>Sozialform: Plenum</i> REFLEXIONSAUFGABE FÜR DIE KOMMENDE PRAXISPHASE Bildung von Lerngruppen Erstellung von Videoaufnahmen bei der Bildungsarbeit im Kindergarten Aufgabenstellung → siehe Arbeitsblatt 5 Die Lerngruppen sollen sich zweimal treffen: 1. Treffen – Analyse der Videoaufnahme → Arbeitsblatt 5 2. Treffen – Diskussion eines zuvor eigenständig ausgewählten Textes aus den Literaturempfehlungen <i>Abschluss:</i> – Klärung offener Fragen – Verabschiedung – Erinnerung an die Reflexionsaufgabe – Bekanntgabe Datum/Uhrzeit/Ort der nächsten Veranstaltung	Kopieren: Arbeitsblatt 5	Anregung zur Weiterentwicklung des eigenen Interaktionshandelns Anregung zum Austausch in eigenständigen Lerngruppen Aufbau einer Lernkultur	60

Abschlussveranstaltung

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<i>Sozialform: Plenum</i> Begrüßung		Transparenz herstellen	5
// <i>Selbstkompetenz</i> // (18) ... reflektiert ihr eigenes Verständnis von den Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen. // <i>Sozialkompetenz</i> // (18) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf.	<i>Sozialform: Plenum</i> Besprechung des Austauschs in der Lerngruppe – REFLEXIONSAUFGABE DER PRAXISPHASE IMPULS Wo lagen die Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit der Videosequenz? Welche Erfahrungen konnten dazu gewonnen werden? Sicherung der Statements auf der Metaplanwand <i>Sozialform: Kleingruppe</i> Wie lassen sich diese Erfahrungen ins Team der Einrichtung übertragen?	Metaplanwand Papier Stifte	Reflexion Erfahrungsaustausch ENTDECKENDES LERNEN	55
// <i>Selbstkompetenz</i> // (18) ... reflektiert ihr eigenes Verständnis von den Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen.	<i>Sozialform: Plenum</i> Wie wurde die Diskussion zur Beschreibung des Textes gestaltet? Was war hier hilfreich? Woran sollte noch gearbeitet werden? Wo fehlen noch konkrete Impulse?			60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Sozialkompetenz // (18) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf. (5) ... baut eine Interaktions- und Kommunikationskultur auf der Basis von gegenseitiger Wertschätzung auf.	Ergänzung der Kleingruppenarbeit durch die weitere Auseinandersetzung. <i>Sozialform: Plenum</i> Besprechung der Kleingruppenaufgabe: Wie lassen sich diese Erfahrungen ins Team der Einrichtung übertragen?			
// Selbstkompetenz // (5) ... reflektiert kritisch die eigenen Interaktions- und Deutungsmuster.	<i>Sozialform: Einzelarbeit</i> - Reflexion der Sitzungen anhand der KARTEIKARTEN (Sicherung des Wissensaufbaus) - Herauslösen von zentralen Erkenntnissen: Was hat sich an meiner Haltung in Bezug auf die Bildungsarbeit im Kindergarten durch die Weiterbildung verändert? - Notieren dieser Erkenntnisse auf Metaplankarten - Sammlung der Ergebnisse <i>Sozialform: Plenum</i> Diskussion in der Gesamtgruppe Wo liegen die Herausforderungen der Zukunft?	Karteikarten Metaplanwand Metaplankarten	Reflexion des Lernprozesses	30

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<i>Reflexion der Weiterbildung</i> Fragebogen oder mündliches Feedback Verabschiedung	Stuhlkreis Schaubilder der Aufaktveranstaltung (Erwartungen/doppelte Grammatik) als Reflexionsrahmen – Ausgangserwartungen		30

3.9 Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2004) (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München
- Ahnert, Lieselotte (2010): Geteilte Aufmerksamkeit – gemeinsame Aktivität. In: Ahnert, L.: Wieviel Mutter braucht ein Kind? Heidelberg
- Brandt, Walter/Wolf, Bernhar (1985): Erziehverhalten und Lernumwelt des Kindergartens. In: Nickel, Horst (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Weinheim, S. 122–140
- Dawn, Francis (1995): The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. In: Teaching and Teacher Education, 11. Jg., H. 3, S. 229–241
- Dinkelaker, Jörg (2011): Aufmerksamkeit. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Stuttgart, S. 175–182
- Drieschner, Elmar (2011): Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. WiFF Expertisen, Band 13. München
- Feneberg, Sabine (1994): Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern. Neuried
- Fliedner, Renate (2004): Erwachsenen-Kind-Interaktionen in Familien und Kindergärten: Eine Methode zur Feststellung unterschiedlicher Qualitätsniveaus kognitiver Förderung. Frankfurt am Main/Berlin u.a. [Kapitel 2, 4, 5]
- Forschungsteam Sprachheilpädagogik/Mross, Helmut: Prinzipien des dialogischen Lesens. www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/673214/publicationFile/WahlBilderbuecherH2.pdf (08.12.2010)
- Fried, Lilian (2008): Bildung und didaktische Kompetenz. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Opladen, S. 141–152
- Howes, Carollee/Philipps, Deborah A./Whitebook, Marcy (1992): Thresholds of Quality. Implication for the social development of children in center-based childcare. In: Child Development, H. 63, S. 449–460
- Howes, Carollee/Burchinal, Margaret/Pianta, Robert C./Bryant, Donna/Early, Diana M./Clifford, Richard M./Barbarin, Oscar A. (2008): Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. In: Early Childhood Research Quarterly, H. 23, S. 27–50
- Jugendamt der Stadt Nürnberg (2009): Lesen im Dialog. Sprach- und Persönlichkeitsförderung in Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort. Dialog Halinde Okumak. Oberursel [DVD mit Begleitheft: in deutscher und türkischer Sprache]
- König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. Bildungsforschung, 1/2007. Vechta
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- König, Anke (2010 a): Impulse aus der internationalen Frühpädagogik. Überlegungen zum Aufbau einer Bildungsdidaktik für den Elementarbereich. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach, S. 385–400
- König, Anke (2010 b): Ein ernsthafter Gedankenaustausch mit Kindern fordert uns heraus. In: Koop, Christine/Schenker, Ina/Müller, Götz/Welzien, Simone und die Karg Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Berlin/Weimar, S. 67–69
- König, Anke (2010 c): Interaktion als didaktisches Prinzip. Troisdorf
- König, Anke (2011): Die Bedeutung sozio-kultureller Theorien für die Elementarpädagogik – Von Wygotski bis zur dialogisch-entwickelnden Interaktion. In: Wustmann, Cornelia/Giener, Anita/Karber, Anke (Hrsg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Leykam – Grazer Universitätsverlag

- Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen – Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau, S. 109–129
- Kraus, Karoline (2008): Beobachtungsstudie über Vorlesen in Kindergärten: Was ist dialogisches Lesen? Kann es die Sprachfähigkeit von Kindern fördern? Wie wird es in deutschen Kindergärten angewendet? Saarbrücken
- Kugelmass, Judy W./Ross-Bernstein, Judith (2000): Explicit and Implicit Dimensions of Adult-Child Interactions in a Quality Childcare Center. In: Early Childhood Education Journal, 28. Jg., H. 1, S. 19–27
- Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11, S. 159–178
- Liegle, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Gerd E./Staeger, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Berlin, S. 11–25
- Markus, Jessica/Mundy, Peter/Morales, Michael/Delgado, Christine E./Fullmer/Yale, Marygrace (2000): Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. In: Social Development, 9. Jg., H. 3, S. 302–315
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Delfin 4 – Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung [mit DVD, Szene zum dialogischen Lesen findet sich unter „Wortschatz“]. Düsseldorf
- Näger, Sylvia (2005): Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg./Basel/Wien [Kapitel 3, 4]
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung und Identität der Fachkraft. Grundlagen für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 25. München
- Pianta, Robert C./Niemez, Sheri L./Bennett, Elizabeth (1997): Mother-child relationships, teacher-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. In: Early Childhood Research Quarterly, H. 12, S. 263–280
- Pianta, Robert C./Stuhlman, Megan W./Hamre, Bridget K. (2008): Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehung auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 192–211
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, S. 45–54
- Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (2008): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. Berlin
- Sammons, Pam u.a. (2007): Investigating the continuing influence of pre-school on children's cognitive attainment and progress and social behavioural outcomes at age 10: Results from the EPPE 3-11 longitudinal study of pre-school education in England. Budapest: Earli-Conference. Unveröffentlichtes Manuskript
- Siegler, Robert/DeLoache, Judy/Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindheits- und Jugendalter. München, S. 225–237
- Sylva, Katha/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2003): The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from the Pre-School Period. London: Institute of Education. University of London
- Sylva, Katha/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, Gabriele/Götz Margarete/Hacker, Hartmut/Rossbach Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 154–167

- Tausch, Anne-Marie/Kettner, Ursula/Steinbach, Ingrid/Tönnies, Sven E. (1973): Effekte kindzentrierter Einzel- und Gruppengespräche mit unterprivilegierten Kindergarten- und Grundschulkindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 20. Jg., H. 2, S. 77–88
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Frankfurt am Main
- Tietze, Wolfgang/Rosbach Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim
- Ulich, Michaela (2004): Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau [DVD mit Begleitheft, Szene 2]
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main
- Zevenbergen, Andrea A./Whitehurst, Grover J. (2003): Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: Kleeck, Anne van/Stahl, Steven A./Bauer, Eurydice B. (Hrsg.): On Reading Books to Children: Parents and Teachers. Mahwah, New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 177–202

3.10 Anhang: Arbeitsblätter und Folien

Reflexionsaufgabe

Welche Bedeutung spielt die Interaktion in Ihrem pädagogischen Alltag?

Welche Bedeutung haben diese Interaktionen in Bezug auf die Lerngelegenheiten der Kinder?

Interaktionen im Alltag	Bedeutung pädagogische Fachkraft	Bezug Lerngelegenheiten für die Kinder
Begrüßung der Kinder am Morgen		

Soziokulturelle Theorien und die Bedeutung der sozialen Interaktion



Erarbeiten Sie sich anhand des Textes von Siegler u.a. (2005) folgende Begriffe.

Literatur:

Siegler, Robert u.a. (2005): Entwicklungspsychologie im Kindheits- und Jugendalter. München, S. 225–237

Begriffe zur Interaktion	Welche Autorinnen/Autoren stehen mit dem Begriff in Verbindung?	Definition
Gelenkte Partizipation – „guided participation“		
Intersubjektivität		
Geteilte Aufmerksamkeit		
Soziale Stützung – Scaffolding		
Zone proximaler Entwicklung Zone nächster Entwicklung		

Reflexionsrahmen

Die Techniken des Dialogischen Lesens

In Anlehnung an Whitehurst u.a (1988 in Zevenbergen/Whitehurst 2003, S. 179 ff.) werden zentrale Aspekte der Techniken des dialogischen Lesen für vier- bis fünfjährige Kinder in der unten aufgeführten Tabelle für die Weiterbildung zur Verfügung gestellt. Dabei fließen auch sozialemotionale und didaktische Komponenten der Erzieherin-Kind-Interaktion von weiteren Autorinnen und Autoren mit ein (Ulich 2003, S. 10; Kraus 2005, S. 113; King 2006, S. 5; Schlinkert 2008, S. 3; Fliedner 2004, S. 68 ff.).

Die Tabelle gilt als Reflexionsinstrument, insbesondere um für unterschiedliche Interaktionsformen zu sensibilisieren: Sensitivität, Responsivität, Scaffolding, Dialog sowie wechselseitige Austauschprozesse.

Sensitives und responsives Verhalten		
Strategie	Beschreibung	Gelegenheitsstrukturen
Interesse des Kindes berücksichtigen	Auf Interessen, Fragen, Äußerungen des Kindes eingehen und weitere Impulse am Interesse des Kindes ausrichten.	Das Kind hat das Gefühl, (in seinen Interessen) ernst genommen zu werden, ist ermuntert, sich weiterhin am Dialog zu beteiligen (kommunikative Kompetenz).
Bestätigendes Feedback	Das Kind soll erfahren, dass seine Antwort richtig ist. „Ja, das ist eine Maus!“	Das Kind erfährt Bestätigung und wird selbstsicherer.
Positive Rückmeldung	Das Kind soll durch Aussagen ermuntert werden wie: „Was du alles schon weißt!“ „Klasse“.	Das Kind fühlt sich mit seinen Äußerungen ernst genommen.
Hilfestellungen anbieten (falls nötig)	Wenn dem Kind nicht einfällt, wie es sich äußern kann, soll es Vorgesprochenes wiederholen.	Aktivierung zur Wiederholung von verbalen Äußerungen
Einsatz von zusätzlichen Fragen	Auf Antworten der Kinder mit zusätzlichen Fragen reagieren: „Welche Farbe hat das Auto?“ „Wie nennt man dieses Teil vom Auto?“	Aktivierung zu verbalen Äußerungen
Indirekte Fehlerkorrektur	Falsche Aussagen werden nicht als Fehler bezeichnet, sondern aufgenommen sowie richtig und in einem erweiterten Zusammenhang wiedergegeben: „Ja, das sieht aus wie ein Pferd, aber wir nennen es eine Kuh.“	Erweiterung und Verfestigung des aktiven und passiven Wortschatzes (Lexik)
Expansionen	Erweiterung kindlicher Aussagen, indem der Erwachsene wiederholt, was das Kind gesagt hat und neue Informationen hinzufügt.	Wortschatzerweiterung, Kennenlernen von komplexeren Satzstrukturen
Aufforderung, erweiterte oder berichtigte Aussagen zu wiederholen	Durch eine Fragestellung oder eine Aufforderung soll das Kind zur Wiederholung berichtigter bzw. erweiterter Aussagen gebracht werden.	Verinnerlichung komplexerer Satzstrukturen (Syntax), Wortschatzerweiterung (Lexik)

Initiierung eines Dialogs		
Strategie	Beschreibung	Gelegenheitsstrukturen
Offene Frageformulierung	Fragen, die nicht durch Zeigen auf Abbildungen oder mit „Ja“ und „Nein“ beantwortet werden können, sondern zu längeren Antworten einladen: Fragen nach Tätigkeiten oder Handlungen	Raum, um sprachliche Fähigkeiten auszuprobieren Wiedergabe der Handlung/Darstellung in eigenen Worten Fantasieanregung
Einfache W-Fragen	Wer? Was? Wo? „Wo ist der Mann gerade?“	Wortschatzerweiterung (Lexik)
Erweiterte W-Fragen	Warum? Weshalb? Wieso? Bedeutungen entstehen lassen, gemeinsam konstruieren, „weiter-spinnen“, beispielsweise: „Warum weint das Kind wohl?“	Ziehen von Kausalschlüssen Perspektivenübernahme Ausbildung interpretativer Kompetenz Unterstützung des analytischen Denkens
Rückfragen Erinnerungsfragen	Rückfragen und Erinnerungsfragen in Bezug auf die Geschichte: „Erinnerst du dich noch daran, an ...?, wie ...?, warum ...? etc.“	Ziehen von Kausalschlüssen Aufbau des Handlungsablaufs wird deutlich (Ausbildung von Geschichtenschemata)
Nonverbale Impulse	Mimik, Gestik, Zeigen auf eine Stelle eines Bildes, Gefühlsäußerungen: Erschrecken, Erstaunen	Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und Konzentration Aktivierung zu verbalen Äußerungen
Verbale Impulse	Lenken der Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Abbildung: „Sieh mal, hier sieht man ...“, Aufforderung zum Teilen der Gefühle: „Oh jee!“, „Toll, was?“	Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und Konzentration Aktivierung zu verbalen Äußerungen
Aufforderungen, Gegenstände zu benennen oder zu beschreiben	Gegenstände sollen definiert und umschrieben werden: „Wie nennt man das hier?“ „Wozu braucht man so was?“	Wortschatzerweiterung (Lexik) Verfestigung von Wortbedeutungen und Begriffen (Semantik)
Aufforderung, begonnene Sätze zu vollenden bzw. zu ergänzen	Die Aufforderung zur Satzvollendung bietet sich insbesondere bei Reimen an.	Ausbildung phonologischer Bewusstheit Ziehen von Kausalschlüssen
Aufforderungen zum Erzählen über die abgebildeten Darstellungen Niedriges Distanzierungsniveau	Abbildungen sollen beschrieben und/oder Beziehungen und Abfolgen zwischen den Bildern und Episoden hergestellt werden: „Jetzt bist du mit dem Vorlesen an der Reihe!“	Ausbildung visueller Kompetenz Ziehen von Kausalschlüssen Ausbildung von Ausdrucks- und Erzählkompetenz eventuell: Nutzung konzeptionell schriftlicher Sprachelemente
Aufforderung zur Dekontextualisierung Mittleres Distanzierungsniveau	Die Darstellungen und Inhalte sollen in Bezug zur Lebenswelt des Kindes bzw. zur Welt außerhalb des Buches gestellt werden: „Weißt du noch, wie es war, als du ...?“	Übung von Dekontextualisierungsleistungen Anregung zum analytischen und interpretativen Denken Ausbildung von Ausdrucksfähigkeit
Aufforderung zur Interpretation, zum Vorausdeuten der Geschichte, Ergründen des Handlungsverlaufs Hohes Distanzierungsniveau	Der mögliche weitere Handlungsverlauf der Geschichte soll geschildert werden, Gründe sollen abgeleitet, Effekte vorausgesehen werden: „Warum verhält sich der Mann so?“, „Wie wird die Geschichte wohl zu Ende gehen?“	Ziehen von Kausalschlüssen Ausbildung interpretativer Bewusstheit Fantasieanregung Ausdrucksfähigkeit, Ausbildung eines Bewusstseins über Geschichtenschemata

Vertiefung

Bewusstes Interaktionshandeln kann die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes herausfordern.

Durch das „Scaffolding“ des Erwachsenen (Kraus 2005, S. 112) wird meist unbewusst ein höheres Niveau der Formulierungen provoziert, sodass das Kind eine höhere sprachliche Entwicklungsstufe erreicht (Anderson u. a. 2005, S. 145; Zevenbergen/Whitehurst 2003, S. 178).

Anke König (2009) weist darauf hin, dass das Scaffolding-Konzept unter modernen Gesichtspunkten verbunden werden muss mit den Gedanken der Ko-Konstruktion. Die so veranlassten wechselseitigen Austauschprozesse gelten als „Chance, sich dem Denken der Kinder zu nähern“ (ebd., S. 147).

Somit wird es möglich, tatsächlich adaptiv zu handeln.

Beim dialogischen Lesen wird die Tätigkeit des Kindes eindeutig als Basis aufgefasst, indem sich der Erwachsene als ein aktiver Zuhörer versteht, der seine Aussagen konsequent auf die sprachlichen Handlungen bzw. Verhaltensweisen des Kindes bezieht. Durch die adaptive Instruktion in Form der Verwendung einer – an das Kind und sein vorangegangenes Verhalten bzw. an seine sprachlichen Äußerungen – angepassten Technik aus dem Bündel an Verhaltenstechniken des dialogischen Lesens werden Lernprozesse angeregt und Kompetenzen weiterentwickelt.

„Konstruktionsleistungen [werden] in Wechselwirkung mit dem Gegenüber aufgebaut“ (ebd., S. 137), das Kind ist aktiv am Lernprozess beteiligt, sodass davon gesprochen werden kann, dass die konstruktivistische Maxime und die instruktiven Momente im Interaktionsprozess zwischen Kind und Erwachsenem verschmelzen. Damit ist die Methode des dialogischen Lesens einer Didaktik zuzuordnen, die die Lernprozesse von Kindern sehr gut unterstützt.

Literatur

Literaturtipps

Bilderbuchbetrachtungen aus sozialkonstruktivistischer und interaktionstheoretischer Sicht

Feneberg, Sabine (1994): Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern. Neuried: Deutsche Hochschuledition

Fliedner, Renate (2004): Erwachsenen-Kind-Interaktionen in Familien und Kindergärten: Eine Methode zur Feststellung unterschiedlicher Qualitätsniveaus kognitiver Förderung. Frankfurt am Main, Berlin u. a.: Peter Lang [Kapitel 2, 4, 5]

Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München: Juventa

Dialogisches Lesen

Forschungsteam Sprachheilpädagogik/Mross, Helmut: Prinzipien des dialogischen Lesens. www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/673214/publicationFile/WahlBilderbuecherH2.pdf (08.12.2010)

Kraus, Karoline (2008): Beobachtungsstudie über Vorlesen in Kindergärten: Was ist dialogisches Lesen? Kann es die Sprachfähigkeit von Kindern fördern? Wie wird es in deutschen Kindergärten angewendet? Vdm Verlag Dr. Müller

Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen – Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung in Kindergarten. Landau: Empirische Pädagogik, S. 109–129

Zevenbergen, Andrea A./Whitehurst, Grover J. (2003): Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: Kleeck, Anne van/Stahl, Steven A./Bauer, Eurydice B. (Hrsg.): On Reading Books to Children: Parents and Teachers. Mahwah, New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 177–202

Näger, Sylvia (2005): Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg/Basel/Wien: Herder [Kapitel 3, 4]

DVDs mit Szenen zum dialogischen Lesen

Jugendamt der Stadt Nürnberg (2009): Lesen im Dialog. Sprach- und Persönlichkeitsförderung in Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort. Diyalog Halinde Okumak. Oberursel: Finken [DVD mit Begleitheft: in deutscher und türkischer Sprache]

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Delfin 4 – Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung [mit DVD, Szene zum dialogischen Lesen findet sich unter „Wortschatz“]

Ulich, Michaela (2004): Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder/München: Staatsinstitut für Frühpädagogik [DVD mit Begleitheft, Szene 2]

Analyse- und Reflexionshilfen für selbst erstellte Videoaufnahmen

Schritt 1a: Selbstreflexion

Nachdem Sie sich gemeinsam die Videosequenz angeschaut haben, *reflektiert* zunächst der *im Video Agierende* die Situation. Dabei können folgende Fragen bei der Reflexion des Interaktionshandelns zur Hilfe genommen werden:

- Wie haben Sie sich während der Situation gefühlt?
- Wie haben Sie das Kind erlebt?
- Was würden Sie das nächste Mal wieder genauso machen?
- Was würden Sie anders gestalten?
- Was ist Ihnen schwer gefallen?

Schritt 1b: Fremdreiflexion

Parallel dazu geben die restlichen *Gruppenmitglieder* ein *Feedback*.

Beachten Sie dabei die im Seminar aufgestellten Feedback-Regeln zu den Filmsequenzen (Ethik).

Das Feedback kann sich an folgenden Fragen orientieren:

- Wie haben Sie Ihre Kollegin/Ihren Kollegen erlebt?
- Wie haben Sie das Kind erlebt?
- Was ist Ihrer Kollegin/Ihren Kollegen gut gelungen?
- Was könnte Ihre Kollegin/Ihren Kollegen beim nächsten Mal besser machen?

Schritt 2: Gemeinsame Analyse

Analysieren Sie nun *gemeinsam die wechselseitigen Interaktionen* zwischen dem Kind und der Fachkraft. Nutzen Sie dabei unter anderem folgende Fragen:

- Auf welchen gemeinsamen Gegenstand beziehen sich die Gesprächsinhalte – Bild, Lebenswelt, Erlebnis, Geschichte?
- Finden sich Techniken des dialogischen Lesens?
- Wurde auf die Antworten, Impulse und die Interessen des Kindes eingegangen?
- Wurden die Antworten des Kindes erweitert?
- Kam es zu kognitiv anspruchsvollen Distanzierungsleistungen aufseiten des Kindes?
- Wie ist das Verhältnis von kind-initiierten, erwachsen-initiierten Dialogen und geteilten Denkprozessen?

Die Reflexionsfragen sind in Anlehnung an folgende Quelle formuliert worden:

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

Delfin 4 – Sprachförderorientierungen

Eine Handreichung, Düsseldorf 2008

S. 32 aus Baustein 8 „Selbst- und Teamqualifizierung“

Vertiefung

Videoaufnahme und Videoanalyse in der Lerngruppe

Interaktionen finden nicht losgelöst von gemeinsamen Gegenständen statt (→ siehe Dreieck der Kommunikation).

In der Lerngruppe sollen unterschiedliche Videosequenzen entstehen, die die Erzieherin-Kind-Interaktion in den Fokus nimmt. Dabei sollte im Vorfeld überlegt werden, bei welcher Aktivität (gem. Gegenstand) gefilmt wird (z.B. strukturierte Sprachfördersituation/Sprachprogramm), Bilderbuchbetrachtung, naturwissenschaftliche Auseinandersetzung, Bewegungserziehung).

Die Videosequenzen gilt es anschließend unter einer forschenden Perspektive zu betrachten.

Machen Sie sich im Vorfeld Notizen:

Warum haben Sie sich für diese Aktivität zur Beobachtung der Interaktion entschieden?



Aufgabe 1: Filmen der Videosequenz (Sozialform: Einzelarbeit/Paar)

Schließen Sie sich in Lerngruppen zusammen und filmen Sie sich gegebenenfalls gegenseitig.



Aufgabe 2: Betrachten Sie danach die Videosequenz (Sozialform: Einzelarbeit).

- Wie habe ich gehandelt?
- Warum habe ich so gehandelt (Begründung)?
- Wie bin ich dazu gekommen, so zu handeln? (Berücksichtigen Sie hierfür den Kontext sowie Ihre Biografie.)
- Wie könnte ich alternativ handeln? (Nutzen Sie hier Ihr Wissen [eventuell: Kateikarte/Wissensaufbau] zum Aufbau von Interaktionsprozessen und Beziehungen im Zusammenhang mit dem Lernen junger Kinder.)

(In Anlehnung an: Dawn 1995, S. 232).



Aufgabe 3: Analysieren Sie auch wahlweise in Ihrer Lerngruppe.

Nutzen Sie hier Ihr erworbenes Wissen (Kateikarte).

Diskutieren Sie die Videosequenzen, achten Sie dabei auf Ihre Feedbackkultur.

- Wie haben Sie Ihre Kollegin/Ihren Kollegen erlebt?
- Wie haben Sie die Reaktionen der anderen erlebt?
- Was ist Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen besonders gut gelungen?
- Worauf könnte Ihre Kollegin/Ihr Kollege beim nächsten Mal achten?

Literatur:

Dawn, Francis (1995): The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. In: Teaching and Teacher Education, 11, Jg., H. 3, S. 229–241

Impuls

Exkurs

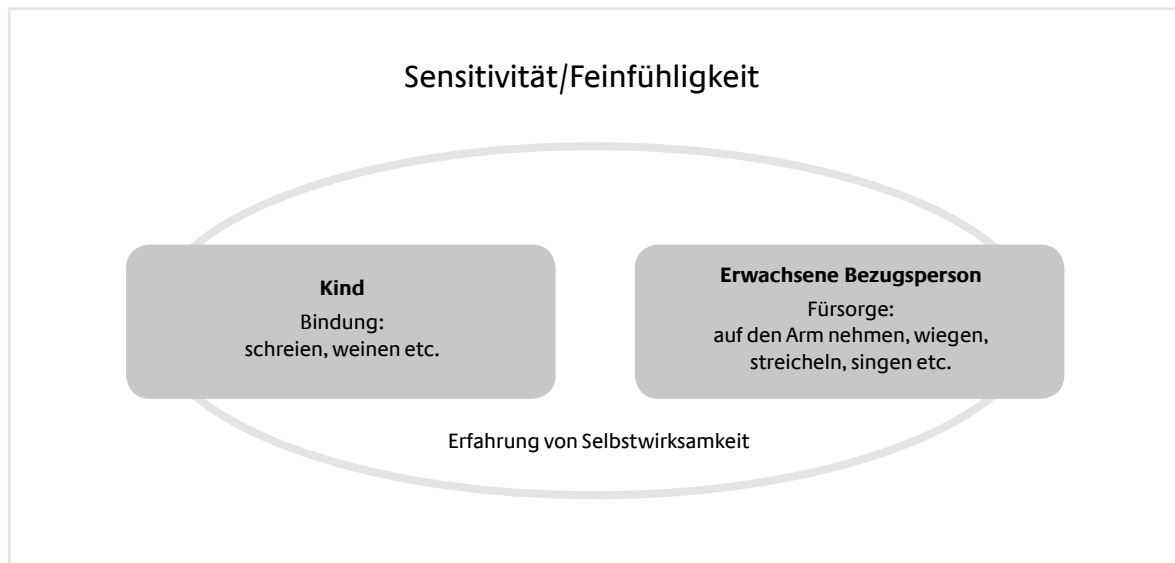
Frühe Eltern-Kind-
Interaktion

Bildungsdiskussion

Qualitätsdiskussion

Didaktik

Bedeutung der Interaktion



Beispiel: Der „Baby-talk“ der Eltern

Eltern kommunizieren mit ihrem Kind intuitiv richtig in einer kindgerechten Weise, in der sogenannten Ammensprache. Dieser „Baby-talk“ ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Aufnahme des Blickkontakts mit dem Kind im korrekten Gesichtsabstand, welcher der optimalen Sehfähigkeit des Neugeborenen entspricht (= „Dialogabstand“ aus 20 bis 30 cm Entfernung)
- Hohe Stimmlage
- Verlangsamung des Sprechtempos mit typisch rhythmisch-melodischen Sprachmustern
- Regelmäßige Wiederholung einfacher Sätze etc.

Das Zustandekommen des Blickkontakts mit dem Kind wird durch mimische Charakteristika (erhobene Augenbrauen, weit geöffnete Augen, geöffneter Mund, Ausdruck erwartungsvoller Ermunterung etc.) eingeleitet und unterstützt.

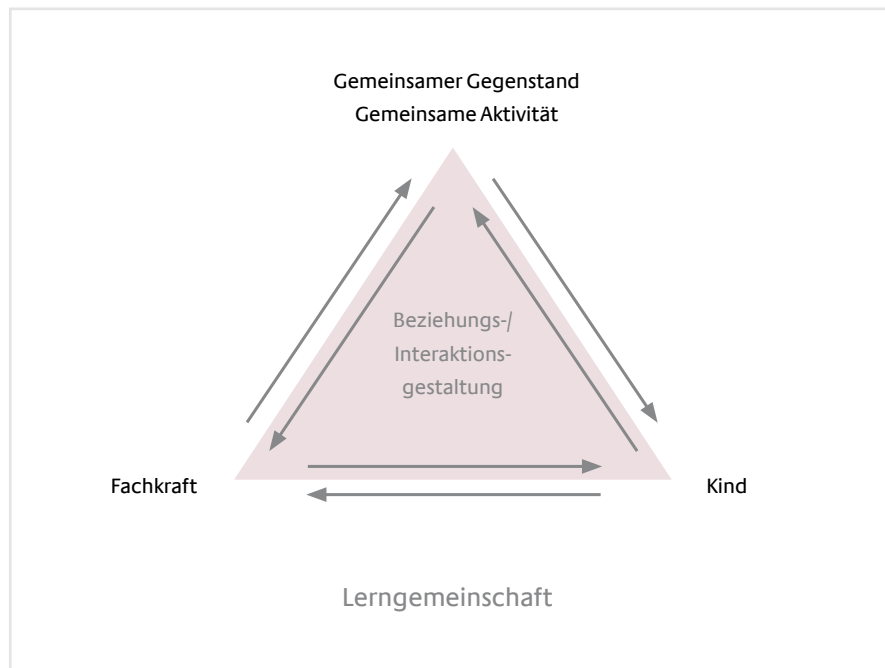
aus: Andreas Huber, 2011, 32

Herausarbeiten von Kriterien

Kriterien für das Bestehen einer Bindung zu einer Person

- 1. Das Kleinkind nutzt eine Bindungsperson als „sicheren Hafen“, als Ort der Sicherheit und des Schutzes, besonders in fremder Umgebung. Bei Angst flieht es zur Bindungsperson. Ohne sie sind unvertraute Situationen belastender als mit ihr.
- 2. Eine Bindungsperson funktioniert als Sicherheitsbasis des Kleinkindes, von der aus es exploriert. Dabei vergewissert es sich stets, wo die Bindungsperson ist und ob sie auf es achtet, selbst wenn es nicht direkt mit ihr spielen will.
- 3. Das Kleinkind protestiert in unvertrauter Umgebung gegen eine Trennung von der Bindungsperson. Es vermisst sie, wenn sie nicht da ist, und lässt sich gut von ihr beruhigen.
- 4. Das Kleinkind wird eifersüchtig, wenn die Bindungsperson Zuneigung zu einem anderen Kind zeigt.
- 5. KEINE Bindung besteht wahrscheinlich dann, wenn das Kind keine Bevorzugung dieser Person bei Belastung erkennen lässt, sich wenig um ihren Verbleib kümmert, kein Trennungsleid oder Vermissen zeigt und keine Erleichterung und keinen Sicherheitsgewinn aus ihrer Gegenwart zieht.

aus: Grossmann & Grossmann 2004



D | Literatur- und Medienempfehlungen



D

Inhalt

1	Literatur zum Überblick	206
2	Literatur zu den Handlungsanforderungen	207
3	Filme	215
4	Links	216

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben.

Teil D enthält daher eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen, die über die Materialien im *Wegweiser Weiterbildung* hinaus an den jeweiligen Qualifizierungsbereich anknüpfen. Für eine leichtere Orientierung sind die Literatur- und Medienempfehlungen nach den Handlungsanforderungen (siehe Teil B) aufgeführt. Die Nutzung dieser Quellen verschafft vertiefende Informationen zu den einzelnen *Handlungsanforderungen*.

Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe beratschlagt und verabschiedet. Die Expertengruppe hat bei der Auswahl der Literatur darauf geachtet, eine knappe Liste von Titeln zusammenzustellen, die für Weiterbildungsanbieter sowie für die Referentinnen und Referenten geeignet sind.

Die Empfehlungen spiegeln den Stand der Literatur im Frühjahr 2011 und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Dass Titel nicht aufgeführt sind, ist deshalb auch nicht als Bewertung zu verstehen.

1 Literatur zum Überblick

Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele/ Neuss, Norbert/ Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2010): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze

Fried, Lilian/Roux, Susanna (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg/Basel/Wien

Kasüschke, Dagmar (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln/Kronach, 2010

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.)(2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin

Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart

Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn

Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim/Basel

2 Literatur zu den Handlungsanforderungen

Kommunizieren/Interagieren

1 Die pädagogische Fachkraft baut aktiv eine Beziehung zu jedem Kind auf.

Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin/Düsseldorf/ Mannheim, S. 31–41

Ahnert, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg

Drieschner, Elmar (2011): Zum Zusammenhang von Bindung und kognitiver Entwicklung. Implikationen der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. WiFF Expertisen, Band 13. München

Ostermayer, Edith (2006): Bildung durch Beziehung. Freiburg/Basel/Wien

Suess, Gerhard (2011): Missverständnisse über Bindungstheorie. WiFF Expertisen, Band 14. München

2 Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv.

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden

Remsperger, Regina (2008): Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. Kindergarten heute spezial. Freiburg im Breisgau

3 Die pädagogische Fachkraft bringt Erfahrungen, Erkenntnisse, Gedanken, Gefühle und Empfindungen mit den Kindern und für die Kinder zur Sprache.

Salisch, Maria von (2010): Kleine Menschen mit großen Gefühlen – Entwicklung der emotionalen Kommunikation in der frühen Kindheit. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder: Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Berlin/Weimar, S. 36–44

Zimmermann, Peter (2008): Vom Emotionserkennen zum Emotionsverständnis. In: Fried, Lilian (Hrsg.): Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik. Weinheim, S. 119–133

4 Die pädagogische Fachkraft moderiert und regt Peer-Kommunikationen an.

Brandes, Holger (2010): Lernen in der Kindergruppe. Peerinteraktionen und Gruppenprozesse von Klein- und Vorschulkindern. In: Koop, Christine/Schenker, Ina/Müller, Götz/Welzien, Simone und die Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen, Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar/Berlin. S. 141–152

Fried, Lilian (2004): Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. Eine Exploration inszenierter Handpuppenspiele. In: Fried, Lilian/Büttner, Gerhard (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim, S. 55–77

Lamm, Bettina/Keller, Heidi (2010): Kinder erziehen Kinder – die Rolle von Peers im Kulturvergleich. In: Hammes-Di Bernardo, Eva, Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder: Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Berlin/Weimar, S. 25/35

Völkel, Petra (2010): Wie Erzieherinnen und Erzieher Beziehungen zwischen Kindern unterstützen können. In: Hammes-Di Bernardo, Eva, Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Berlin/Weimar S. 123–132

5 Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern.

Fliedner, Renate (2004): Erwachsenen-Kind-Interaktionen in Familien und Kindergärten: Eine Methode zur Feststellung unterschiedlicher Qualitätsniveaus kognitiver Förderung. Band 897 (= Reihe XI „Pädagogik“. In: Europäische Hochschulschriften). Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Wien u. a.: Peter Lang : Europäischer Verlag der Wissenschaften [Kapitel 2, 4 und 5]

Haas, Sybille (2007): Entdeckendes Lernen im Dialog. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar/Berlin, S. 71–80

König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf

Wieler, Petra (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter: Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter – biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/München, S. 45–63

6 Die pädagogische Fachkraft begleitet und moderiert Konflikte zwischen Kindern.

Kain, Winfried/Bukovics, Maud/Edtinger, Bernadette/Reithmayr, Sandra/Scharf, Marion (2006): KLIK – Konflikte lösen im Kindergarten. Berlin

Faller, Kurt/Faller Sabine/Weiss, Sabine (2008): Kinder können Konflikte klären: Mediation und soziale Frühförderung im Kindergarten – ein Trainingshandbuch. Münster

Dittrich, Gisela /Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Neuwied

7 Die pädagogische Fachkraft trägt Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen produktiv aus.

Haug-Schnabel, Gabriele (1999): Aggressionen im Kindergarten. Freiburg/Basel/Wien

Sommerfeld, Verena (1996): Umgang mit Aggressionen. Ein Arbeitsbuch für Erzieherinnen, Lehrer und Eltern. Neuwied/Berlin

Förderliche Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit schaffen

8 Die pädagogische Fachkraft gestaltet Räume kindgerecht.

von der Beek, Angelika (2006): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar/Berlin

von der Beek, Angelika/Buck, Matthias/Rufenach, Annelie (2006): Hundert Welten entdeckt das Kind: Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas – ein Werkstattbuch. Berlin

Österreicher, Herbert /Prokop, Edeltraud (2006): Kinder wollen draußen sein. Seelze

9 Die pädagogische Fachkraft stellt anregendes Material kindgerecht bereit.

Thiele, Jens (2000): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur: Band 1: Grundlagen – Gattungen. 2. Aufl.. Baltmannsweiler, S. 228–245

Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele/Neuss, Norbert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2010): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze [Kapitel 1. „Sich mit Vorgefundenem auseinandersetzen“. Seelze, S. 136–173]

10 Die pädagogische Fachkraft stellt einen rhythmisierten Tagesablauf sicher.

Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau

Bensel, Joachim /Haug-Schnabel, Gabriele (2010): Bedeutung und Folgen der Flexibilisierung von Betreuungsangeboten für die Gruppenbildung von Kindern. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Berlin/Weimar, S. 86–99

11 Die pädagogische Fachkraft führt Rituale ein und pflegt diese.

Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau

Diekemper, Elisa/Reimann-Höhn, Uta (2000): Rituale geben Sicherheit. Wie Kinder Vertrauen gewinnen. Freiburg im Breisgau

12 Die pädagogische Fachkraft nutzt den Sozial- und Kulturraum als Lerngelegenheit für die Kinder.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung. Gütersloh

Bock-Famulla, Kathrin/Langness, Anja/Schöne, Mandy (2008): Kinder brauchen eine ganze Kommune – Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Kind & Ko“. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München, S. 211–220

Hermann, Gisela/Wunschel, Gerda (2002): Erfahrungsraum Kita. Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Weinheim/Berlin/Basel

Sell, Stefan (2008): Kindertageseinrichtungen – ideale Orte der Kooperation und Vernetzung? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. H. 3, S. 46–59

Schubert, Herbert (2008): Kooperation und Vernetzung: Kriterien und Instrumente. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München, S. 69–86

Wahrnehmen – Beobachten – Einschätzen

Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 9–54

Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. Teil 4: Frühe Kindheit: Zwei bis sechs Jahre. 3. Aufl. München

Braun, Katharina (2011): Neurobiologie des Lernens WiFF Expertisen, Band 22. München

Strehmel, Petra (2008): Frühe Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen. In: Petermann, Franz /Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie. Göttingen, S. 205–236

Hasselhorn, Marcus (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, Titus /Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster/New York/München/Berlin, S. 77–88

Siegler, Robert/DeLoache, Judy/Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg

Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.) (2010): Teil 2: Frühkindliche Bildung und Entwicklung. In: Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart

13 Die pädagogische Fachkraft schätzt den Entwicklungsstand und die Entwicklungspotenziale der Kinder ein.

Laewen, Hans-Joachim (o.J.): Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen. www.mbj.s.brandenburg.de/media_fast/4113/Sonderdruck_Grenzsteine.pdf

Mayr, Toni/Ulich, Michaela (2007): PERiK Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Freiburg im Breisgau

Pauen, Sabina/Ganser, Lena (o.J.): Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation für Kinder von 0–3 Jahren mit MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years). www.kindergarten-paedagogik.de/2082.html

14 Die pädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die Bildungsprozesse der Kinder.

Andres, Beate/Laewen, Hans-Joachim (2011): Das Infans-Konzept der Frühpädagogik. Zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertagesstätten. Berlin

Cloos, Peter/Schulz, Marc (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/München

Groot-Wilken, Bernd (2007): Bildungsprozesse in Kindergarten und KiTa. beobachten – dokumentieren – planen. Freiburg im Breisgau

Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Weimar/Berlin

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2005): Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg/Basel/Wien

15 Die pädagogische Fachkraft erkennt die Bedürfnisse und Interessen der Kinder.

Jordan, Barbara (2004). Scaffolding learning and co-constructing understandings. In: Anning, A./Cullen, J./Fleer, M. (Hrsg.) Early Childhood Education. Society and culture. London: Sage, S. 31–42

Laewen, Hans-Joachim /Andres, Beate (2007): Das Infans-Konzept der Frühpädagogik. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Berlin/Düsseldorf/Mannheim, S. 73–100

Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/ Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Weimar/Berlin

Prenzel, Manfred/Lankes, Eva-Maria/Minsel, Beate (2000): Interessensentwicklung in Kindergarten und Grundschule. Die ersten Jahre. In: Schiefele, Ulrich./Wild, Klaus-Peter (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster, S. 11–30

Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen und (mit)gestalten

Hebenstreit, Sigurd (2008): Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über ein Forschungssemester. www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf (03.03.2009)

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden

Liegle, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Berlin, S. 11–25

Mienert, Malte/Vorholz, Heidi (2007): Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten – Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen. In: bildungsforschung, 01/2007. bildungsforschung.org

Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2008): Praktische, theoretische und persönliche Annäherung an das forschende Lernen. In: Daiber, Barbara/Weiland, Inga (Hrsg.): Impulse der Elementardidaktik. Baltmannsweiler, S. 117–128

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 25. München

Pramling Samuelsson, Ingrid/Carlsson Asplund, Maj (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf

16 Die pädagogische Fachkraft beachtet die unterschiedlichen kindlichen Zugangsweisen auf die Welt in der pädagogischen Arbeit.

Duncker, Ludwig (2010): Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung. In: Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele/Neuss, Norbert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2010): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule, Seelze, S. 12–17

Lück, Gisela (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg/Basel/Wien

17 Die pädagogische Fachkraft nutzt das Bildungspotenzial von Situationen für die pädagogische Arbeit.

Dollase, Rainer (2007): Wie viel Bildung steckt im Alltag? In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.) (2007): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar/Berlin

18 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).

Gisbert, Kristin (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim

Henneberg, Rosy/Klein, Lothar/Schäfer, Gerd E. (2011): Das Lernen der Kinder begleiten. Seelze

Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther/Große, Christiane (2010): Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In: Diller, Angelika/Leu, Hans-Rudolf/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? München, S. 133–152

Siraj-Blatchford, Iram (2007): Effektive Bildungsprozesse: Lehren in der frühen Kindheit. In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin

19 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).

Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. München

Brandes, Holger (2010): Lernen in der Kindergruppe. Peerinteraktionen und Gruppenprozesse von Klein- und Vorschulkindern. In: Koop, Christine/Schenker, Ina/Müller, Götz/Welzien, Simone und die Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Weimar, S. 141–152

Fried, Lilian (2004): Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. Eine Exploration inszenierter Handpuppenspiele. In: Fried, L./Büttner, G. (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim, S. 55–77

Kobelt Neuhaus, Daniela (2010): Was kleine Kinder (nur) von Peers lernen können. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Berlin/Weimar, S. 45–56

Pramling Samuelsson, Ingrid/Carlsson Asplund, Maj (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf

Wüstenberg, Wibke/Schneider, Kornelia (2010): Soziale Kompetenz von Kleinkindern in der Gruppe. In: Hammes-Di Bernardo Eva/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Berlin/Weimar, S. 69–85

20 Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken sowie Verfahren und setzt sie adaptiv um.

Bönsch, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik. Stuttgart

Ellermann, Walter (2007): Bildungsarbeit im Kindergarten erfolgreich planen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Speck-Hamdan, Angelika (2011): Grundschuldidaktisches Wissen für den Elementarbereich (Arbeitstitel). WiFF Expertisen, in Vorbereitung. München

21 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings.

Fried, Lilian (2003): Vorschulprogramme. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna/Frey, Andreas/Wolf, Bernhard (Hrsg.): Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler, S. 121–147

Project Zero and Reggio Children (2001): Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children

Textor, Martin R. (2009): Projektarbeit im Kindergarten: Planung, Durchführung, Nachbereitung. Norderstedt, 2. Aufl. (dieses Buch ist zuerst bei Herder erschienen; 9. Aufl. 2004)

Wedekind, Hartmut (2009): Didaktische Räume. Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. www.velw.org/index.php?option=com_remository&Itemid=29&func=startdow&id=12 (25.07.2010)

22 Die pädagogische Fachkraft fördert die Interessen der Kinder und regt sie an.

Prenzel, Manfred/Lankes, Eva-Maria/Minsel, Beate (2000): Interessensentwicklung in Kindergarten und Grundschule. Die ersten Jahre. In: Schiefele, Ulrich/Wild, Klaus-Peter (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster. S. 11–30

23 Die pädagogische Fachkraft verschafft dem Spielen Geltung als privilegierter Form des kindlichen Umgangs mit der Welt.

Hauser, Bernhard (2005): Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung. In: Guldemann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster/New York/München/Berlin, S. 143–167

Partecke, Erdmute (2006): Spiel. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher, Weinheim/Basel, S. 414–417

Vernooij, Monika A. (2005): Die Bedeutung des Spiels. In: Guldemann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster/New York/München/Berlin, S. 123–142

24 Die pädagogische Fachkraft unterstützt das Explorieren und Ausprobieren der Kinder und regt es an.

Ansari, Salman (2009): Schule des Staunens. Lernen und Forschen mit Kindern. Heidelberg

Pauen, Sabina/Herber, Viktoria (Hrsg.) (2009): Offensive Bildung – Vom Klein-Sein zum Einstein. Berlin

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2010): Philosophie, pädagogischer Ansatz und praktische Hinweise zur Umsetzung, www.haus-der-kleinen-forscher.de/ueber-uns/paedagogischer-ansatz.html

3 Filme

„Wie kommt der Ton aus dem Gong?“

Stiftung Akademie für Kinder, 2007. DVD Münster
akademie-fuer-kinder.de/index.php/publikationen/dvdvideo.html

„Kleine Forscher pädagogisch begleiten – Naturwissenschaften und Technik im Kita-Alltag“

Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2010. DVD Berlin.
shop.haus-der-kleinen-forscher.de/Buecher-und-DVDs:::8.html

„Kinder!“

Ein Film über das Lerngenie der Kinder
 von Reinhard Kahl
www.archiv-der-zukunft.de/Filmuebersicht/Kinder-Film-mit-kleinem-Booklet.php

„Entdeckergeist“

Forscherdialoge mit Dr. Salman Ansari
www.agentur-digipaed.de/category/film/

Die Entdeckung der frühen Jahre

Die Initiative „McKinsey bildet“ zur frühkindlichen Bildung
www.archiv-der-zukunft.de/Filmuebersicht/Die-Entdeckung-der-fruehen-Jahre-Die-Initiative-McKinsey-bildet-zur-fruehkindlichen-Bildung.php

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer

Erzieherportraits.

Profile von Erziehern in Frankreich, Italien, Schweden, USA.
 Berufsbiographien und Berufsverständnis, Lebensstile.
 60 Minuten. Begleitheft. Frankfurt am Main 2002
www.dji.de/6_wissenundbindung

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.)

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer

Die Befragung der Welt. Kinder als Naturforscher.

Frankfurt am Main 2005
www.dji.de/6_wissenundbindung

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.)

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer

Im Frühlicht

Die ersten drei Jahre als Bildungszeit.
 Frankfurt am Main 2005
www.dji.de/6_wissenundbindung

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer

Die Dinge - daheim

Ein Bildungshaus im Taubertal
 Frankfurt am Main 2008
www.dji.de/6_wissenundbindung

4 Links

Bibernetz – Fachportal für pädagogische Fachkräfte aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung

BIBER, ein Projekt von Schulen ans Netz e. V., ist das Netzwerk für die frühkindliche Bildung. Hier können alle teilnehmen, die sich im Berufsfeld der Frühpädagogik informieren, vernetzen und weiterbilden möchten.

Das Projekt unterstützt die Umsetzung des Bildungsauftrags in der Frühpädagogik. Mit Hilfe des Netzwerks entwickeln pädagogische Fachkräfte Fähigkeiten, die ihre Medienkompetenz in Bildungs- und Erziehungsfragen stärken.

Auf bibernetz.de können Fachkräfte sich (inter)aktiv mit Inhalten auseinandersetzen und Kompetenzen bedarfsnah weiterentwickeln

www.bibernetz.de

Videoportal Universität Zürich

Über die Website werden videografierte Unterrichtssequenzen für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz zur Verfügung gestellt.

Die Website wurde von Prof. Dr. Kurt Reusser und seinem Team aufgebaut.

In der Sammlung finden sich auch einige Sequenzen aus der Basisstufe (Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren), die einen Einblick geben in die Gestaltung von strukturierten Lernangeboten.

Die Videos können als kritische Reflexionsebene genutzt werden:

www.unterrichtsvideos.ch/

Homepage des britischen Bildungsministeriums

Auf der Homepage des britischen Bildungsministeriums werden Materialien, Informationen, Studien, Videos etc. für das Lernen von jungen Kindern zur Verfügung gestellt.

Die umfassende Zusammenstellung ermöglicht einen guten Einblick in die bildungspolitischen Bewegungen und können auch als Impuls für die Diskussion in der frühen Bildung in Deutschland genutzt werden:

www.nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/earlyyears

Deutscher Bildungsserver

Der Deutsche Bildungsserver ist der zentrale Wegweiser zu Bildungsinformationen im Internet. Als Meta-Server verweist er primär auf Informationen zum deutschen Bildungswesen.

Die Themen umfassen alle Bildungsstufen, von der Elementarbildung über Schule und Berufliche Bildung bis zu Hochschulbildung, Wissenschaft und Bildungsforschung und Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Für den Elementarbereich findet man beispielsweise alle Bildungspläne der Länder, gesetzliche Grundlagen, Praxishilfen, Informationen zu einzelnen Bildungsbereichen sowie Informationen zur Aus- und Weiterbildung.

www.bildungsserver.de

Ausblick: Fach- und berufspolitische Perspektiven

Kindertageseinrichtungen sind zentrale Orte im Leben von Kindern und Wegbereiter für ihre zukünftige Entwicklung. Die Qualität der Einrichtungen wird in erheblichem Maße von der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte bestimmt. Sie haben eine Schlüsselfunktion bei der Gestaltung und der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Sie brauchen aber auch Weiterbildungsangebote, die ihre anspruchsvolle fachliche Tätigkeit im System der Tageseinrichtungen unterstützen.

An diesem Ziel orientiert sich der *Wegweiser Weiterbildung*. Mit der Verknüpfung von situationsbezogenen Handlungsanforderungen und Kompetenzen wird ein umfassender Bezugsrahmen gesetzt. Er berücksichtigt die Komplexität fachlichen Handelns und macht deutlich, dass in allen pädagogischen Handlungssituationen das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen erforderlich ist.

Der *kompetenzorientierte Weiterbildungsansatz* steht noch am Anfang. Die vorgestellten Überlegungen markieren den Beginn eines langen Entwicklungsprozesses, in dem noch viele Fragen offen sind, beispielsweise:

- Welche Veranstaltungsformate sind besonders geeignet, um die Kompetenzorientierung umzusetzen?
- Wie lässt sich der Zugewinn an Kompetenzen überprüfen?
- Welche Qualifikationen brauchen Referentinnen und Referenten, um mit diesem Ansatz arbeiten zu können?

Wir gehen davon aus, dass auch WiFF im weiteren Verlauf der Arbeit zur Klärung dieser wichtigen fachlichen Fragen beitragen kann. Allerdings reicht die Klärung fachlicher Fragestellungen allein nicht aus, um den gestiegenen Anforderungen zu entsprechen.

Damit Weiterbildung die hohen Erwartungen erfüllen kann, die mit ihr verbunden werden, ist es unabdingbar, dass sie auch in förderliche fach- und berufspolitische Rahmenbedingungen eingebettet

ist, mit denen auch Anliegen und Interessen der Fachkräfte berücksichtigt werden.

Folgende Faktoren sind dabei von Bedeutung:

- Die regelmäßige Teilnahme an Weiterbildung, die Freistellung von der beruflichen Tätigkeit, eine mindestens teilweise Übernahme der Kosten und die Möglichkeit, auch längerfristige Angebote in Anspruch zu nehmen, muss gewährleistet sein.
- Weiterbildung ist ein Instrument der Personalentwicklung, das sich nicht nur für Anstellungsträger, sondern auch für die Fachkräfte „rechnen“ muss, deshalb bedarf es veränderter tarifrechtlicher Regelungen, die kontinuierliche Weiterbildung honorieren.
- Längerfristige Weiterbildungen sollten auf einschlägig weiterführende Studiengänge angerechnet werden. Die zuständigen Akteure aus dem System berufsbegleitender Weiterbildung und den Hochschulen sollten dafür geeignete Anrechnungsverfahren entwickeln, wobei die Kompetenzorientierung, der auch in diesem *Wegweiser* gefolgt wird, die Verbindung der unterschiedlichen Systeme erleichtern kann.
- Ausbildungsinstitutionen, Weiterbildungsanbieter und Einrichtungsträger sollten auf regionaler Ebene ihre Angebote abstimmen mit dem Ziel, ein Netzwerk von Anbietern mit aufeinander abgestimmten Weiterbildungsangeboten zu entwickeln.

Weiterbildung ist bisher ein *freiwilliges* Angebot. Diese Freiwilligkeit ist im Zuge erforderlicher lebenslanger Lernprozesse zu hinterfragen. Anstellungsträger haben die Verpflichtung, Weiterbildung zu ermöglichen, und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben eine Verpflichtung, diese wahrzunehmen. Dabei geht es weniger um einen Weiterbildungszwang als vielmehr um einen Bewusstseinswandel für die Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse.

Beteiligte Expertinnen und Experten

Spezifischer Ansatz von WiFF ist es, das Wissen und die Erkenntnisse über die zentralen Anliegen der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zusammenzutragen und aufzubereiten. Auch die Erarbeitung der *Wegweiser Weiterbildung* finden in enger Abstimmung mit Expertinnen und Experten aus dem frühpädagogischen Feld statt. Dazu werden Expertengruppen einberufen, in denen Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung wissenschaftlich und fachlich fundierte Qualitätskriterien zu den einzelnen Qualifizierungsbereichen für die Weiterbildung entwickeln. Sie diskutieren den fachwissenschaftlichen Hintergrund, begutachten erstellte Texte, arbeiten an der Entwicklung des Kompetenzprofils mit und beraten über die Expertisen, die im jeweiligen Qualifizierungsbereich in Auftrag gegeben wurden. Auf diese Weise begleiten die Expertinnen und Experten die Erstellung der *Wegweiser Weiterbildung* von Beginn an über die gesamte Bearbeitungsphase hinweg.

Mitglieder der Expertengruppe für den vorliegenden Wegweiser

Prof. Dr. Anna Katharina Braun,
Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg
Prof. Dr. Peter Cloos, Universität Hildesheim
Barbara Daiber, Universität Bremen
Walter Ellermann,
Dorothea-Schlözer-Schule, Lübeck
Prof. Dr. Johann Gängler,
Technische Universität Dresden
Prof. Dr. Hilmar Hoffmann, Universität Osnabrück
Prof. Dr. Dagmar Kasüschke,
Hochschule Düsseldorf
Prof. Dr. Anke König, Hochschule Vechta
Prof. Dr. Ludwig Liegle,
Eberhard-Karls-Universität, Tübingen
Edith Ostermayer, Fortbildnerin, Zomheim
Dr. Janna Pahnke, Haus der kleinen Forscher, Berlin
Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, Universität zu Köln
Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan,
Ludwigs-Maximilians-Universität, München

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
Zuletzt erschienen:	Zuletzt erschienen:	Zuletzt erschienen:	Zuletzt erschienen:
			
Band 19: Klaus Fröhlich Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte	Band 12: Michael Ledig: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik	Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern	Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen
Band 18: Regine Schelle: Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess	Band 11: Vera Deppe: Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren	Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
Band 17: Johanna Gebrande: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen	Band 10: Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote	Band 1: Sprachliche Bildung	
Band 16: Jörn Borke/Paula Döge/Joscha Kärtner: Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren	Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen		
Band 15: Annika Sulzer/Petra Wagner: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte	Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern		

Stand: November 2011

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut