

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra
**Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern
in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 69 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Expertisen; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra: Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 69 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Expertisen; 24) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285964 - DOI: 10.25656/01:28596

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285964>

<https://doi.org/10.25656/01:28596>

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

Iris Nentwig-Gesemann/Klaus Fröhlich-Gildhoff
Henriette Harms/Sandra Richter

Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren



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
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Subbotina Anna © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-047-9

**Iris Nentwig-Gesemann/Klaus Fröhlich-Gildhoff
Henriette Harms/Sandra Richter**

Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Um den emotionalen Herausforderungen von Nähe und Distanz im pädagogisch-pflegerischen Umgang mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren sowie in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern begegnen zu können, gehört neben Wissen und Können auch die Persönlichkeitsbildung zur pädagogischen Professionalität der Fachkräfte. Die Entwicklung einer professionellen Haltung für die Arbeit mit dieser Altersgruppe ist daher zentraler Bestandteil des Qualifikationsprofils einer Fachkraft für Kleinstkindpädagogik. Wichtige Themen, die direkt auch die Orientierungsqualität einer Einrichtung betreffen, sind hier die Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Selbstbild, die Bewertung von außerfamiliärer Betreuung und der Blick auf alltägliche Bildungsprozesse bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

In der vorliegenden, von der WiFF-Expertengruppe „Kinder unter drei Jahren“ veranlassten Expertise „Professionelle Haltung/Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ beschreiben Iris Nentwig-Gesemann, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Henriette Harms und Sandra Richter zunächst die zentralen Entwicklungsthemen von Kleinstkindern und leiten von diesen die benötigten Kernkompetenzen für eine professionelle Haltung ab. In einem Kapitel zur Praxis von Weiterbildung beschreiben sie bereits existierende Angebote zur Ausbildung einer professionellen Haltung und nehmen anschließend Stellung zu der Frage, ob man Haltung lernen kann. Ein Kompetenzprofil und Empfehlungen für Weiterbildungen zu diesem Qualifizierungsbereich runden die Expertise ab.

Diese Expertise wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Expertisen, deren Ergebnisse auch in weitere Projektarbeiten einfließen, bieten Material für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und sollen zudem den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

Unser Dank gilt Dr. Hans Rudolf Leu, der die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* von Beginn an bis zu seinem Ausscheiden in den Ruhestand als wissenschaftlicher Leiter begleitet und auch diese Publikation intensiv betreut hat.

München, im Januar 2012



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Bernhard Kalicki
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Professionalisierung der Frühpädagogik	9
3	Kompetenzmodelle	11
4	Die Entwicklungsthemen von Kindern – Ein Schlüsselthema für die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte	14
5	Kernkompetenzen der Fachkraft	17
5.1	Biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und forschende Haltung	18
5.2	Ressourcenorientierung	20
5.3	Empathie, Feinfühligkeit, Sensitive Responsivität	22
5.4	Offenheit und Wertschätzung von Diversität	27
6	Kompetenzprofil „Professionelle Haltung und Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“	30
	Curricularer Baustein: Weiterentwicklung und Festigung einer professionellen Haltung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien	32
7	Experteninterviews mit Lehrenden	42
7.1	Weiterbildungsseminar „Sensibel wahrnehmen, genau hinschauen, einfühlsam handeln“	43
7.2	Weiterbildungsseminar „Kinder spiegeln sich in den Augen der Erwachsenen – Feinfühligkeit Interaktion“	45
7.3	Weiterbildungsseminar „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“	47
7.4	Hochschulseminar „Professionelle Responsivität“	49
8	Kann man „Haltung“ lernen?	53
8.1	Die Entwicklung professioneller Kernkompetenzen im Rahmen spezifischer Lehr-Lern-Formate	53
8.2	Persönlichkeit und Kompetenzen der Lehrenden	58
9	Zusammenfassung und Empfehlungen für die Weiterbildung	60
10	Literatur	63

1 Einleitung

Die vorliegende Expertise entstand zeitgleich zur WiFF-Expertise „Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte“ (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011) sowie zur Veröffentlichung „Profis für Krippen – Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ (Viernickel u. a. 2011), sodass einige theoretische Bezüge und Gedankenlinien sich in diesen drei Veröffentlichungen wiederfinden.

Zum Aufbau der Expertise

Nach einem kurzen Einblick in den Professionalisierungsdiskurs der Frühpädagogik (*Kapitel 2*), in dem auch die Begriffe der professionellen Haltung und Identität geklärt werden, stellen wir im *Kapitel 3* ein Kompetenzmodell vor, das mit seiner Differenzierung zwischen *Disposition* und *Performanz* das theoretische Hintergrundkonstrukt unserer Auseinandersetzung mit der Frage darstellt, wie *professionelle Haltung* und *Identität* in der Aus- und Weiterbildung so thematisiert werden können, dass sich dies im Praxisalltag der Fachkräfte auch tatsächlich niederschlägt.

Der Ausarbeitung von *Kernkompetenzen* frühpädagogischer Fachkräfte ist die Frage vorangestellt, welche zentralen Entwicklungsaufgaben Kinder in den ersten drei Lebensjahren – begleitet durch Erwachsene – bewältigen müssen. Im *Kapitel 4* werden auf der Basis von Erkenntnissen der *Entwicklungspsychologie* und der *Bindungsforschung* die zentralen *Entwicklungsthemen* von Kindern in diesem Alter vorgestellt.

Das *Kapitel 5* legt die Kernkompetenzen „Biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und forschende Haltung“, „Ressourcenorientierung“, „Empathie, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität“ und schließlich „Offenheit für und Wertschätzung von Diversität“ dar und begründet deren Stellenwert.

Zur Systematisierung der Anforderungen, die Bildungsangebote zur Aus- und Weiterbildung von Fachkräften zu erfüllen haben, und zur Sicherstellung einer stringenten Kompetenzorientierung wird im *Kapitel 6* ein Kompetenzprofil „Professionelle Haltung und Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ vorgeschlagen.

Im *Kapitel 7* werden die Ergebnisse von vier Experteninterviews mit Lehrenden wiedergegeben, die über praktisch-didaktische Erfahrungen im Bereich von Seminarangeboten zu den Themen Feinfühligkeit, Responsivität und Wertschätzung von Diversität verfügen. Die konkrete Umsetzung soll verdeutlichen, wie Kernkompetenzen von Fachkräften gefördert werden können.

Das *Kapitel 8* geht der Frage nach, ob und wie man „Haltung“ lernen kann. Dabei werden geeignete Lehr-Lern-Formate vorgestellt sowie die notwendigen Kompetenzen der Lehrenden beschrieben, die entsprechende Themen in Aus- und Weiterbildung anbieten.

Die Expertise schließt mit einer Zusammenfassung und der Formulierung von Empfehlungen für die Konzeptionierung von Weiterbildungsangeboten (*Kapitel 9*).

Danksagung

Die vorliegende Expertise wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) erstellt. Das Autorenteam bedankt sich für die anregenden Diskussionen in der *WiFF-Expertengruppe* „Kinder unter drei Jahren“ und im Team des Projekts „Professionalisierung von Fachkräften für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien“ (gefördert durch die *Robert Bosch Stiftung*) an der *Alice Salomon Hochschule* Berlin, hier ganz besonders bei Prof. Dr. Susanne Viernickel.

2 Professionalisierung der Frühpädagogik

Über die Professionalisierung und Teilkademiesierung der Frühpädagogik wurden in den letzten Jahren viele kontroverse Diskussionen geführt. Dennoch besteht weitgehender Konsens darin, dass es zu den Schlüsselaufgaben der Aus- und Weiterbildung gehört, die Voraussetzungen für die Entwicklung und Festigung einer *professionellen Haltung* zu schaffen und zur Konstruktion einer gefestigten *professionellen Identität* der pädagogischen Fachkräfte in der Frühpädagogik beizutragen (Robert Bosch Stiftung 2011).

Auch wenn mit dem Terminus der *Professionalisierung* alltagstheoretisch oft nur die (angestrebte) Qualitätsverbesserung beruflichen Handelns beschrieben wird, ist damit professionssoziologisch doch etwas anderes und wesentlich Voraussetzungsvolleres gemeint:

Die Frühpädagogik befindet sich insofern auf dem Weg zu einer Profession,¹ als sie davon ausgeht, dass die zentrale Grundlage für professionelles frühpädagogisches Handeln eine wissenschaftlich-theoretische, durch Forschung grundlegende Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) ist, die sich dann auf der Performanzebene allerdings in einer fall- und situationsadäquaten, nicht standardisierbaren und klientenzentrierten Handlungskompetenz zeigt:²

So muss Theorieverstehen im Sinne der Anwendung der theoretisch-wissenschaftlichen Grundlagen und der Reflexion des Allgemeinen ergänzt werden durch

Fallverstehen als einer Kompetenz, das Besondere oder auch Individuelle eines Einzelfalls zu bearbeiten (Hauptert 1995).

Die Vermittlung zwischen theoretisch fundiertem Wissen und *reflektiertem* Erfahrungswissen sowie die Verbindung eines „wissenschaftlich-reflexiven“ mit einem „praktisch-pädagogischen Habitus“ (Helsper 2001, S. 12) gehören zum Kern professionellen Handelns als eines „Arbeitens in Ungewissheit“ (Rabe-Kleeberg 1999).

Voraussetzungen professioneller Identität

Zu einer frühpädagogischen *professionellen Identität* gehört ein Selbstverständnis, das diese Ungewissheit als Aufforderung zur kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des eigenen professionellen Handelns versteht, nach Reflexionswissen und nicht nach „Rezeptwissen“ sucht und mit einer besonderen berufsethischen Verantwortung verbunden ist. Die Berufsethik als Element und Kriterium der Professionalisierung vereint in sich diejenigen ethisch-moralischen Grundhaltungen, die das professionelle Handeln im Sinne eines handlungsgenerierenden Fundaments mit einer gewissen Verlässlichkeit steuern (Lob-Hüdepohl 2007). Mit professioneller Haltung werden also – im Sinne eines Habitus – oft implizit bleibende, handlungsleitende, habitualisierte Orientierungen bezeichnet, die im Sinne generativer Strukturen nicht nur „Spuren“ von – vergangenen, (berufs-)biografischen – Erlebnissen und Erfahrungen sind, sondern auch „Motor“ für eine spezifische Form der Gestaltung und Hervorbringung von sozialer Realität und beruflicher Handlungspraxis.

Konzeptionelle Angebote der Professionalisierung

Der hier skizzierte Professionalisierungsanspruch hat sich in den vergangenen Jahren in vielfacher Art und Weise auf die (Weiter-)Entwicklung frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungsangebote ausgewirkt: Für die akademische Ausbildung sind im Bachelor-Qualifikationsrahmen „Frühpädagogik Studieren“³ (Robert Bosch

1 „Der Begriff der Professionalisierung beschreibt den Prozess der Begründung und Entwicklung einer *eigenständigen* beruflichen Identität in einer modernen Gesellschaft, die durch ‚funktionale Differenzierung‘ gekennzeichnet ist. Auf der Grundlage einer langandauernden ‚Einprägungsarbeit‘ durch ein akademisches Studium und einer entsprechenden Zeit des beruflichen Noviziats erfolgt idealiter die Gründung einer autonomen Berufspraxis. Diese ist durch die Ausgestaltung der im Studium und in der Berufspraxis inkorporierten Kompetenz zu einer gewohnheitsmäßigen Deutung der Welt in der jeweiligen professionellen Einstellung geprägt und bedarf einer kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung und kollegialen Selbstkontrolle auf wissenschaftlicher Begründungsbasis: Professionalisierung gründet in einem Bildungsprozess“ (Kraimer 2010, S. 1).

2 Kraimer (1994) und Hauptert (1995) sprechen daher mit Bezug auf Oevermann für die *Soziale Arbeit* auch von einer *fallbezogenen Profession*.

3 Aufbauend darauf wurden für den Bereich der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren im Rahmen des von der *Robert Bosch Stiftung* geförderten Projektes „Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für die Arbeit mit Null- bis Dreijährigen“ an der *Alice Salomon Hochschule* Berlin kompetenzorientierte Curriculare Bausteine für die Qualifizierung von Fachkräften in eben diesem Bereich entwickelt (Viernickel u.a. 2011).

Stiftung 2008) zentrale Überlegungen zur auszubildenden professionellen Haltung sowie zu den hochschuldidaktischen Formaten, die dies ermöglichen, formuliert worden.

Dies findet sich dann zum Teil auch im Qualifikationsrahmen für Bachelorstudiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter 2009) und im Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ (Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens 2009) wieder. Schließlich ist in der aktuellen Veröffentlichung „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick“ (Robert Bosch Stiftung 2011) der Kompetenzbegriff für Fachkräfte in der Frühpädagogik grundlegend skizziert und mit der Entwicklung einer professionellen Haltung verknüpft worden.

Kerndimensionen und Handlungsfelder

In diesen fach- bzw. professionsspezifischen Qualifikationsrahmen wird bei allen Unterschieden⁴ einer mehrdimensionalen Kompetenzorientierung Rechnung getragen, wobei drei *Kerndimensionen* unterschieden werden:

- (a) das Aufgabenspektrum im frühpädagogischen Handlungsfeld,
- (b) Prozessschritte des professionellen Handelns,
- (c) die *professionelle, pädagogische Haltung der Fachkräfte*.

Diese Dimensionen liegen dabei quer zu den Handlungsfeldern

- (a) Kind/Kinder und ihre Auseinandersetzung mit der Welt,
- (b) Eltern und Bezugspersonen,
- (c) Institution und Team,
- (d) die Vernetzung mit anderen Personen und Institutionen.

Professionelle Haltung als generatives Prinzip

Die professionelle Haltung kann dabei nicht auf einzelne Prozessschritte des pädagogischen Handelns beschränkt sein, sondern muss als generatives Prinzip das Handeln der professionellen Fachkräfte insgesamt strukturieren (Nentwig-Gesemann/Neuss 2011).

Mit dem Terminus ‚professionelle Haltung‘ sind also konkret Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen. Das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zu dieser Haltung.

Haltungen stellen die Grundlage für die Gestaltung von Praxis und Beziehungen dar. Haltungen im Sinne von (expliziten und impliziten) handlungsleitenden Orientierungen, die sowohl biografisch-individueller, als auch kollektiv-milieuspezifischer Prägung sein können, dokumentieren sich in konkreten Interaktionssituationen.

Ausgehend von einem performativen Kompetenzbegriff (vgl. dazu die ausführliche Aufarbeitung theoretischer Bezüge in: Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011) sind Haltungen also Dispositionen, die sich erst in der Performativität der Praxis zeigen und häufig den Handelnden selbst nicht so ohne Weiteres reflexiv zugänglich sind. Erst in der handlungspraktischen Bewältigung und nachträglichen Reflexion von komplexen und differenzierten Praxissituationen dokumentiert sich der Grad professioneller Kompetenz.⁵

Professionelle Haltung als selbstreflexive und forschende Haltung

In Bachelorstudiengängen, insbesondere in solchen mit einem forschungsorientierten Schwerpunkt, wird dabei die professionelle Haltung noch etwas spezifischer als *selbstreflexive und forschende Haltung* konturiert. Diese Spezifizierung ist für die weitere Ent-

4 Vgl. die ausführliche Analyse der verschiedenen Qualifikationsrahmen und ihrer jeweiligen Kompetenzorientierungen in: Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011.

5 In der Wissenssoziologie spricht man von Deutungsmustern (Meuser/Sackmann 1992) oder von handlungsleitenden Orientierungen (Bohnsack u.a. 2007) und erfasst damit sowohl explizite (Orientierungsschemata) als auch implizite (Orientierungsrahmen) Wissensbestände; in der Sozialpsychologie hingegen wird mit dem Begriff der Einstellung sowohl die explizite wie auch die implizite Ebene beschrieben (Hartung 2010; Bierhoff 2006; Bierhoff/Herner 2003; Greenwald u.a. 2002; Greenwald/Banaji 1995).

wicklung der frühpädagogischen Profession insofern von besonderer Bedeutung, als das forschungsmethodisch fundierte und kontrollierte Fremdverstehen, die Entwicklung hermeneutischer – fallrekonstruktiver und fallverstehender – Basiskompetenzen und eine systematische (Selbst-)Reflexionskompetenz ohne den Erwerb sicherer (forschungs-) methodischer Kompetenzen der Erfassung, Dokumentation sowie Interpretation, Reflexion und Evaluation sozialer Realität und praktischen pädagogischen Handelns nicht zu haben sind.

Das Eintreten in ein nachdenkendes und nachdenkliches Zwiegespräch mit der Situation – der Bruch mit dem Common Sense – ist eben *keine* intuitive Alltagskompetenz, sondern muss in Aus- und Weiterbildung eingeführt, geübt und habitualisiert werden (Nentwig-Gesemann 2008, 2007).

3 Kompetenzmodelle

Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag sind dadurch gekennzeichnet, dass sie als komplexe Interaktionssituationen nicht standardisierbar sind. Sie sind oftmals hochkomplex und mehrdeutig, vielfach schwer vorhersehbar und daher im Detail auch nur begrenzt planbar. Die übergeordnete Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung muss somit der Erwerb von Kompetenzen sein, die der Fachkraft ermöglichen, ausgehend von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in diesen komplexen Situationen *selbst organisiert, kreativ und reflexiv* zu handeln, fall- bzw. situationsadäquate Lösungsmöglichkeiten zu finden und damit neue Aufgaben und Anforderungen zu bewältigen.

Für den Kompetenzbegriff liegen unterschiedliche Definitionen vor. Die in Deutschland meist zitierte und auch akzeptierte Variante stammt von Weinert.

Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).

Zentral ist dabei die Unterscheidung und das Ineinanderwirken von

- *Disposition*, als einer prinzipiellen *Fähigkeit, bestimmte Handlungen überhaupt hervorzubringen* (Klieme u.a. 2007, S. 72f.), und
- *Performanz*, als einer motivations- und situationsabhängigen *Handlungsbereitschaft* und *Handlungspraxis*.

Kompetenz dokumentiert sich in der *Performanz*, also der tatsächlich erbrachten Leistung in komplexen Handlungssituationen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006; Schmidt 2005, S. 162 ff.). Somit ist „davon auszugehen, dass sich im situativen Vollzug, im ‚kompetenten‘ Handeln deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen (beliefs) sowie Regulationskomponen-

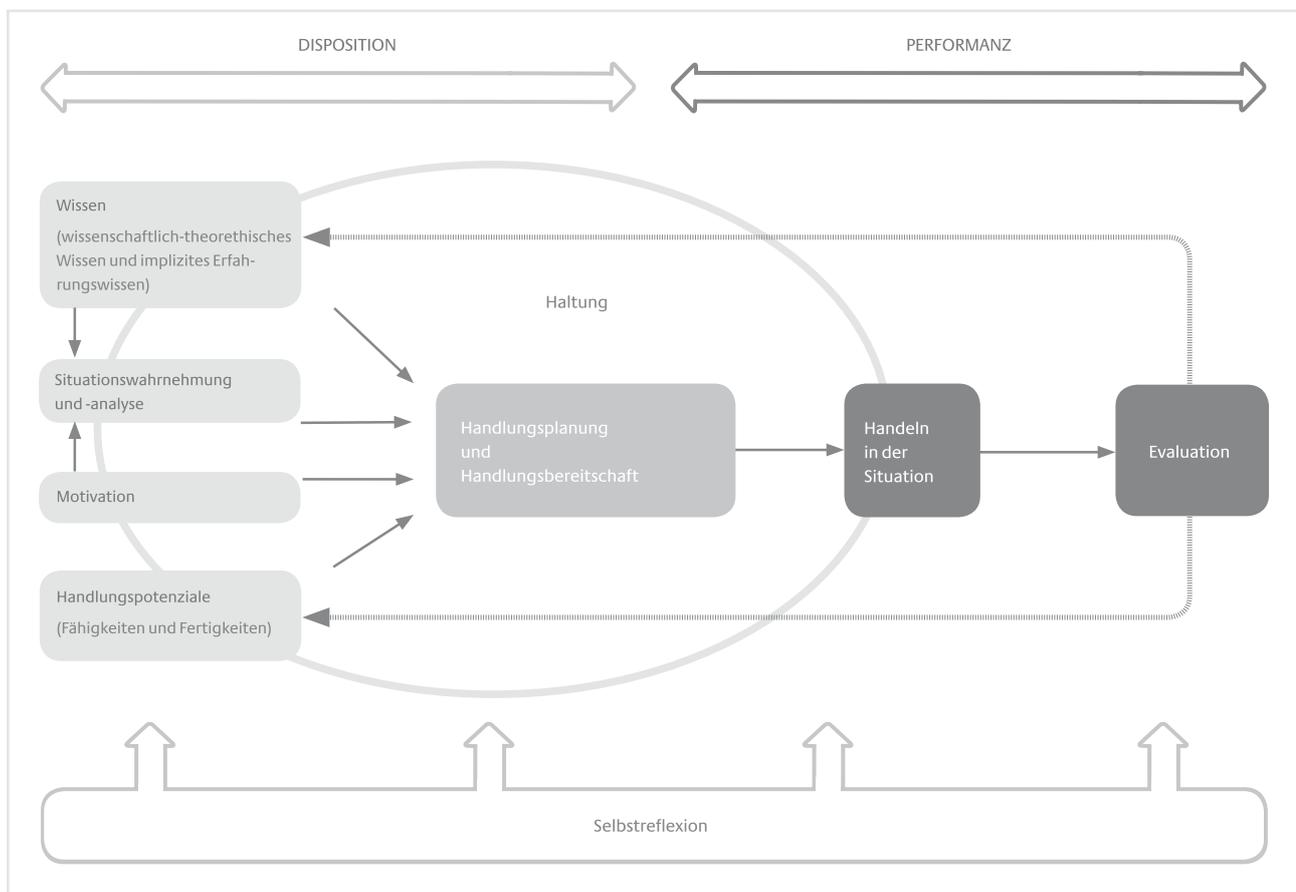
ten (z.B. metakognitive Strategien) verknüpfen. In diesem Sinne kann Kompetenz verstanden werden als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ (Klieme/Hartig 2008, S. 19).

Eine differenzierte und ausführliche Darstellung und Analyse verschiedener Kompetenzmodelle findet sich in der Expertise „Kompetenzorientierung in

der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011).

Für die Beschreibung und Analyse der (Handlungs-) Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte bietet sich ein zusammenführendes Modell an, das die Differenzierung von Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz) aufgreift (vgl. Abb. 1):

Abbildung 1: Allgemeines Kompetenz-Modell



Quelle: Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011

Die Fähigkeit, professionell und kompetent im oben skizzierten Sinne zu handeln, resultiert aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von

- (a) *explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen*,
- (b) *implizitem Erfahrungswissen*, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in *reflektiertes Erfahrungswissen* transformiert werden sollte,
- (c) Fertigkeiten, beispielsweise methodischer oder didaktischer Art.

Die situative Handlungsbereitschaft wird allerdings wesentlich durch die jeweilige *Situationswahrnehmung* und *Situationsanalyse* sowie die *aktuelle Motivation* des Akteurs beeinflusst.

Schließlich wird das Denken und Handeln von Menschen grundlegend noch von einer anderen Dimension geprägt, nämlich von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen. Diese *Haltung* liegt quasi als handlungsgenerierende Struktur „hinter“ der Ebene der Disposition und beeinflusst wesentlich den Prozess der Umsetzung von Wissen und Orientierungen in die Handlungspraxis. Diese Haltung hat ihren erfahrungs- und erlebnismäßigen Ursprung sowohl im jeweils spezifischen individuellen biografischen Verlauf als auch in dessen Einbettung in milieuspezifische Erfahrungsräume sowie Lebenswelten und prägt im Sinne eines individuell-biografischen und auch kollektiv verorteten Habitus die Handlungspraxis auf fundamentale Art und Weise.

Aus der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft resultiert das konkrete Handeln in der komplexen pädagogischen Situation, das seinerseits – zumindest implizit – evaluiert wird und dann auf Wissen, Motivation und Handlungspotenziale (Fähigkeiten und Fertigkeiten) zurückwirkt.

Dieser – oft in Sekundenbruchteilen ablaufende – Prozess ist prinzipiell einer (begleitenden und nicht selten nachträglichen) Rekonstruktion und (Selbst-) Reflexion zugänglich. Im professionellen Kontext *muss* er sogar dieser nachträglichen Rekonstruktion und Reflexion zugänglich sein – Oevermann (1996) spricht in diesem Zusammenhang von einer *nachträglichen Begründungsverpflichtung* des Professionellen, wobei dies auf einer fundierten fachlichen bzw. theoretischen Grundlage geschehen sollte und nicht auf der Basis von Alltagswissen bzw. Common Sense-Theorien.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei auch die grundlegende Fähigkeit, sich methodisch kompetent und sicher einen forschenden – verstehenden und erklärenden – Zugang zum frühpädagogischen Praxisfeld und zur eigenen professionellen Praxis zu erschließen. Dieser *forschende Habitus* und die mit ihm verbundene professionelle Haltung – die nicht von der Persönlichkeit eines Menschen zu trennen ist (eine „Haltung“ kann nicht für die Zeit der professionellen Arbeit eingenommen werden, wenn sie nicht ohnehin Teil der Persönlichkeit eines Menschen ist), stellen einen Schlüssel zur Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Kompetenzen dar.

Damit ist die professionelle Haltung auch einer der entscheidenden Faktoren für die Bestimmung und Sicherung bzw. Stärkung der *Orientierungsqualität* einer Einrichtung. Die expliziten und impliziten handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte wirken sich auf der Ebene der Performanz unmittelbar auf die Kinder aus, als Leitbild oder Konzeption einer Einrichtung. Auf eine einfache Formel gebracht: Die (vorgegebene) Norm ist nicht so ohne Weiteres mit dem Habitus der handelnden Akteure gleichzusetzen.

4 Die Entwicklungsthemen von Kindern – Ein Schlüsselthema für die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte

Welche Kompetenzbereiche sind nun von zentraler Bedeutung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren? Um diese Frage zu beantworten, muss an die Entwicklungsprozesse und Bedürfnisse der Kinder angeknüpft werden. Die zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte ist es, die altersspezifischen Aufgaben bzw. Themen von Säuglingen und Kleinkindern adäquat zu berücksichtigen (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2009; Oerter/Montada 2008; Havighurst 1953).

Konstruktivistische Konzepte der Entwicklungsthemen und Entwicklungsaufgaben
Havighurst (1953) geht davon aus, dass ein Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen führt, die zur konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind. Er unterscheidet dabei zwischen *Entwicklungsaufgaben*, die zeitlich begrenzt sind, sowie *Aufgaben*, die sich unter variierenden Anforderungen über verschiedene Lebensphasen erstrecken (Oerter/Montada 2008, S. 38 f.).

Für die Altersphase der ersten drei Lebensjahre führt Havighurst folgende Entwicklungsaufgaben auf:

- Entwicklung von Anhänglichkeit und Bindung
- Erwerb senso-motorischer Intelligenz und schlichter Kausalität
- Herausbildung von Objektpermanenz und Ich-Konzept
- Motorische Funktionen: Sitzen, Krabbeln, Stehen, Laufen
- Entwicklung von Selbstkontrolle (besonders motorisch)
- Sprachentwicklung
- Herausbildung von Fantasie und Spiel (vgl. auch Mienert/Vorholz 2009, S. 41).

Auch Erikson (1973) entwickelte ein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, in dem er verschiedene Entwicklungsaufgaben und deren Bearbeitung mit verschiedenen Altersstufen verband: Im ersten Lebensjahr muss das Kind vor allem ein grundlegendes Vertrauen in seine primären Bezugspersonen entwickeln – trotz der Erfahrung, dass seine Bedürfnisse nicht immer vollständig und unmittelbar erfüllt werden (Vertrauen vs. Misstrauen). Im zweiten und dritten Lebensjahr steht die Entwicklung von Autonomie im Vordergrund (Autonomie vs. Scham und Zweifel).

Nicht zuletzt ist die kognitionspsychologische Perspektive von Piaget (1978) von der Vorstellung geprägt, dass sich dem Kind im Laufe seiner Entwicklung immer wieder Herausforderungen stellen, die es mit den bereits vorhandenen, ausgebildeten Handlungs- und Denkschemata nicht zufriedenstellend bewältigen kann. So entsteht ein Ungleichgewicht, das über das Zusammenspiel von *Assimilation* und *Akkommodation* sowie über den Aufbau von neuen, komplexeren Schemata dann vom Kind – begleitet und assistiert durch Erwachsene – wieder in ein Gleichgewicht gebracht werden muss und kann (*Äquilibration*).

Die Erweiterung von Wissen und Handlungsmöglichkeiten erfolgt durch die aktive Erkundung und Strukturierung der Umwelt, durch die Suche nach und die Verarbeitung von Informationen sowie durch die Interaktion mit dem personalen Umfeld, das sich mit seinen Fragen und Themen konfrontiert sieht. Piaget ging davon aus, dass der jeweilige Erkenntnisfortschritt sich aufeinander aufbauend von einfacheren zu komplexeren Strukturen entwickelt und dabei die jeweils vorherige Sequenz ablöst (Oerter/Montada 2008, S. 437 f.).

Diese *konstruktivistische Vorstellung* von Entwicklung hat den Blick auf das Kind als eines aktiven, intrinsisch motivierten und „kompetenten“ Lernalters nachhaltig geprägt – auch wenn es zunehmend durch eine interaktionistische Perspektive ergänzt wurde, die die Selbst-Konstruktion in einem Rahmen von ko-konstruktiven Prozessen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen verortet (Brandes 2008; Krappmann/Oswald 1995; Youniss 1994; Corsaro/Eder 1990).

Auch die Perspektive der *Pädagogischen Anthropologie* fügt sich in diese positive Rahmung von herausfordernden Entwicklungsaufgaben: Lern- und Bildungsprozesse – unabhängig in welchem Alter – haben ihren Ausgangspunkt vor allem in der Erfah-

rung von Nicht-Wissen und Nicht-Kompetenz sowie in Situationen der Erfahrung von Differenz, Fremdheit, Widersprüchlichkeit und Unzulänglichkeit, die den Menschen herausfordern, seine Denk- und Handlungsmuster zu erweitern, zu erproben, zu üben und etwas zu wagen (Meyer-Drawe 2008).

Die Entwicklungsthemen der ersten drei Lebensjahre

Dem Konzept der Entwicklungsaufgaben oder Entwicklungsthemen liegt die Annahme zugrunde, dass es innerhalb der Lebensspanne Zeiträume gibt, die für bestimmte Lernprozesse besonders bedeutsam sind. Diese Aufgaben resultieren wie bereits ausgeführt, aus biologischen Faktoren, gesellschaftlichen Vorgaben, Zielen und Erwartungen sowie individuellen Zielsetzungen (Fröhlich-Gildhoff 2009, S. 16). Für die ersten drei Lebensjahre lassen sich folgende Aufgaben herauskristallisieren (ebd., S. 17):

„Aufgaben des Säuglingsalters (bis ca. 1 Jahr)

- Aufbau sensomotorischer Schemata
- Erster Aufbau von Bindungsrepräsentationen
- Auf- und Ausbau von physiologischen Regulationsfertigkeiten

Aufgaben des Kleinstkind-/Krabbelalters (bis ca. 3 Jahre)

- Aufbau eines differenzierten Emotionsspektrums
- Aufbau von frühen Denk- bzw. Problemlösungskompetenzen
- Erwerb von sprachlichen Kompetenzen.“

Das Konzept von Viernickel, die für Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren fünf relevante Entwicklungsthemen herauskristallisiert, orientiert sich am Konzept von Havighurst und setzt den Aufbau stabiler emotionaler Beziehungen voraus:

„Auf- und Ausbau physiologischer und emotionaler Regulationsfertigkeiten, (...) Ausdifferenzierung der sinnlichen Wahrnehmung, (...) Erlangen von Autonomie und Kontrolle, (...) Erwerb der Symbolfunktion bzw. Repräsentationsfähigkeit, (...) In-Bezug-Setzen zur Welt der Dinge und Phänomene sowie der Eintritt in die soziale Kinderwelt (Viernickel u.a. 2011, S. 24; vgl. auch ausführlich: Viernickel 2008).

Nach Schäfer (2011) besteht der Kern professioneller frühpädagogischer Kompetenz darin, das Kind, das er als „Neuling“ oder „Novizen“ bezeichnet, entwicklungsförderlich bei der Bearbeitung und Bewältigung seiner Aufgaben zu begleiten, es in seinen Selbstbil-

dungspotenzialen zu unterstützen und ihm zugleich auf einer interaktiv-kommunikativen, sachlichen und strukturellen Ebene Potenziale im Sinne von Erfahrungshorizonten anzubieten.

Die Aufgaben der Institutionen

Familienergänzende und institutionelle Betreuung, Erziehung und Bildung von Kleinkindern müssen gewährleisten, dass das komplexe Zusammenspiel von genetischen und biologischen Faktoren und Dispositionen des Kindes seinen Interaktionserfahrungen mit Erwachsenen und Kindern, den räumlichen und materialen Gegebenheiten sowie seinen Erfahrungs-, Aneignungs- und Konstruktionsmöglichkeiten angemessen und altersgemäß berücksichtigt wird.

Dies ist die Grundlage dafür, dass das Kind gemäß seiner (alters-)spezifischen und individuellen Entwicklungsbedürfnisse und Entwicklungsthemen diejenigen Bedingungen vorfindet, – und zwar im Sinne einer „vorbereiteten“ räumlich-materialen und personalen Umgebung – die es ihm ermöglichen, sich zu entwickeln und seine Bildungspotenziale zu entfalten.

Die zentrale Frage ist nun, welche Bedingungen – hier bezogen auf den professionellen Kontext – gegeben sein müssen, damit Kinder in den ersten drei Lebensjahren optimale Möglichkeiten haben, sich ihren Entwicklungsthemen zuzuwenden und die damit verbundenen Aufgaben zu bewältigen.

Kompetente Säuglinge und Kleinkinder brauchen kompetente Fachkräfte

Kinder in den ersten drei Lebensjahren benötigen Anregung und Unterstützung in Form der Organisation und Vorbereitung angemessener Räumlichkeiten und Spielmaterialien sowie der Anbahnung und Förderung von Spielgemeinschaften mit Gleichaltrigen. Zu einer „vorbereiteten“ Umgebung im Sinne von Montessori gehören auch „vorbereitete“ Erwachsene:

Eine Lernumgebung stellt dann eine Entwicklungsressource dar, wenn die Fachkräfte sich zum einen auf die altersspezifischen und individuellen Entwicklungsthemen und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder einzustellen vermögen. Hierfür ist *wissenschaftlich-theoretisches* (vor allem entwicklungspsychologisches) *Wissen* unabdingbar. Damit dieses Wissen nicht unreflektiert sowie fall- und situationsunsensibel angewandt wird, braucht die Fachkraft differenzierte *methodische Kompetenzen*,

d.h. die Fähigkeit, den konkreten Alltag mit Säuglingen und Kleinkindern sowie die Zusammenarbeit mit ihren Familien entwicklungsförderlich zu gestalten sowie *elementar-didaktische Fähigkeiten* der Berücksichtigung und Förderung ganzheitlicher Lern- und Bildungsprozesse.

Im Rahmen dieser Expertise sei hier lediglich auf die zentrale methodische Kompetenz des wahrnehmenden, entdeckenden und dann zunehmend systematischen und fokussierenden Beobachtens hingewiesen, denn nur das Verstehen des einzelnen Kindes ermöglicht es, ihm so gerecht zu werden, dass seine Selbstbildungspotenziale auf einen „fruchtbaren“ Boden fallen und es sich – bewältigbaren – Zumutungen und Herausforderungen stellen und ihnen standhalten kann.

Schäfer spricht in diesem Zusammenhang von einer pädagogischen Haltung des Zuhörens oder auch einer „Pädagogik des Innehaltens“: „Die Berücksichtigung des kindlichen Anfängergeistes, von Beteiligung, gemeinsam geteilter Erfahrung, Resonanz, Verständigung, Anregung und Herausforderung in einer Kultur des Lernens erfordert die *aktive, aufmerksame Zurückhaltung* der pädagogischen Fachkräfte“ (Schäfer 2011, S. 23).

Der hohe Stellenwert sozialer und personaler Kompetenzen

Im Zentrum frühpädagogischen Handelns steht eine professionelle *Interaktions-* und Beziehungsgestaltung. Die Qualität früher Bindungserfahrungen in der Familie und in familienergänzenden Betreuungseinrichtungen wirkt in der Entwicklung verschiedener Funktionsbereiche weiter, z.B. in der sozioemotionalen und kognitiven Entwicklung.

In Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Eltern belegen empirische Studien immer wieder, dass ein entwicklungsförderlicher, feinfühligere, Resonanzgebender und assistierender Umgang von ganz besonderer Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist. *Neurobiologische* und vor allem *bindungstheoretische* Untersuchungen zeigen deutlich, dass sich frühe Bildungsprozesse im Kontext sicherer sozialer Beziehungen vollziehen (zum Thema Bindung liegt eine große Fülle von Literatur vor, daher sei hier nur auf einige Quellen verwiesen: Brisch/Hellbrügge 2009; Suess 2009, 2005; Ahnert 2008, 2007, 2006, 2004; Ahnert/Gappa 2008;

Suess/Sroufe 2008; Becker-Stoll/Textor 2007; Brisch 2004; Hüther 2003; Bowlby 1975; Ainsworth u. a. 1974).

Aufgrund der bisherigen Ausführungen lassen sich folgende *Kernkompetenzen* von professionellen Fachkräften als besonders bedeutsam für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren herauskristallisieren:

- (1) Biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und forschende Haltung
- (2) Empathie, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität
- (3) Ressourcenorientierung
- (4) Offenheit für und Wertschätzung von Diversität.

5 Kernkompetenzen der Fachkraft

Die handlungsleitenden Orientierungsmuster von Menschen sind in ihren *Biografien* sowie in den sie prägenden *Lebenswelten* und *Milieus* fundiert.⁶ Persönliche, biografisch geprägte Erfahrungen und Erlebnisse fundieren die Ausbildung von Orientierungsmustern und damit die Praxis des pädagogischen Handelns. Werte und Normen, die Menschen im familiären, im beruflichen und gesellschaftlichen Kontext vermittelt werden, liegen dieser Haltung zugrunde.

Individuelle Erlebnisse und Erfahrungen in Bezug auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren und deren institutionelle Betreuung prägen die Haltung der Fachkräfte. Die eigene familiäre Sozialisation und „Betreuungsbiografie“, das gesellschaftliche und persönliche Bild von Mutterschaft, Familie und Kindheit dokumentieren sich in ihrer Handlungspraxis. Das Bild vom Kind und das professionelle Selbstverständnis beeinflussen die pädagogische Arbeit mit Säuglingen bzw. Kleinkindern und ihren Familien.

In professionellen Kontexten gehört es demnach zu den zentralen Anforderungen, diese handlungsleitenden Orientierungen immer wieder kritisch und mit Bezug zur eigenen Biografie zu *reflektieren*. Empathiefähigkeit, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität, eine ressourcenorientierte Perspektive, Offenheit für und Wertschätzung von Diversität sowie biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und eine forschende Haltung sind dabei keine kurzfristig zu erlernenden Kompetenzen, sondern *habituelle Orientierungen*, die in Lebensgeschichten tief verwurzelt sind und im Rahmen von längerfristig angelegten Professionalisierungsprozessen einsozialisiert werden müssen.

Eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe der Professionalisierung ist daher, die Entwicklung dieser Kompetenzen methodisch anzuleiten und dafür die adäquaten didaktischen Lehr-Lern-Formate bereitzustellen.

Die Art und Weise, wie Fachkräfte mit erlerntem Wissen, mit allgemeinen und didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit pädagogischen Konzepten sowie Werkzeugen (Verfahren, Instrumenten, Methoden) für die Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen umgehen, ist stets durch ihre Haltung geprägt. Diese umfasst die grundsätzliche persönliche Haltung und Einstellung gegenüber sich selbst, gegenüber den Menschen, mit denen man interagiert, sowie gegenüber der sie umgebenden Lebenswelt und den Bedingungen der konkreten Handlungssituation.

Da Haltungen, Orientierungen und Einstellungen in *professionellen* Kontexten – oft sehr unreflektiert (und damit unprofessionell) – ihre handlungsleitende Wirkung entfalten, ist es unabdingbar, den Kernkompetenzen *Selbstreflexivität*, *biografische Kompetenz* und *forschende Haltung* im Rahmen von Aus- und Weiterbildung besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Dass die „Arbeit an der Haltung“ eine große persönliche und didaktische Herausforderung darstellt, steht außer Frage – ebenso dass es sich hierbei um eines der wichtigsten Aufgabenfelder der frühpädagogischen Professionalisierung handelt, das bei der Konzeptionierung von Aus- und Weiterbildung konsequent mitgedacht werden muss.

Beim Erwerb professioneller frühpädagogischer Kompetenz geht es immer auch um eine – biografische, selbstreflexive – Arbeit an der eigenen Identität und damit um Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Im Rahmen von Aus- und Weiterbildung haben Fachkräfte Wissen, Fertigkeiten, soziale und personale Kompetenzen zu erwerben.⁷ Darüber hinaus sind aber immer auch andere Dimensionen zu be-

6 Bezugnehmend auf das *Habituskonzept* von Bourdieu ist hier nicht eine mechanistische, sondern eine dynamische Vorstellung von Habitus gemeint, im Sinne von „Dispositionen“, die „einer Art ständiger Revision unterworfen“ sind und sich „durch eine Verbindung aus Beharren und Wechsel“ auszeichnen (Bourdieu 2001, S. 207).

7 Als strukturierende Grundlage für die Entwicklung des Kompetenzprofils für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren (vgl. Kap. 6) wurde der *Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (DQL) (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2009) als Grundlage genutzt, in dem zwischen *fachlichen* (Unterscheidung in Wissen und Fertigkeiten) und *personalen* Kompetenzen (Unterscheidung in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz) unterschieden wird.

rücksichtigen, die den Kern eines Habitus ausmachen: Werthaltungen im Sinne von handlungsleitenden Orientierungen, die in der biografischen Entwicklung verwurzelt sind, individuelle und lebensweltlich geprägte Perspektiven auf die Welt, habitualisierte Handlungsmuster, emotionale Prägungen und auch eine in den Körper „eingeschriebene“ Art und Weise, wie man der Welt und den Mitmenschen begegnet.

Die folgenden Kernkompetenzen liegen gleichsam als generative Grundstruktur hinter der Ebene der *Disposition* und *Performanz* von Kompetenzen. Sie bilden als Grundhaltung den „Nährboden“ dafür, dass sich bestimmte Kompetenzen ausbilden können und in der Praxis wirksam werden.

5.1 Biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und forschende Haltung

Professionalisierungsprozesse sind auf Erfahrung und Handeln beruhende lebenslange Lern- und Bildungsprozesse: Pädagoginnen und Pädagogen gestalten und begleiten nicht nur die Bildungsprozesse der Kinder, sondern in der Interaktion mit ihnen können sie sich selbst entwickeln, verändern und bilden.

Biografiearbeit und forschendes Lernen als Kernelemente von Professionalisierungsprozessen
Die lernende und handelnde pädagogische Fachkraft wirkt nicht nur auf das soziale Feld, auf die Kinder und Erwachsenen, mit denen sie arbeitet, sondern ihr Handeln, ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen in dieser Interaktion wirken immer wieder auf ihre eigene (berufs-)biografische und professionelle Entwicklung zurück. Professionalisierung – so kann man daraus folgern – ist nur im Zusammenhang einer kontinuierlichen Selbst- und Prozessreflexion zu realisieren.

Die Herausbildung *einer professionellen, forschenden Haltung* ruht auf zwei zentralen Säulen, die auch im Rahmen von Angeboten der Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden müssen:

- Ansätze und Methoden des *forschenden Lernens*
- *Biografische Selbstreflexion (Biografiearbeit)*.

Beides wiederum ist nur möglich, wenn auch in Weiterbildungen kontinuierlich der fachlich-inhaltliche Input und die Analyse von Praxiserfahrungen (auch im Sinne der Reflexion über das Handeln in „inszenierten“

Probesituationen) sowie strukturierte Übungen methodisch angeleiteter Biografiearbeit miteinander verbunden werden. Dabei handelt es sich um eine allgemeine (früh-)pädagogische Kernkompetenz, die nicht auf die Professionalisierung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren beschränkt sein sollte.

Mit „Biografizität“ bezeichnet Neuß (2009, S. 92) das „intendierte, selbstreflexive Lernen anhand biografischer Erfahrungen“. Pädagoginnen und Pädagogen müssen Geschichten über das eigene Handeln und Erlebnisse erzählen können, sie müssen dazu in ein nachdenkendes und nachdenkliches Verhältnis treten können, d.h. auf der Grundlage einer *Verfremdungshaltung* gegenüber dem Erlebten und gegenüber sich selbst in eine kritische Reflexion eintreten und dies als Mittel und Weg der Berufsbildung nutzen können.

Dabei ist davon auszugehen, dass diejenigen, die in eine Aus- oder Weiterbildung eintreten, immer bereits (Vor-)Wissen, Deutungsmuster und pädagogische Haltungen mitbringen, die zugleich individuell und einmalig sind sowie in einem sozialen und lebensweltlichen Kontext stehen. Dieses Wissen und diese Erfahrungen gilt es aufzugreifen, „um durch die Arbeit an ihnen zu einer differenzierten und professionellen pädagogischen Handlungsfähigkeit zu gelangen“ (ebd., S. 98).

Biografische Rekonstruktion bedeutet: sich selbst verstehen lernen

Die Rekonstruktion biografischer Zusammenhänge ermöglicht es, die eigenen Verhaltens-, Beziehungs- und Deutungsmuster zu verstehen und sie gegebenenfalls zu verändern. Biografische Selbstreflexionsfähigkeit wird hier ausdrücklich als Möglichkeit der Selbstbildung („personal growth“) und nicht als therapeutischer Ansatz verstanden (Gudjons u.a. 2008, S. 21):

„Durch rückschauendes Betrachten, durch Aktualisieren vergangener Erfahrungen, durch Vergegenwärtigung der damaligen Lebenssituation können Geschehnisse, die unsere Persönlichkeit geformt haben, ins Bewusstsein gerufen und wiederbelebt werden. Darin liegt die Chance, uns selbst besser zu verstehen, unsere Geschichte anzunehmen, zukünftige Handlungsperspektiven zu entwickeln und persönliche Potenziale zu entfalten.“

Pädagogische Situationen sind hoch komplex

Die soziale Wirklichkeit, die von (früh-)pädagogischen Fachkräften bewältigt werden muss, ist nicht von Konstanz und Vorhersehbarkeit geprägt. Pädagogische Situationen stellen insofern eine besondere Herausforderung dar, als das dem Handelnden verfügbare systematisierte Wissen und die Dynamik und Vielschichtigkeit sozialer Situationen, in denen gehandelt werden muss, sich kaum je in einem Gleichgewicht befinden (Heidenreich 1999; Stichweh 1994). Die pädagogische Fachkraft muss oft situativ und spontan entscheiden, was zu tun ist, und sich dabei auf ihren *praktischen Sinn* (Bourdieu 1998) und ihr Erfahrungswissen verlassen.

Der Kern „expertenhaften“ pädagogischen Handelns ist der professionelle Umgang mit dieser Ungewissheit – eine Professionalität, die es ermöglicht, auch in ungewohnten Kontexten eine fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können sowie zwischen Handlungs- und Erfahrungswissen herzustellen (Stichweh 1994).

Wenn Fachkräfte lernen sollen, sich auf die Komplexität des Neuen und Fremden – wie auch des scheinbar Vertrauten – mit offenem und entdeckendem Blick einzulassen und dies zugleich in methodisch kontrollierter, nachvollziehbarer Art und Weise zu tun, dann muss Aus- und Weiterbildung durch eine durchgehende und enge Verzahnung von Theorie und Praxis sowie von Aktion und Reflexion geprägt sein, damit die Einsozialisierung in einen „forschungsorientierten professionellen Habitus“ (Friebertshäuser 1996, S. 76) sowie die Ausbildung von Reflexionskompetenz vorangetrieben werden kann.⁸

⁸ Helsper (2001, 12) hat dies für die Lehrerbildung folgendermaßen formuliert: „Über die Bildung eines derartigen wissenschaftlich-reflexiven Habitus pflanzt sich der professionelle Lehrer gewissermaßen selbst einen Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis, der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert. Man könnte auch sagen: Lehrer(innen) – Professionelle generell – benötigen die Fähigkeit zu einer Befremdung der eigenen Schulkultur, zu einem exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis um dieselbe in eine ‚reflexive‘ zu transformieren“.

Theoretische Wissensbestände allein reichen nicht aus

Um Sicherheit in der Gestaltung beziehungs- und bildungsförderlicher Interaktionssituationen zu gewinnen, muss der Erwerb diesbezüglicher Kompetenzen handlungsorientiert und erfahrungsgestützt erfolgen und kann nicht allein im Lernort Praxis erfolgen. Das notwendige Bindeglied zwischen wissenschaftlich-theoretischen Aus- und Weiterbildungsanteilen sowie den konkreten Praxiserfahrungen ist das Einüben in das *methodisch angeleitete* und *professionell begleitete* Nachdenken und Reflektieren über Praxis – was sich auch in einer nachträglichen Rekonstruktion des eigenen Verhaltens sowie im Erarbeiten von Gründen und Begründungen im Sinne einer „nachträglichen Begründungsverpflichtung“ zeigt (Oevermann 1996). Hierbei geht es auch um die Auseinandersetzung mit den Paradoxien und biografischen Verwicklungen des professionellen Handelns (Schütze 1994, 1993).

Im Rahmen von Aus- und Weiterbildung muss daher in interaktionsbasierten Lernsituationen ein geschützter Rahmen geschaffen werden, in dem das eigene Interaktionsverhalten in typischen pädagogischen Situationen erprobt, analysiert, reflektiert und weiterentwickelt werden kann. Für den Aufbau von Handlungssicherheit ist zudem die Reflexion über Dilemmasituationen sowie über komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte – pädagogische Situationen von Bedeutung, in denen sich die (zukünftigen) Fachkräfte in ihrer Kompetenz herausgefordert oder sogar überfordert gefühlt haben (Nentwig-Gesemann u.a. 2011).

Aufmerksames Wahrnehmen und Beobachten, Verstehen und Erklären

In Bezug auf die Kompetenzentwicklung sind damit eine *forschungsmethodische Fundierung* der Prozesse des Erfassens, Verstehens und Erklärens von Realität und eine nachhaltige Festigung der methodischen Kompetenzen durch kontinuierliche Übung wichtige Grundlagen. Für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren haben systematisch und praxisnah geübte *Methoden des aufmerksamen Wahrnehmens* und *Beobachtens* sowie des *Verstehens* und *Erklärens* einen besonderen Stellenwert. Es sind gerade die nonverbalen, mimisch-gestischen, körperlich-performativen Ausdrucksformen, die sehr junge Kinder in die Interaktion mit Erwachsenen einbringen und

die einer besonderen Wahrnehmungs- und Deutungssensibilität der Fachkräfte bedürfen. Eine in den Alltag integrierte und integrierbare Form von wahrnehmender, entdeckender Distanz ermöglicht nicht nur die kritische (Selbst-)Reflexion und (Selbst-)Evaluation von pädagogischer Handlungspraxis, sondern auch eine verstehende Annäherung an die fremden Sinnzusammenhänge und Lebenswelten der Kinder bzw. anderer Bezugsgruppen.

Zusammenfassung

Die Fähigkeit, Handlungspraxis in reflektierte Praxis zu transformieren, stellt eine wesentliche Kernkompetenz frühpädagogischen Handelns dar.

Fachkräfte sollten demzufolge die eigene Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsbiografie reflektieren und dieses Wissen in die Gestaltung ihres professionellen Handelns einbringen können. Sie sollten überdies spontan-situative und habitualisierte Handlungspraxis systematisch und methodisch fundiert analysieren können und in der Lage sein, nachträglich ihr Handeln zu erklären, zu begründen und zu evaluieren sowie verschiedene alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Um die Lebenswelten sowie das Handeln und die Erfahrungen von Kindern und ihren Familien differenziert zu erfassen und zu verstehen, müssen sie verschiedene Perspektiven einnehmen können, d.h. sich auf der Grundlage von forschungsmethodischen Basiskompetenzen systematisch „fremd“ machen können, um das „Fremde“ im Eigenen und die Eigen-Sinnigkeit im „Fremden“ zu erfassen und zu verstehen.

Der *forschende Habitus* als professionelle *Schlüsselkompetenz* verlangt demnach folgende Fähigkeiten:

- Sich offen und neugierig dem „Fremden“ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern,
- die Realität als perspektivische Konstruktion zu erfassen und einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können,
- den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen,
- das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen,
- sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und Alltagsdenkens unterscheiden.

5.2 Ressourcenorientierung

Der Ansatz der Ressourcenorientierung ist in Deutschland durch die *Soziale Arbeit*, insbesondere durch die Entwicklungen der *Kinder- und Jugendhilfe* zu Anfang der 1990er-Jahre sowie durch die *Psychotherapieforschung* geprägt. Im Rahmen der *Kinder- und Jugendhilfe* sollte die Qualität von pädagogischen Hilfen durch den veränderten Blick verbessert werden – und zwar weg von einer defizitären Fokussierung und hin zu einer Orientierung an den individuellen und lebensweltlichen Ressourcen, Kompetenzen, Interessen und Motivationen des Einzelnen (Möbius/Friedrich 2010). Auch die Psychotherapieforschung konnte die zentrale Bedeutung einer ressourcenaktivierenden (therapeutischen) Beziehung bestätigen: Die Erfolge von Therapie- und Coachingsitzungen sind demnach abhängig von den Erfahrungen des Klienten, die er während der Therapiesitzungen bezüglich seiner „Klärungs-, Bewältigungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen“ macht (Grawe 2004, S. 390). Dabei wird die Ressourcenorientierung nicht als Technik, sondern als therapeutische Haltung gefasst, die den gesamten Therapieprozess durchzieht (Grawe/Grawe-Gerber 1999).

Die Fokussierung auf und die Aktivierung der Stärken, Fähigkeiten und positiven Seiten der Klienten ist dabei untrennbar mit dem Einfluss der therapierenden Person und ihrer Art der *Beziehungsgestaltung* verbunden: Eine wertschätzende, empathische und am jeweiligen Individuum orientierte Perspektive vermittelt dem Klienten zum einen eine positive Beziehungserfahrung, zum anderen das Gefühl, Orientierung und Kontrolle über das eigene Leben und Handeln gewinnen zu können – an eben diesen Grunderfahrungen mangelt es den Klienten häufig.

Die Relevanz der Beziehungsgestaltung für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien

Gerade bei solchen Kindern und Erwachsenen, deren Erleben eher von Defiziten, Misserfolgsereignissen und einer geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung geprägt ist, gilt es, an den Stärken und Potenzialen anzusetzen. In Bezug auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren hat sich die Sichtweise auf deren Kompetenzen nicht zuletzt durch die Erkenntnisse der empirischen Säuglingsforschung stark verändert („early competence view“):

„Der Säugling erscheint nun als aktiv, differenziert und beziehungsfähig, als Wesen mit Fähigkeiten und Gefühlen, die weit über das hinausgehen, was die Psychoanalyse bis vor kurzem für möglich und wichtig gehalten hat“ (Dornes 2009, S. 21).

Diese Erkenntnis hat Auswirkungen auf die Ausrichtung von Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung individueller Entwicklungsprozesse, Bedürfnisse und Entwicklungsthemen von Kindern. Die Wahrnehmung und Beobachtung der pädagogischen Fachkraft richtet sich also danach aus, welche Kompetenzen, Interessen und Selbstbildungspotenziale sie beim Kind erkennt. Es geht auf dieser Grundlage darum, das einzelne Kind individuell in seiner spezifischen *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotsky 2002) zu unterstützen.

Ressourcenorientierung heißt: Respekt und Interesse gegenüber Kindern und Eltern

Im Bereich der Frühpädagogik gibt es inzwischen eine Fülle von Beobachtungsansätzen, die nicht primär zu diagnostischen Zwecken eingesetzt werden,⁹ sondern um die pädagogische Arbeit mit den Kindern zu fundieren, also eine Basis dafür zu schaffen, auf individuelle Besonderheiten, Stärken und Ressourcen der Kinder eingehen zu können und dabei auch sensibel auf sich andeutende Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsdefizite einzugehen.

Strätz und Demandewitz (2005, S. 16) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „bewussten Umkehren der Fragerichtung“, die es ermöglicht, Neues zu entdecken sowie sich verwirren und „stören“ zu lassen. Das wahrnehmende und entdeckende Beobachten „sucht nicht nach Übereinstimmung des individuellen Kindes mit einem wissenschaftlichen oder privaten ‚Modellkind‘, sondern nach Besonderheiten individueller Kinder“ (Schäfer 2004, S. 8).

Für das Handlungsfeld Familie bedeutet Ressourcenorientierung, auch hier den defizitorientierten Blick bewusst zu suspendieren und mit einer wertschätzenden, respektvollen und interessierten Haltung die persönlichen und lebensweltlichen Kompetenzen und Motivationen der verschiedenen Familienmitglieder

ins Auge zu fassen („family competence view“). Nur auf dieser Grundlage kann ein Dialog auf Augenhöhe mit Eltern entstehen und eine gemeinsame Erziehungs- und Entwicklungsbegleitung für das Kind gelingen.

Nach Textor besteht die Orientierung an elterlichen Ressourcen auch in der Ermutigung zur aktiven Mitwirkung von Eltern an allen Entwicklungsprozessen von Kindertageseinrichtungen. Im Gegenzug wird durch den intensiven inhaltlichen Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften dann auch das Wissen der Eltern über kindliche Entwicklungsprozesse gefördert (Textor 2006, S. 72 ff.).

Ressourcenorientierung im Team

Auch für die Zusammenarbeit im Team ist die ressourcenorientierte Haltung eine unabdingbare Voraussetzung, um anerkennend und lösungsorientiert miteinander zu kooperieren. Dies beinhaltet auch die Anwendung systemischer Kommunikationstechniken, wie z.B. die der kollegialen Beratung bzw. der kollegialen Intervention:

„Vom systemischen Standpunkt aus betrachtet steht außer Zweifel, dass jedes einzelne Teammitglied über eine Vielzahl von Ressourcen verfügt: Das sind natürlich zunächst die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten, (...) zu diesen Ressourcen zählt aber auch die nichtberufliche Lebenserfahrung: Alle unsere Erlebnisse und Erfahrungen haben Einfluss darauf, wie wir unsere Umwelt sehen und erleben, welche Möglichkeiten und Optionen uns aktuell zur Verfügung stehen und welche uns tatsächlich einfallen, wenn wir nach ihnen suchen“ (Herwig-Lempp 2004, S. 7).

Für die pädagogische Fachkraft bedeutet dies nicht zuletzt auch, sich der eigenen persönlichen und professionellen Ressourcen und auch Grenzen bewusst zu werden und gezielt nach Möglichkeiten zu suchen, die eigenen Ressourcen wahrzunehmen, auszuschöpfen und weiterzuentwickeln. Im Handlungsfeld *Soziale Netzwerke* ist dies die Grundlage dafür, die eigenen Kompetenzen klar von denen kooperierender interdisziplinärer Partner abgrenzen zu können, somit selbstbewusst und wertschätzend die fachlichen Fähigkeiten und Aufgaben externer Fachkräfte anzuerkennen und sie neben den eigenen gewinnbringend in den Dienst der Begleitung von Kindern und Familien stellen zu können.

⁹ Die Bedeutung und Notwendigkeit des Einsatzes standardisierter, diagnostischer Verfahren zur Erfassung des Entwicklungsstandes von Kindern sei damit keinesfalls in Frage gestellt (vgl. dazu: Fröhlich-Gildhoff/Strohmer 2011).

Zusammenfassung

Bei der Begleitung und Unterstützung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen sollten die pädagogischen Fachkräfte ihren Fokus auf die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Kinder richten, ohne dabei ihre Sensibilität für besondere Entwicklungsverläufe zu verlieren und darauf gegebenenfalls angemessen reagieren zu können.

Im Sinne einer handlungsfeldübergreifenden Kernkompetenz sollte eine ressourcenorientierte Haltung auch die Kommunikation und Kooperation mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie externen Fachleuten prägen. Sie ist außerdem ein wichtiger Baustein der realistischen Wahrnehmung eigener persönlicher und fachlicher Fähigkeiten sowie von Möglichkeiten zu deren Weiterentwicklung.

5.3 Empathie, Feinfühligkeit, Sensitive Responsivität

Die Erfüllung verschiedener Qualitätskriterien hat in Bezug auf die professionelle Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren sowie auf die Zusammenarbeit mit den Eltern einen besonderen Stellenwert. Exemplarisch für eine Vielzahl übereinstimmender Positionen sei hier aus der Einleitung eines Textes von Becker-Stoll (2010, S. 1) zitiert:

„Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist gerade bei der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren auf höchste Qualität zu achten, weil in den ersten Lebensmonaten und Jahren die Grundlagen für die weitere gesunde Entwicklung gelegt werden und weil Säuglinge, Babys und Kleinkinder für die Befriedigung ihrer physischen und psychischen Bedürfnisse völlig von ihrer sozialen Umwelt abhängig sind. Ein Kind braucht von Geburt an einige wenige verlässliche Bezugspersonen, die feinfühlig seine Bedürfnisse nach Bindung und Exploration beantworten. Entscheidend für das Kind sind die Stabilität der Beziehungen und die Feinfühligkeit der einzelnen Bezugspersonen gegenüber seinen Signalen. Kinder unter drei Jahren brauchen eine professionelle Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuungssituation, sie brauchen feste Bezugserzieherinnen und ihnen vertraute Ersatzkräfte, sie brauchen liebevolle Pflege und Zuwendung durch ihre Bezugserzieherin beim Wickeln, An- und Auskleiden, Essen, Einschlafen

und Aufwachen, aber auch beim Ankommen und beim Abschied in der Kindertageseinrichtung. (...) Kinder unter drei Jahren brauchen hochqualifizierte pädagogische Fachkräfte, die gemeinsam mit den Eltern das Kind in seiner Bildungsentwicklung begleiten und ermutigen.“

Ergebnisse der Bindungsforschung

Dank der Ergebnisse der Bindungsforschung ist unumstritten, dass die professionelle Interaktions- und Beziehungsgestaltung im Zentrum frühpädagogischen Handelns steht und in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität verlangt.

Neurobiologische und vor allem bindungstheoretische Untersuchungen zeigen deutlich, dass sich frühe Bildungsprozesse im Kontext sicherer sozialer Beziehungen vollziehen und in den ersten drei Lebensjahren zentrale Grundlagen für die sozioemotionale Entwicklung des Kindes gelegt werden (vgl. Kap. 4 und die dort angegebene Literatur zum Thema Bindung). Ein Großteil der insbesondere psychoanalytisch orientierten Untersuchungen weist dabei darauf hin, dass das Kind in den ersten drei Lebensjahren innere Arbeitsmodelle im Sinne von „kognitiv-affektiven Schemata des Selbst und des Anderen“ ausbildet, die in sein späteres Verhalten eingehen. Der Ausbildung dieser „mentalenen Repräsentationen“ (Fonagy/Target 2007, S. 416 f.) auf der Grundlage von frühen Interaktionserfahrungen mit Bindungspersonen sollte demnach besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Als Kernkompetenzen von primären Bezugspersonen werden im Rahmen der skizzierten bindungstheoretischen Überlegungen immer wieder Feinfühligkeit und die damit verbundene *sensitive Responsivität* (Remsperger 2011; Grossmann u. a. 1997) in den Reaktionen auf die Signale und Bedürfnisse des Kindes genannt. Der Aufbau eines ko-regulativen – aufeinander eingestimmten – Interaktionssystems ist damit auch eine der Kernaufgabe der institutionellen Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern (Fröhlich-Gildhoff 2009; Papoušek 2004, 2001).

Dabei geht es zum einen um das Erkennen individueller Signale von Befindlichkeiten, Bedürfnissen, Kompetenzen, Motivationen und Interessen des kleinen Kindes sowie um das damit verbundene adäquate und prompte bzw. zeitnahe Reagieren des Erwachsenen auf diese Signale. Ahnert (2007, S. 33 ff.) spricht von

„zentralen Bindungseigenschaften der Erzieherinnen-Kind Bindung“ im Sinne von „Zuwendung“, „Sicherheit“, „Stressreduktion“, „Explorationsunterstützung“ und „Assistenz“.

Empathie als Grundlage von Feinfühligkeit

Bezugnehmend auf die verschiedenen psychologischen Empathiekonstrukte, die hier nicht im Detail aufgearbeitet werden können, bildet die Kernkompetenz der Empathie die Grundlage für feinfühliges Verhalten. In feinfühligem, responsivem Verhalten dokumentiert sich auf der Ebene der Performanz die Fähigkeit zur Empathie. Empathisch zu sein, bedeutet, dass eine Fachkraft in der Lage dazu ist,

- (a) die Perspektive des Kindes zu erfassen (kognitive Perspektivenübernahme) (Davis 1994; Flavell 1968),
- (b) seine verbalen und nonverbalen Ausdruckssignale zu decodieren (Ekman 1992; Gross/Baliff 1991), und sich
- (c) auf der emotionalen Ebene berühren und „anstecken“ lässt (Eisenberg/Fabes 1998).

„Auf der Verhaltensebene kommt Empathie in lauschendem Zuhören und der wohlwollenden betrachtenden Wahrnehmung zum Ausdruck“ (Kroll/Boos-Hammes 2009, S. 56).

Dem korrekten Wahrnehmen der Gefühle und Bedürfnisse des Kindes sowie der (annähernd) „richtigen“ Interpretation seiner Signale folgt die Anforderung der adäquaten und prompten Reaktion des Erwachsenen.¹⁰

Die Entwicklung von Mitgefühl (Empathie) und prosozialem Verhalten von Kindern hängt wesentlich von der Feinfühligkeit und Kontingenz der primären Bezugspersonen ab (Volland/Trommsdorff 2003). Vorformen (z.B. reaktives Weinen) lassen sich schon im ersten Lebensjahr beobachten; ab zwölf Monaten zeigen Kinder die Fähigkeit, das Leid einer anderen Person zu erkennen bzw. ihr zuzuordnen.

Mit der Fähigkeit zum Selbsterkennen und der Perspektivenübernahme, beginnend in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres, ist dann Empathie im eigentlichen Sinn zu beobachten (Schmidt-Denter

2005). Die deutlichen interindividuellen Unterschiede in den mitfühlend-prosozialen Reaktionen auf andere lassen sich auf die Beziehungserfahrungen des jeweiligen Kindes zurückführen:

„Erfahrungen mit einer feinfühligem Mutter gehen ein in ein positives internes Arbeitsmodell von der Bindungsfigur und vom Selbst. Umgekehrt spiegeln sich Erfahrungen mit einer unfeinfühligem Bindungsfigur in einem negativen internalen Arbeitsmodell“ (Volland/Trommsdorff 2003, S. 3).

Empirische Befunde bestätigen beispielsweise, dass bindungssichere Kinder in Situationen, die negative Emotionen auslösen, weniger „Distress-Reaktionen“ (Distress: eine negative, belastende, schädliche Form von Stress) zeigen als bindungsunsichere Kinder (Brisch 2004). Auch das Konzept von Pikler geht davon aus, dass sich feinfühliges „Antwortverhalten“ auf der Ebene von Stimme, Modulation, Sprache, Atmung, Mimik, Gestik, Muskelspannung und Berührung auf die Befindlichkeit des Kindes auswirkt: Wird ihm „tastend, empfindsam, behutsam und feinfühlig“ begegnet, entspannt es sich, fühlt sich aufgehoben und geliebt (Pikler u.a. 1997). Die kindlichen Anzeichen von Wohlbefinden führen wiederum zu positiven Reaktionen der Bindungsperson, ein „Kreislauf der positiven Gegenseitigkeit“ (Papoušek 1997, S. 13), der ein wichtiges Fundament für eine sichere Bindungsbeziehung bildet.

Das Modell der Mentalisierung

Das auf empirischen Beobachtungen fußende „Mentalisierungsmodell“ (Fonagy/Target 2007, 364 ff.; Fonagy 2003) geht davon aus, dass die spezifisch menschliche Fähigkeit, psychische Zustände, Wünsche und Bedürfnisse eines anderen Menschen und damit auch Handlungsmotive und Intentionen zu erfassen, kein Reifungsprozess ist, sondern dass sich die Fähigkeit zu mentalisieren in frühkindlichen Bindungsbeziehungen entwickeln muss. Nur über das interpersonale Feedback kann sich das Kind dann selbst auch als „Urheber“ seiner eigenen psychischen und emotionalen Vorgänge verstehen und damit „reflexive Kompetenz“ gewinnen (Fonagy 2003). Diese sich im interpersonellen Austausch entwickelnde Fähigkeit wird auch als „zwischenmenschliche Interpretationsfunktion“ bezeichnet (*Interpersonal Interpretive Function*) (Gloger-Tippelt 2007).

Diese Fähigkeit zur auf das Selbst bezogenen und interpersonalen Mentalisierung ist eng verknüpft mit *Affektregulation* (s.u.):

¹⁰ Auf das, für die Entwicklung sicherer Bindungen notwendige, Konstrukt der Feinfühligkeit wird unten nochmals ausführlicher eingegangen.

„Wir haben die Ansicht vertreten, daß eine Evolutionsfunktion früher Objektbeziehungen darin besteht, für das Kleinkind eine Umwelt zu gewährleisten, in der sich das Verstehen eigener mentaler Zustände sowie der inneren Verfasstheit anderer Menschen gefahrlos und uneingeschränkt entfalten kann“ (Fonagy/Target 2007, S. 366).

Die Fähigkeit zur Affektregulation ist insofern an das Zusammenspiel (die Ko-Regulation) zwischen Bezugsperson(en) und Säugling geknüpft, als ein Kind, das sich in seinen Bedürfnissen verstanden fühlt (indem es beispielsweise von der Bezugsperson aufgenommen und beruhigt wird), positive Feedback-Signale sendet, womit wiederum die Bezugsperson in ihrem Kompetenzerleben bestärkt wird (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2009; Papoušek/Papoušek 1987).

Von der Co-Regulation zur Selbstregulation von Affekten

Säuglinge zeigen von Beginn an Grundmuster von Affekten; sie müssen diese differenzieren und die Fähigkeit erwerben, ihre Erregungs- und Gefühlszustände zu regulieren. Dazu benötigen sie Bezugspersonen, die in zuverlässiger und kontingenter Weise das Kind in diesem Regulationsprozess unterstützen. Dabei geht es sowohl um das „Herunter- oder Hochfahren“ des allgemeinen Erregungslevels (arousal), als auch um die Regulation physiologischer Prozesse (z.B. Nahrungsaufnahme, Schlaf-Wachrhythmus). Aus dem Prozess der Ko-Regulation zwischen Kind und Bezugspersonen heraus, der im optimalen Fall in sehr feiner Weise ineinandergreifen sollte, kommt es dann zu einer zunehmenden Selbstregulation des Kindes (vgl. hierzu auch Fröhlich-Gildhoff u.a. 2009, Kap. 3.3; Papoušek 2004; Petermann/Wiedebusch 2003).

Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, einerseits die affektiven Zustände des Kindes zu erfassen und dann individuell und ‚passgenau‘ das Kleinkind bei der Regulation der Affekte zu unterstützen, es beispielsweise angemessen zu beruhigen und ihm darüber hinaus Möglichkeiten der Selbstberuhigung aufzuzeigen.

Die Bedeutung der Affektspiegelung

Auch die „Affektspiegelung“ der Bezugsperson gehört zu dieser komplexen Herausforderung eines feinfühlig reagierens: So muss beispielsweise das verweinte Weinen des Säuglings zum einen (mimisch

oder semantisch) gespiegelt werden – damit wird signalisiert, dass dieser Gefühlszustand empathisch erkannt, anerkannt und dem Kind „abgenommen“ wird (Aspekt der Kongruenz in der affektiven Feinabstimmung). Zum anderen muss die Bezugsperson diese Spiegelung aber mit einer Reaktion verbinden, die für das Kind eindeutig markiert, dass dies nicht ihre eigenen Gefühle sind, sondern sie sich vielmehr dem Kind beruhigend und bedürfnisorientiert zuwendet (Aspekt der Markierung in der affektiven Feinabstimmung) (Fonagy/Target 2007, S. 366 f.).

In Bezug auf die Affektspiegelung spielen im Säuglingsalter face-to-face-Interaktionen eine zentrale Rolle, so beispielsweise beim Wickeln: Die Affektausdrücke des Kindes (Mimik, Lautäußerungen) werden in modulierter, leicht übertriebener Art und Weise gespiegelt und beantwortet. Im sogenannten Baby-Talk spielen sich somit zum einen früh Kommunikationsmuster des *turn-takings* ein, zum anderen erlebt das Kind sich als sozial handelndes Selbst, das in den Menschen seiner Umgebung etwas auszulösen vermag (Effektanz). Schließlich lernt das Kind auch, seine eigenen Emotionen und Affekte wahrzunehmen und zu unterscheiden.

Auch wenn es sich hier in der Anlage um eine intuitive und kulturübergreifende Kompetenz handelt,¹¹ können und müssen Kompetenzen des wahrnehmenden Beobachtens von Ausdruckssignalen der Kinder sowie des richtigen Interpretierens und des adäquaten Reagierens geübt werden (Fonagy/Target 2007). Darüber hinaus sind die (organisatorisch-strukturellen) Rahmenbedingungen der Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern so zu gestalten, dass die Fachkräfte diese Disposition dann auch tat-

11 Aus einer neurobiologischen Perspektive (Bauer 2010, 2006) ist dies ein präreflexiver Vorgang: „Spiegel-Nervenzellen simulieren beziehungsweise imitieren in unserem Gehirn ein Spiegelbild der inneren Vorgänge, die sich in anderen Personen abspielen, vorausgesetzt, diese Personen befinden sich im ‚Einzugsbereich‘ unserer fünf Sinne. Sehen wir einen anderen Menschen eine Handlung ausführen, so wird die Beobachtung dieser Handlung in unserem Gehirn Nervenzellen in Aktion setzen, die auch dann aktiv werden müssten, wenn wir die beobachtete Handlung selbst ausführen müssten. Spiegelneurone üben also ‚heimlich‘ mit, sie sind die neurobiologische Basis des von Albert Bandura vor vier Jahrzehnten entdeckten ‚Lernens am Modell‘. Spiegelzellen arbeiten ‚präreflexiv‘, d. h. ohne dass wir bewusst nachdenken müssten“ (ebd.). Die Komplexität und Störanfälligkeit von sozialen Interaktionssituationen kann mit einem solchen Modell allerdings nicht hinreichend erklärt werden.

sächlich auf der Performanzebene in Bezug auf jedes einzelne Kind umsetzen können und sich der großen Bedeutung ihres Handelns bewusst sind.

Die geteilte Aufmerksamkeit

Im Rahmen der Ausprägung der Fähigkeit zur Mentalisierung spielt auch die „geteilte Aufmerksamkeit“ (*joint attention*) eine wichtige Rolle (Pauen 2007; De la Ossa/Gauvain 2001; Moore/Dunham 1995; Tomasello 1995). Das Kind lernt beispielsweise – noch bevor es die Wortsprache erwirbt – zu verstehen, dass andere Menschen mit ihren Handlungen bestimmte Intentionen verfolgen:

Zeigt beispielsweise die Mutter auf ein Objekt, um die Aufmerksamkeit des Kindes dafür zu wecken, sieht das Kind nicht nur das Gezeigte, sondern erfährt intuitiv auch den Wunsch der Mutter, seine Aufmerksamkeit zu erregen bzw. ihre eigene mit ihm zu teilen. Lenken Bezugsperson und Kind ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Fokus, also auf etwas Drittes, dann ist dies Ausdruck einer gelungenen Kommunikation im Sinne (zunächst nonverbal und emotional) einer geteilten und dialogisch angelegten Erfahrung, die im Zuge der Sprachentwicklung dann zunehmend kognitiv-verbal strukturiert ist („sekundäre Intersubjektivität“).

Auch hier ist die Ko-Regulation zwischen Bezugsperson und Kind unabdingbar: Das Betreuungssetting muss Potenziale für die Erfahrung gemeinsamer Aufmerksamkeit eröffnen und dies durch entsprechende Rahmenbedingungen absichern. Auch für das Verhaltensmuster des Sozialen Referenzierens („social referencing“) spielt die Nähe zu engen Bezugspersonen eine zentrale Rolle: Wird das Kind mit neuen, fremden, irritierenden Erfahrungen oder Menschen konfrontiert, benötigt es seine Bezugspersonen, um zu prüfen, wie diese reagieren und seine eigene Reaktion dann entsprechend ausrichten.

Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrungen

Entsprechend seiner Lebenserfahrungen, die ein Individuum insbesondere in den ersten Lebensjahren macht, „entwickelt es eine Grundüberzeugung darüber, inwieweit das Leben einen Sinn macht, ob Voraussehbarkeit und Kontrollmöglichkeit besteht, ob es sich lohnt, sich einzusetzen und zu engagieren (...). Diese lebensgeschichtlichen Erfahrungen führen zu

bestimmten Erwartungen, in welchem Ausmaß dieses Grundbedürfnis befriedigt wird“ (Grawe 1998, S.350).

Das Erleben von Kontrolle steht in engem Zusammenhang mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit („self-efficacy“, Bandura 1995). Selbstwirksam zu sein heißt, auf Grund bisheriger Erfahrungen auf seine Fähigkeiten und verfügbaren Mittel vertrauen zu können und davon auszugehen, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen am Ende tatsächlich erreichen zu können.

Eine große Bedeutung haben dabei die Erwartungen, ob das eigene Handeln zu Effekten führt oder nicht. Diese Erwartungen steuern schon im Vorhinein das Herangehen an Situationen und Aufgaben, und damit auch die Art und Weise der Bewältigung, und sie führen so oftmals zu einer Bestätigung des eigenen Selbstwirksamkeitserlebens.

Selbstwirksamkeitserwartungen werden nach Bandura (1977) aus vier wesentlichen Quellen gespeist: „direkte Handlungserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, sprachliche Überzeugungen und die wahrgenommene physische Erregung. Die einflussreichste und überzeugendste Informationsquelle stellen eigene Handlungen dar, wobei Erfolge die Erwartung von Selbstwirksamkeit stärken und Misserfolge sich entsprechend ungünstig auswirken“ (Jerusalem 1990, S. 33). Fehlendes Kontroll- oder Selbstwirksamkeitserleben führt zu Stress, zu verringertem Selbstwert-Erleben bis hin zu Gefühlen genereller Handlungsunfähigkeit.

Die Ergebnisse der empirischen Säuglingsforschung haben gezeigt, dass auch die Wurzeln für die Entstehung des Selbstwirksamkeitserlebens schon in einem sehr frühen Entwicklungsabschnitt, nämlich dem der sogenannten Kern-Selbstbildung (circa 3. bis 7./9. Lebensmonat) liegen. Dabei ist es entscheidend, in welchem Ausmaß und mit welcher Eindeutigkeit Kinder sogenannte „Urheberschaftserfahrungen“ machen können (Dornes 2009; Stern 1992).

Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, Kindern Urheberschaftserfahrungen zu ermöglichen und ihnen entsprechende Rückmeldungen zu geben. Durch die Gestaltung bewältigbarer Anforderungen und das „Spiegeln“ der entsprechenden Erfolge kann das Kind die Erfahrung machen, dass es in seinem Handeln selbst wirksam ist und es kann ein entsprechendes intrapsychisches System, letztlich ein positiver Selbstwert aufgebaut werden.

Bedeutung der Feinfühligkeit

Mit einer hohen professionellen Anforderung verbunden ist, dass „Feinfühligkeit“ nicht für jede Altersstufe und nicht für jedes Entwicklungsthema dasselbe meint:

Im *ersten Lebensjahr* eines Kindes ist die Feinfühligkeit der Bezugsperson vor allem in deren Fähigkeit erkennbar, die kindlichen Signale wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und angemessen sowie prompt darauf zu reagieren (Ainsworth u. a. 1974). Hier ist es also notwendig, die (Beobachtungs-)Fähigkeit der Fachkräfte zu schulen, diese Signale wahrzunehmen und „richtig“ zu deuten, d. h. sensibel und achtsam auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren und dessen Reaktionen darauf wiederum in die weitere Gestaltung der Situation einzubeziehen.

Im *zweiten* und *dritten Lebensjahr* reagiert eine Bezugsperson dann angemessen feinfühlig, wenn sie – auf der Grundlage einer haltgebenden und verlässlichen Interaktionsstruktur – die Explorations- und Autonomiebestrebungen des Kindes, die nun sein zentrales „Thema“ sind, unterstützt und ihm dabei als „sichere Basis“ dient. Auch das Innehalten und Beobachten sowie die aufmerksame Zurückhaltung und das „Mitdenken“ des Erwachsenen (Schäfer 2011), der dann auf dieser Grundlage dem Kind Impulse gibt und Angebote macht, stellen eine hohe professionelle Herausforderung dar.

Vor allem im *dritten Lebensjahr* spielen andere Kinder bereits eine wichtige Rolle beim Anregen und Herausfordern: Ko-konstruktivistische Prozesse treiben den Bildungsprozess des einzelnen Kindes stark voran. Für die pädagogische Fachkraft bedeutet dies, den Interaktionen der Gleichaltrigen Zeit und Raum zu geben und sie wiederum aufmerksam und entdeckend zu beobachten, um daran im Gespräch sowie im gemeinsamen Tun anknüpfen zu können.

„Eine gesunde Entwicklung über den Lebenslauf braucht sowohl die Sicherheit der Exploration als auch die Sicherheit der Bindung. Feinfühliges Verhalten gegenüber einem Kind fördert somit die Befriedigung der drei psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz und Autonomie“ (Becker-Stoll 2007, S. 21). In diesem Zusammenhang ist auch zu beachten, dass sich die Interaktionsbeiträge des Erwachsenen am aktuellen Kompetenzniveau des Kindes orientieren und sie ihre Assistenz flexibel je nach Erfolg oder Misserfolg der kindlichen Handlungen anbieten („Zone der proximalen (nächstmöglichen) Entwicklung“; Vygotsky 1978). Dabei sind Impulse, die Kinder herausfordern

und ihnen etwas „zumuten“, nur dann gut, wenn sie keine Überforderung darstellen, sondern zu einer vom Erwachsenen unterstützten Exploration anregen.

Feinfühligkeit und sensible Kommunikation mit Kindern und Erwachsenen

Ein kompetentes feinfühliges Verhalten in den ersten drei Lebensjahren verlangt Differenzierung: Die Fachkräfte müssen für Feinfühligkeit als Kernkompetenz sensibilisiert werden, sie benötigen dafür theoretisches (vor allem entwicklungspsychologisches) Wissen sowie eine Schulung ihrer Beobachtungskompetenz und eine forschende Haltung (vgl. Kap. 5.1) sowie strukturelle Rahmenbedingungen, die ihnen ein individuelles Eingehen auf jedes Kind ermöglichen (z. B. eine entsprechende Fachkraft-Kind-Relation).

Von zentraler Bedeutung ist eine kontinuierliche (methodisch fundierte, z. B. videogestützte) kritische Reflexion und Evaluation des eigenen Verhaltens (Selbstreflexivität, vgl. Kap. 5.1) sowohl in der Erwachsenen-Kind-Interaktion als auch bei der Begleitung von Gleichaltrigen-Interaktionen im Gruppenalltag.

Für den Umgang mit Familien ist ebenfalls die Qualität verbaler und nonverbaler Interaktion bedeutsam: Die Kommunikation mit Eltern erfordert von der pädagogischen Fachkraft ebenso ein nicht wertendes Verstehen und Anerkennen von Gefühlen, Bedürfnissen, Befürchtungen und Motivationen. Die Darstellung eigener persönlicher und fachlicher Bedürfnisse sowie Interessen kann dann gleichwertig neben denen der Eltern bestehen und lädt diese ein, sich auf einen dialogischen Prozess in der Kooperationsbeziehung einzulassen.

Hierzu gehört auch ein vertieftes Wissen über die Lebensumstände von Familien mit Kleinkindern und Themen wie Schwangerschaft, Geburt, Stillen, Veränderung familiärer und beruflicher Situationen von Familienmitgliedern. Diese Themen und die eigene professionelle Haltung sind auch vor dem Hintergrund der Diversität von Familien zu reflektieren, um feinfühlig im Kontakt mit ihnen agieren zu können. In der Interaktion mit dem erwachsenen Gegenüber – ebenso im Kontakt mit den Kindern – ist die Fähigkeit wichtig, sich mimisch, sprachlich, stimmlich und in der Bewegungskoordination responsiv auf das Gegenüber einstellen zu können.

Auch in den Kooperationsbeziehungen mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Vorgesetzten und

interdisziplinär begleitenden Einrichtungen ist Sensibilität in der Kommunikation gefordert, denn auch hierbei geht es immer wieder um das respektvolle und empathische Aushandeln von gegebenenfalls unterschiedlichen Sichtweisen, beispielsweise über die kollegiale Zusammenarbeit, die kindlichen Entwicklungsprozesse, den Umgang mit familiären Lebenswelten sowie über die Art und Notwendigkeit von zusätzlichen Unterstützungsangeboten für Kinder und Familien.

Zusammenfassung

Pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren arbeiten, sollten über eine ausgeprägte Empathie für Kinder sowie deren Familien und individuelle Lebenslagen verfügen.

Zu den Schlüsselkompetenzen gehört es, Signale von emotionalen Stimmungen, Bedürfnissen, Interessen und Kompetenzen des Gegenübers zu erkennen und dabei zwischen eigener Intuition, eigenen Wertungen und spontanen Reaktionen sowie dem, was sie tatsächlich bei ihrem Gegenüber wahrnehmen, zu unterscheiden.

Nur wenn die Wahrnehmungs- und Interaktionsfähigkeit von einem hohen Maß an Feinfühligkeit geprägt ist, können die Kinder im Sinne sensitiver Responsivität achtsam in ihrer individuellen Entwicklung begleitet und unterstützt werden. Diese Haltung ist auch für die Zusammenarbeit mit Familien grundlegend, die als Kooperationsbeziehung nur dann gelingen kann, wenn die Gefühle, Bedürfnisse, Interessen und Ressourcen *aller* Eltern in ihrer jeweiligen Besonderheit wahrgenommen, wertgeschätzt und einbezogen werden.

5.4 Offenheit und Wertschätzung von Diversität

Grundvoraussetzung für eine gelingende vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sind vorurteilsbewusste pädagogische Fachkräfte, die unter Rahmenbedingungen arbeiten, in denen sie ihre Orientierungen auch handlungspraktisch realisieren können:

Sie reflektieren ihre Praxiserfahrungen und sind bereit, ihr eigenes Verständnis sowie ihre Anerkennung für Unterschiede zu erweitern und gleichzeitig Position gegen Ausgrenzung zu beziehen (Wagner 2008, S. 203).

Sie erkennen ihren eigenen sozialisierenden Einfluss auf die Einstellungen und Orientierungen von

Kindern sowie der Familien und Kolleginnen und Kollegen, mit denen sie zusammenarbeiten.

Sie stellen vermeintliche norm- und wertbezogene Selbstverständlichkeiten und Alltagstheorien („Theorien des Common Sense“; Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981) in Frage.

Sie reflektieren ihre eigenen Denk- und Handlungsmuster kritisch, indem sie diese mit theoretischen-wissenschaftlichen Erkenntnissen (Wissen über ein Phänomen; Kenntnisse über familien-kulturelle Lebenslagen, beispielsweise Familien mit Migrationshintergrund oder in Armut) sowie mit anderen möglichen Perspektiven abgleichen. Sie fragen sich beispielsweise, wie sich ein Phänomen aus einer anderen Perspektive darstellt, beispielsweise aus Sicht der Eltern.

Sie erkennen, dass wissenschaftlich-theoretisches Wissen allein nicht ausreicht, um eine vorurteilsbewusste Praxis umzusetzen und reflektieren komplexe oder widersprüchliche Handlungssituationen. Dabei setzen sie sich immer wieder mit folgenden Fragen auseinander:

Was macht es in bestimmten Kontexten so schwierig, dem eigenen Wissen entsprechend zu handeln?

Welche Handlungsrouniten versucht man durch das Vermeiden bestimmter Fragen bzw. das Ausblenden von Perspektiven zu erhalten und aus welchen Gründen?

Welche Konsequenzen hätten bestimmte Erkenntnisprozesse und warum scheut man die Auseinandersetzung damit?

Welche Rahmenbedingungen und Widersprüche verleiten im beruflichen Alltag möglicherweise dazu, kindliches Verhalten abzuwerten, Etikettierungen einzusetzen, Tendenzen der Ausgrenzung zu rechtfertigen oder einzelnen Kindern und ihren Familien nur schwer mit Wertschätzung begegnen zu können?

Sich eigene Vorbehalte einzugestehen, ist eine Leistung und ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer qualitativ hochwertigen und vorurteilsbewusst gestalteten Praxis. Die Fachkräfte können grundlegende „Orientierungsdilemmata“¹² erfassen und analysieren

¹² Der Begriff des „Orientierungsdilemmas“ wurde im Rahmen der dokumentarischen Interpretation von berufsbiografischen Interviews entwickelt. Er bezeichnet eine vom Subjekt selbst als belastend erlebte Diskrepanz zwischen den eigenen berufsethischen Vorstellungen und Orientierungen und der gelebten Handlungspraxis (Nentwig-Gesemann u. a. 2011).

sowie auf der Grundlage ihres Wissens strukturelle und persönliche Zusammenhänge erkennen und begründete Handlungsalternativen entwickeln (Wagner 2008, S. 205).

Handlungsziele für pädagogische Fachkräfte

Gaine und van Keulen (1997, S. 11 f.) empfehlen in ihrem Handbuch folgende Ziele für pädagogische Fachkräfte:

- (1) sich der eigenen biografischen, familiären und milieuspezifischen Erlebnis- und Erfahrungshintergründe bewusst werden,
- (2) unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und Kommunikationsstile von Menschen in Erfahrung bringen können,
- (3) Einseitigkeiten und Diskriminierungen aufdecken – in der eigenen Arbeit, in konzeptionellen Ansätzen sowie im System der frühen Bildung im Allgemeinen,
- (4) Dialoge über Einseitigkeiten und Diskriminierungen initiieren und gemeinsam mit anderen auf Veränderungen hinwirken.

Hierbei kann und soll nicht das völlige Freisein von Vorurteilen das Ziel sein, sondern der reflektierte und bewusste Umgang mit Stereotypisierung, Generalisierung und Diskriminierung sowie die damit verbundenen Auswirkungen, besonders im Kontext professionellen pädagogischen Handelns und seines „Vorbildcharakters“. Eine Grundvoraussetzung dafür ist ein fachlicher Austausch und Verständigungsprozess im Team sowie gegebenenfalls die fachliche Begleitung durch externe Berater. Eine differenzierte Reflexion der pädagogischen Praxis einer Einrichtung kann im Team differenzierter und vor allem handlungswirksamer erfolgen (Wagner 2008, S. 211).

Zudem sollten sich Fachkräfte der eigenen kulturellen Geprägtheit bewusst sein, d.h. das biografische Gewordensein in der eigenen Kultur sowie die damit verbundene Begrenztheit der eigenen Sichtweisen anerkennen, reflektieren und zur Weiterentwicklung der eigenen Haltung nutzen (Prengel 2006, S. 91).

Schließlich muss es eine bewusste persönliche Auseinandersetzung mit Themen wie Schwangerschaft, Geburt, Eltern-Werden, Familie, Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und Umgang mit Belastungssituationen geben.

Die Bedeutung des Fachwissens

Eine wichtige Grundlage für einen diversitätssensiblen und -anererkennenden Umgang mit Kindern und Familien ist fachliches Wissen. Die Fachkräfte benötigen *Wissen* in Bezug auf die folgenden Themenfelder: Soziale und rechtliche Situation von Kindern und Familien mit und ohne Migrationshintergrund; verschiedene Herkunfts- und Alltagskulturen; die Herausforderungen für alleinerziehende Elternteile und deren Wechselwirkungen im Kontext von familiärer Betreuung und Fremdbetreuung von Kleinkindern.

Erforderlich ist weiterhin Wissen zur Situation von Familien mit Kleinkindern mit besonderen Entwicklungsverläufen und zu den Entwicklungsprozessen von Kindern mit sogenannten Behinderungen sowie den damit verbundenen Anforderungen für die pädagogische Praxis und die Kooperation mit ihren Eltern; hinzu kommt Wissen über die Situation von Eltern mit psychischen Erkrankungen und/oder Suchtproblemen und die damit verbundenen besonderen Belastungen und Risikofaktoren für die Kinder.

Die Fachkräfte sollten sich des Einflusses des sozialen Status auf die Situation einer jeden Familie bewusst sein und dies in ihre Arbeit mit den Kindern und ihren Eltern ressourcenorientiert und reflektiert einbeziehen, ohne unreflektiert zu werten oder Stereotypisierungen einzusetzen. Ebenso ist Wissen zur geschlechtersensiblen Pädagogik notwendig (Rohrman 2008, S. 59 f.).

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur diversitätsorientierten und kultursensiblen Verständigung und Toleranz beruht wesentlich auf der Fähigkeit, die Standortgebundenheit der eigenen Orientierungen zu reflektieren und die pädagogische Haltung des Fragens und Zuhörens auch in die Zusammenarbeit mit Familien einzubringen. Dabei sollen sich die Fachkräfte bewusst machen, dass sich generationale und sozialkulturelle Machtverhältnisse in den unmittelbaren Beziehungen zwischen Individuen realisieren. Mit Cummins ist davon auszugehen, dass die Interaktionen zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern niemals neutral sind und einen „interpersonalen Raum bilden, in dem die Aneignung von Wissen und die Gestaltung von Identität ausgehandelt“ wird (Cummins 2006, S. 54).

Pädagogische Fachkräfte sind Vorbilder – gerade auch im Sinne der Inklusion

Basierend auf dem Wissen, dass kindliche Bildungsprozesse sich als vielfältige und eigensinnige Selbsttätigkeit in sozialen Beziehungen vollziehen (Preissing 2003, S. 42) sowie auf Kenntnissen darüber, wie Kinder Unterschiede wahrnehmen und moralische Überzeugungen aufbauen – eben als aktiv interpretierende und konstruierende Subjekte (Grundmann 1999, S. 28f.) – stehen Fachkräfte hier in besonderer Weise in der Verantwortung als Vorbilder für eine wertschätzende, ressourcenorientierte und dialogische Art des Umgangs und der Kommunikation zu agieren.

Eine auf der Basis dieser Haltung im Sinne des „Index für Inklusion“ (Booth u.a. 2007) gestaltete Praxis beinhaltet die grundlegende Anerkennung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kindern. Die Entwicklung inklusiver Handlungspraxis baut auf der Akzeptanz und Wertschätzung der Verschiedenheit von Menschen auf. Hierbei muss es z.B. auch darum gehen, eine höhere Wertschätzung von einzelnen Kindern auf Grund ihres Fortschritts in der körperlichen Entwicklung und Leistung zu vermeiden (ebd., S. 13).

Booth versteht Inklusion „als die aktive Umsetzung von Werten, die sich mit Themen wie Gleichheit, Rechten, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen und Nachhaltigkeit, aber auch mit zwischenmenschlichen Qualitäten wie Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude auseinander [setzen]“ (Booth 2008, S. 5).

Dies verlangt den Blick auf die gesamte Persönlichkeit eines Kindes, der dann vernachlässigt wird, wenn der inklusive und wertschätzende Gedanke nur auf einen Aspekt eines Kindes bezogen ist, beispielsweise auf eine Entwicklungsbesonderheit, eine Behinderung oder auf die Notwendigkeit des Erlernens der deutschen Sprache. Die individuellen Belastungen, die Kinder und ihre Familien erleben, stehen möglicherweise nicht in Beziehung damit, wie sie von den Fachkräften eingeordnet werden. Der einzige Weg dies herauszufinden, ist es, mit den Kindern und Familien in Kontakt zu treten, sich auf sie einzulassen und ihre jeweilige Lebenssituation kennenzulernen.

Im Dialog mit Eltern kann ein verstehender Zugang dazu gefunden werden, wie sie ihre eigene Rolle als Eltern dem Kind gegenüber begreifen, welche Gefühle, Hoffnungen, Werte, Fragen, Befürchtungen und Erwartungen (auch an pädagogische Fachkräfte) sie

damit verbinden. Die Fachkraft sollte auch Interesse dafür zeigen, inwieweit sich durch das Zusammenleben mit dem Kind familiäre und berufliche Veränderungen ergeben und inwieweit sich dies z.B. auf die ökonomische und soziale Situation der Familie auswirkt. Auch auf der Basis dieses Wissens ist es der Fachkraft möglich, ihre eigene Rolle bei der Begleitung und Unterstützung des Kindes und seiner Familie zu entwickeln und der Familie gegebenenfalls weitere passgenaue unterstützende Hilfen zu empfehlen.

Reflexion der persönlichen Werte und Überzeugungen

In diesem Zusammenhang schließt inklusive und wertschätzende Handlungspraxis immer die Reflexion der persönlichen Werte und Überzeugungen ein, woraus sich tiefgreifende Veränderungen der Aktivitäten und Beziehungen innerhalb der personalen und strukturellen Verhältnisse einer Einrichtung ergeben können (ebd., S. 15).

Der subjekt- bzw. lebensweltorientierte Blick als Ziel der Entwicklung einer professionellen Haltung ist darauf ausgerichtet, alle sozialen Akteure und deren spezifischen Erfahrungen und Orientierungen einzubeziehen sowie daran in der Zusammenarbeit anzuknüpfen und in einen gegenseitigen Verstehensprozess einzutreten (Stein 2008, S. 77). Wo Heterogenität als Ressource gilt, kann eine grundlegende Anerkennung wachsen, die universelle Gemeinsamkeiten von Kindern und Jugendlichen, kollektive Unterscheidungen und unverwechselbare, individuelle Besonderheiten zugleich zu schätzen vermag (Prenzel 2006, S. 93f.).

Mac Naughton (2006) hat Programme und Projekte, die sich mit der Thematik des respektvollen und wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt beschäftigten, gesichtet und dabei fünf Strategien pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Unterschieden identifizieren können. Unter Strategien versteht sie „die Art und Weise, wie wir über Kinder denken und wie wir unsere Beziehungen mit Kindern gestalten“ (Mac Naughton 2007, S. 34). Die Beschäftigung mit diesen Strategien kann als Hilfe zur Analyse und Weiterentwicklung von bestehender Praxis genutzt werden, wobei jedoch beachtet werden muss, dass in der Analyse ein wichtiger Punkt unzureichend berücksichtigt wurde, nämlich der subjektive Standpunkt der Fachkräfte zur Arbeit mit heterogenen Kindergruppen (Wagner 2008, S. 21).

Heterogene Kindergruppen sind eine Herausforderung der heutigen Zeit an das pädagogische Personal. Dieses muss in Situationen, die häufig unvorhersehbar sind, zeitnah adäquat handeln und hat häufig erst im Nachhinein die Möglichkeit zur Reflexion des Geschehenen. Gerade in solchen komplexen Handlungskontexten ist es vonseiten der pädagogischen Fachkräften wichtig, zu reflektieren, dass ihr Handeln auch von Routinen und Selbstverständlichkeiten geprägt ist, die häufig auf die in ihrem Handlungsrahmen üblichen Meinungen zu Kindern und ihren Familien beruhen. Auch hier sind Selbstreflexivität und forschendes Handeln unabdingbare Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der professionellen Haltung.

Zusammenfassung

Frühpädagogische Fachkräfte sollten in der Lage sein, Kindern, Familien sowie Kolleginnen und Kollegen mit einem ressourcenorientierten, entdeckenden Blick und einer respektvollen, achtsamen Aufmerksamkeit zu begegnen (vgl. Kap. 5.2 und 5.3).

Die Wertschätzung von Diversität sowie eine Sensibilität für die Möglichkeiten des Erkennens und Vermeidens von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen stellen handlungsfeldübergreifende Kompetenzen dar.

Auf der Grundlage eines Wissens darüber, dass ihre Perspektive *eine* mögliche Perspektive ist, die grundlegend von der eigenen biografischen Entwicklung und der eigenen Persönlichkeit mit ihren Werthaltungen und Normvorstellungen sowie von aktuellen Gefühlen und Motivationen geprägt ist, begegnen sie Kindern und auch Erwachsenen und ihren jeweiligen Lebenswelten mit Interesse und Respekt.

Ein grundlegendes Verständnis der Pädagogik der Vielfalt sowie einer vorurteilsbewussten Erziehung ermöglicht es, die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität zu berücksichtigen, z.B. Fähigkeiten (Ability), Geschlecht (Gender), Ethnizität und Kultur sowie sozioökonomischer Status von Kleinkindern und ihren Familien. Voraussetzung für diese Kernkompetenz ist wiederum eine forschende Haltung und die Fähigkeit, die eigenen handlungsleitenden Orientierungen, Kommunikations- und Interaktionspraktiken einer kritischen Selbstreflexion zuzuführen (vgl. Kap. 5.1).

6 Kompetenzprofil „Professionelle Haltung und Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“

Die Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien wird fortan eine zentrale Aufgabe der Professionalisierung sein: Eine Analyse bundesdeutscher Bachelorstudiengänge ergab, dass es noch ein weiter Weg ist, bis dies flächendeckend in den kindheitspädagogischen Studiengängen der Hochschulen eingelöst ist – und dies gilt auch für die Fachschulausbildung.

Auch wenn entwicklungspsychologische Themenbereiche und Aspekte der Bindungstheorie in den Studiengängen aufgenommen sind, finden bislang doch viele andere wichtige inhaltliche Aspekte wenig Berücksichtigung, beispielsweise die Interaktionsgestaltung, Pflege und Gesundheit, Alltagsgestaltung, Zusammenarbeit mit Familien von Säuglingen und Kleinkindern, Inklusion und Qualitätsmanagement (Harms/Schwarz 2010; Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010).

Im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften muss demnach eine Qualifizierungsoffensive in Richtung eines spezifischen Kompetenzprofils für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien greifen.

Im Folgenden wird eine Systematisierung für ein Kompetenzprofil vorgeschlagen, um zu verdeutlichen, welche Anforderungen dabei zu erfüllen sind, wenn die Kompetenzentwicklung von Fachkräften im Bereich der (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung und Identität gestärkt werden soll. Als strukturierende Grundlage dient hierbei der *Deutsche Qualitätsrahmen* (AK DQR 2010) mit seiner Differenzierung in *fachliche* (Wissen und Fertigkeiten) und *personale* Kompetenzen (*Sozialkompetenz* und *Selbstständigkeit*).

Der DQR liegt den von WiFF in den *Wegweisern Weiterbildung* entwickelten Kompetenzprofilen zu-

grunde. Die Kompetenzbestimmungen beziehen sich dabei nicht auf spezifische Aus- und Weiterbildungsgänge sowie auf damit gegebenenfalls verbundene Niveaustufen. Mit dem Kompetenzprofil soll vielmehr deutlich gemacht werden, für welche Handlungsfelder und Handlungsanforderungen es erheblichen Weiterbildungsbedarf gibt und an welchen Kompetenzstandards sich Weiterbildung zu orientieren hat.

Die *Handlungsanforderungen* sind in *Basiskompetenzen* und *vertiefte Kompetenzen* aufgeschlüsselt, wobei sich diese Wertung in Bezug auf die „professionelle Haltung“ als besonders schwierig erwiesen hat. Letztlich halten wir die Vertiefung der von uns als notwendig erachteten Basiskompetenzen für einen kontinuierlichen Prozess der Anreicherung theoretischen Wissens, der Differenzierung und Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires sowie der Festigung von sozialen und personalen Kompetenzen.

Auf dem *Weg vom Novizen zum Experten* geht es vor allem darum, reflektiertes Erfahrungswissen auszubilden, das auch in herausfordernden Handlungssituationen Sicherheit vermittelt und die professionelle Identität grundlegend fundiert.

Die Basiskompetenzen lassen sich folgenden *Oberthemen* zuordnen:

- die eigenen biografischen Erfahrungen und die Biografien anderer Menschen reflektiert in die Gestaltung des pädagogischen und sozialen Handelns im Arbeitsfeld Krippe einbeziehen,
- die eigenen Orientierungen und Positionen im Hinblick auf die institutionelle Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren reflektiert in die Gestaltung des pädagogischen und sozialen Handelns im Arbeitsfeld Krippe einbeziehen,
- die Praxis der professionellen pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien fachlich begründen, auf der Grundlage eines forschenden Zugangs verstehen, reflektieren und professionell gestalten.

Zusätzlich wurden Wissensinhalte und Fertigkeiten ausgewiesen, die (auch) in anderen Weiterbildungseinheiten vermittelt werden können und eine Voraussetzung dafür darstellen, die professionelle Haltung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien weiterzuentwickeln und zu festigen.

Zu einer nachhaltigen Sicherung und Vertiefung von Basiskompetenzen kommt es dann, wenn die Fachkraft auch mit hochkomplexen, nicht eindeutigen, herausfordernden und „dilemmatischen“¹³ Situationen im Arbeitsfeld Krippe sicher, reflektiert und ressourcenorientiert umgehen kann. Von vertieften Kompetenzen ist dann zu sprechen, wenn eine Fachkraft in der Lage ist, ihre Kolleginnen oder Kollegen als Vorbild bzw. „Mentorin“ oder „Mentor“ bei der Entwicklung ihrer professionellen Identität zu begleiten und zu unterstützen.

Die im Folgenden definierten Handlungsanforderungen und Kompetenzbeschreibungen lassen die bereits beschriebenen Kernkompetenzen (vgl. Kap. 5) als roten Faden wiedererkennen. Somit werden Selbstreflexivität, forschende Haltung, Ressourcenorientierung, Feinfühligkeit und der wertschätzende Umgang mit Diversität in Verbindung mit den Handlungsanforderungen der Praxisfelder Kind, Gruppe, Familie, Team sowie Organisation und Soziale Netzwerke im Kompetenzprofil durchgehend sichtbar gemacht.

¹³ Von einem Dilemma sprechen wir dann, wenn der Akteur eine Situation nicht ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsroutrinen bewältigen kann und/oder sich in einem inneren Konflikt befindet. Das Dilemma kann verschiedene Ursachen haben, zum Beispiel auf einem Missverhältnis zwischen der eigenen Haltung und den Erwartungen von außen beruhen, oder auch auf der Erfahrung, noch kein gesichertes Handlungsrepertoire für die Gestaltung einer Situation zur Verfügung zu haben. So entstehen Situationen, die mit emotionaler Aktivierung, mit Stress oder starken Gefühlen verbunden sind. Bisher ‚festgefahrene‘ innerpsychische Schemata werden ‚angestoßen‘ und der Akteur spürt, dass sich in besonders verdichteter Weise Kernfragen seiner aktuellen professionellen und auch biografischen Entwicklung stellen. Es handelt sich um Situationen, in denen sich kognitive, emotionale und sinnlich-leibliche Erfahrungen verdichten, Biografisches sich mit Gegenwärtigem verbindet. Solche Situationen sind häufig mit einer erhöhten Offenheit zur Selbstreflexion verbunden, nicht zuletzt weil ein gewisser Leidensdruck entsteht – aber auch mit der Gefahr der Abwehr, wenn die Reflexion nicht verstehend-unterstützend begleitet wird. Die Irritationen, die mit solchen fokussierten Erahrungsmomenten verbunden sind, können auch als Ausgangspunkte für Lernprozesse verstanden werden, denn Lernen beginnt immer in den Momenten, in denen keine ‚passenden‘ Antworten auf die Fragen gefunden, die sich stellen (Nentwig-Gesemann u.a., 2011).

Curricularer Baustein: Weiterentwicklung und Festigung einer professionellen Haltung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
Basiskompetenzen – Zusammenfassende Formulierungen der Einzelpakete der Handlungsanforderungen			
Die eigenen biografischen Erfahrungen und die Biografien anderer Menschen reflektiert in die Gestaltung des pädagogischen und sozialen Handelns im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung/Krippe einbeziehen			
<p>Wissen über den Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen</p> <p>Wissen über <i>Biografie</i> als einer persönlichen und sozialen Konstruktion, die lebenslang immer wieder neu „hergestellt“ wird</p> <p>Wissen darüber, dass sich in einer Biografie historische, gesellschaftliche, kulturelle, familiäre und individuelle persönliche Erfahrungen aufschichten und miteinander verweben</p>	<p>Methoden des biografischen Zugangs zu den Erfahrungen und Erlebnissen in der eigenen Biografie (eigene Kindheit, Ausbildung, Berufspraxis im Krippenbereich) werden gezielt eingesetzt, um reflektiertes biografisches Wissen zu generieren.</p> <p>Methoden des forschenden Zugangs zu biografischen Verläufen anderer Menschen (z.B. Kinder, Eltern) werden gezielt angewendet, um reflektiertes Wissen über die Erfahrungshintergründe und die Genese deren Handelns und Denkens zu gewinnen.</p>	<p>Die Anwendung von Methoden des biografischen und des forschenden Zugangs zur Diversität und Komplexität biografischer Verläufe von Menschen (z.B. Kinder, Eltern) ermöglicht der Fachkraft</p> <ul style="list-style-type: none"> – Handlungspraxis und Orientierungsmuster von Akteuren im Praxisfeld zu verstehen bzw. nachvollziehen zu können, – Individuelle (besondere) Entwicklungsverläufe in ihrer Prozesshaftigkeit und Einbettung in Erfahrungskontexte zu verstehen, 	<p>Die Anwendung von Methoden des biografischen Zugangs zur eigenen Biografie unterstützt die Selbstreflexion im professionellen pädagogischen Kontext und ermöglicht der Fachkraft</p> <ul style="list-style-type: none"> – sich Erfahrungen und Erlebnisse aus der eigenen Kindheit zu vergegenwärtigen und diese „kindliche“ Perspektive in das professionelle Handeln einzubeziehen, die eigenen Ressourcen, Möglichkeiten und Grenzen realistisch einzuschätzen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>Wissen über die Standortverbundenheit von Wahrnehmungsprozessen und handlungsleitenden Orientierungen verschiedener Akteure</p> <p>Bewusstsein um die grundlegende Begrenztheit des eigenen Wissens über andere Menschen</p> <p>Wissen über Methoden der Biografiearbeit (z.B. ressourcenorientierte biografische Gesprächsführung, biografische Fotoarbeit)</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>Das durch einen forschenden Zugang zu biografischen Verläufen gewonnene Wissen über die Erfahrungsgemeinschaft der eigenen handlungsleitenden Orientierungen wird in die Analyse, Planung und Gestaltung sowie in die Auswertung von konkreten pädagogischen Situationen einbezogen.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder, Familien sowie Kolleginnen und Kollegen nicht allein vor dem Hintergrund des eigenen (expliziten und impliziten) Wissen zu beurteilen, - ihnen offen, aufmerksam, interessiert, feinfühlig, respektvoll und wertschätzend sowie stärken- bzw. ressourcenorientiert zu begegnen, - bei der konkreten Planung und Gestaltung sozialer und pädagogischer Situationen die (familien-)biografischen Hintergründe einzubeziehen, - bei Konflikten oder in Dilemmasituationen die unterschiedlichen Perspektiven nachvollziehen und einbeziehen zu können. 	<p> Selbstkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> - das eigene Bild vom Kind sowie die Vorstellungen zu den Geschlechtern, über „normale“ und „besondere“ Entwicklungsverläufe, persönliche pädagogische Grundwerte und Normen im Hinblick auf die frühe Kindheit kritisch zu reflektieren, - einen reflektierten Umgang mit den eigenen positiven und negativen Gefühlen gegenüber einzelnen Säuglingen und Kindern sowie bestimmten Situationen, - einen reflektierten Umgang im Hinblick auf das eigene Kommunikationsverhalten, vor allem in Konfliktsituationen und Dilemmasituationen, - die prägenden Erlebnisse und Erfahrungen in der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiografie ins Verhältnis zur eigenen professionellen Entwicklung und Berufspraxis zu setzen. <p>Einholen professioneller Unterstützung, wenn die eigenen Reflexions- und Bewältigungsmöglichkeiten in persönlichen und/oder beruflichen Krisen nicht ausreichen</p> <p>Professionalisierung und Innovation werden als lebenslange Aufgabe betrachtet (Innovationskompetenz)</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Die eigenen Orientierungen und Positionen im Hinblick auf die institutionelle Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren reflektiert in die Gestaltung des pädagogischen und sozialen Handelns im Arbeitsfeld Krippe einbeziehen</p> <p>Wissen über historisch, gesellschaftlich, kulturell, familiär und persönlich geprägte Orientierungen und Positionen im Hinblick auf</p> <ul style="list-style-type: none"> - weibliche und männliche Fachkräfte, die mit Kindern arbeiten - Eltern, die ihr Kind in einer familienergänzenden Institution betreuen lassen - das Verhältnis von Bildungs- und Lernprozessen, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in Bezug auf Kinder - die Bedeutung der Lebensphase des Säuglingsalters und der frühen Kindheit - das Bild vom Kind und die Grundrechte von Kindern <p>Wissen über aktuelle gesellschaftliche, politische, pädagogische und (entwicklungs-)psychologische Argumentationen zur institutionellen Betreuung von Kleinkindern</p>	<p>Die eigenen Orientierungen und Positionen sowie die Orientierungen und Positionen anderer im Hinblick auf die verschiedenen Aspekte der institutionellen Betreuung von Kindern werden erfasst, reflektiert und in ihren jeweiligen Bedingungskontext eingeordnet.</p>	<p>Die eigenen Orientierungen und Positionen im Hinblick auf die verschiedenen Aspekte der institutionellen Betreuung von Kindern werden begründet und fachlich fundiert in die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften und mit den Eltern eingebracht.</p> <p>Die Orientierungen anderer sozialer Akteure im Hinblick auf die institutionelle Betreuung von Kindern werden respektiert und gegebenenfalls fachlich begründet kritisiert, die eigenen Positionen werden fachlich begründet in die Argumentation eingebracht.</p>	<p>Die eigenen Orientierungen und Positionen im Hinblick auf die verschiedenen Aspekte der institutionellen Betreuung von Kindern werden vor dem Hintergrund des aktuellen Fachdiskurses zu dieser Thematik immer wieder neu kritisch reflektiert und „überarbeitet“.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Die Praxis der professionellen pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien fachlich begründen sowie auf der Grundlage eines forschenden Zugangs verstehen, reflektieren und professionell gestalten</p> <p>Die nebenstehenden Wissensinhalte und Fertigkeiten, die (auch) in anderen Weiterbildungseinheiten vermittelt werden können, stellen eine Voraussetzung dafür dar, die professionelle Haltung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien weiterzuentwickeln und zu festigen.</p>			
<p>Kenntnisse über die verschiedenen krippenpädagogischen Konzepte und ihre Umsetzung (Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinkindern in der ehemaligen DDR, in verschiedenen Bundesländern und im europäischen bzw. internationalen Vergleich)</p> <p>Wissen über die spezifischen Entwicklungsverläufe, Kompetenzen, Bedürfnisse und Formen der Weltbegegnung und Weltaneignung von Kindern</p> <p>Wissen über Bildungs- und Lernverfahren von Kindern in verschiedenen institutionellen (Krippe, Familie) und sozialen (Gleichaltrigen-Interaktion, Erwachsenen-Kind-Interaktion) Kontexten</p>	<p>Inbesondere mit alltagsintegrierten und elementardidaktischen Methoden werden die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern in ihrer Komplexität beobachtet, begleitet und unterstützt.</p> <p>Je nach Situation und Fragestellung werden adäquate Methoden des forschenden Zugangs zur Praxis im Arbeitsfeld Krippe (z.B. Beobachtung, Gespräche führen) ausgewählt und angewendet; dabei werden Alltagstheorien (Theorien des Common sense) von wissenschaftlichen, forschungsbasierten Theorien unterschieden.</p>	<p>Das eigene pädagogische Handeln ist an grundlegenden ethischen Prinzipien und den Grundrechten von Kindern ausgerichtet, die im Diskurs mit Eltern und anderen Fachkräften fachlich begründet vertreten werden.</p> <p>Intensives und auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Familie abgestimmtes Einbeziehen der Eltern (besonders in der Eingewöhnungszeit), im Hinblick auf die zentralen Entwicklungsthemen und bei Entwicklungskrisen des Kindes.</p> <p>Sensibles Reagieren auf die Bedürfnisse und Grenzen der Eltern</p>	<p>Das eigene pädagogische Handeln wird primär an den Kindern und ihren Familien orientiert; der Einfluss der eigenen Bedürfnisse wird dabei kritisch reflektiert.</p> <p>Erlebnisse und Gefühle aus der eigenen frühen Kindheit (in der Familie und/oder in Institutionen) werden reflektiert in die pädagogische Alltagsgestaltung eingebracht.</p> <p>Gefühle von Abwehr, Aggression und Ekel werden reflektiert und es werden konstruktive Lösungen für den Umgang damit gesucht.</p> <p>Die eigenen emotionalen Bedürfnisse (z. B. körperliche Nähe) werden nicht unreflektiert auf die Kinder übertragen.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>Wissen über zentrale Entwicklungsthemen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren: Aufbau sicherer Beziehungen und Bindungen; Erlangen von Autonomie und Kontrolle, Regulation und Differenzierung von Emotionen; Entwicklung adäquater Selbstwirksamkeitserwartungen; Erweiterung der Welt um Symbol und Vorstellung; Eintritt in die Sozialwelt der Kinder; Eroberung der Welt der Dinge und Phänomene</p> <p>Wissen über den Einfluss sozialer und emotionaler Beziehungsfaktoren auf Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern</p> <p>Wissen über die Bedeutung von klaren Strukturen und Ritualen (z.B. Gemeinschaftsbildung, Vorhersehbarkeit und Verlässlichkeit) für Kinder</p> <p>Wissen über die Diversität und Heterogenität familiärer Lebenswelten</p> <p>Kenntnisse über Theorien und Praxis-konzepte vorurteilsbewusster Arbeit mit Kindern (Anti-Bias-Ansatz), zum Themenfeld Adultismus sowie zu den Strukturen gesellschaftlicher Macht- und Dominanzverhältnisse</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>Auf der Grundlage</p> <p>(a) des fachlichen Wissens über Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern</p> <p>(b) eines reflektierten Erfahrungswissens</p> <p>(c) von Methoden des entdeckenden und systematischen Beobachtens sowie</p> <p>(d) einer begleitenden und Resonanz gebenden Präsenz kann die Fachkraft</p> <ul style="list-style-type: none"> - die frühen Bindungs- und Beziehungserfahrungen von Kindern gestalten und begleiten, - die zentralen Entwicklungsthemen von Kindern erkennen, sie unterstützend begleiten und durch neue Impulse anregen, - verschiedene Situationen (z.B. Pflegesituationen, Gruppenaktivitäten, individuelle Angebote) begründet und differenziert gestalten, - Rituale und klare Alltagsstrukturen etablieren und mit den Kindern gemeinsam weiterentwickeln. 	<p> Sozialkompetenz</p> <p>Den unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsthemen sowie den sozial-emotionalen Bedürfnissen der Kinder einer Gruppe wird im Rahmen von individualisierten Angeboten und Gruppenangeboten ausgewogen begegnet.</p> <p>Feinfühliges und entwicklungsangemessenes Reagieren auf die verschiedenen verbalen und nonverbalen Ausdrucks- und Kommunikationsformen von Kindern (z.B. bezüglich deren Bedürfnis nach Nähe, Körperkontakt, unterstützender Zuwendung sowie nach Distanz, Autonomie und Selbstständigkeit).</p> <p>Die Achtung der Grundrechte von Kindern ist gewährleistet, ebenso die Sensibilität gegenüber Machtmissbrauch und Willkür gegenüber Kindern.</p> <p>Die Gemeinschaftsbildung der Kinder wird durch Rituale gefördert; klare Strukturen schaffen Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit im Alltag.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>Die Fachkraft ist sich der besonderen Verantwortung der Arbeit mit Kindern bewusst (Rolle des achtsamen Entwicklungsbegleiters).</p> <p>Sie reflektiert ihre eigene familiäre Geschichte und ihre Orientierungen im Hinblick auf die Diversität von Familien(konzepten) und begegnet Eltern und anderen Familienmitgliedern mit Offenheit, Interesse und Wertschätzung.</p> <p>Auf der Grundlage einer realistischen und reflektierten Einschätzung der eigenen Kompetenzen werden Möglichkeiten der Unterstützung, Beratung und Weiterbildung genutzt.</p> <p>Die eigenen – auch biografisch bedingten – Ressourcen im Hinblick auf den Umgang mit Konflikten sowie bei der Suche nach Lösungsstrategien werden realistisch eingeschätzt und genutzt.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>Wissen über Struktur und Dynamik von Konflikten, gewaltfreie Kommunikation und personenzentrierte Beratung</p> <p>Wissen über die Eigendynamik und Eigensinnigkeit sozialer Prozesse</p> <p>Wissen über die Komplexität, Unbestimmtheit und Ambiguität bzw. über die Nicht-Standardisierbarkeit und Nicht-Planbarkeit von sozialen, pädagogischen Situationen</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>Die eigene Standortverbundenheit wird auf der Grundlage eines forschenden und selbst-reflexiven Zugangs zur eigenen Praxis realisiert, reflektiert und kontrolliert. Dies ermöglicht die Reflexion beispielsweise in Bezug auf folgende Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziale und emotionale Beziehungsfaktoren (z. B. Ekel in Pflegesituationen; Konkurrenzgefühle gegenüber Eltern) - Differenz- und Fremdheitserfahrungen, Konflikte mit Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen. <p>Auf der Basis ihrer Kenntnisse zur Anti-Bias-Arbeit reflektieren die Fachkräfte kontinuierlich ihre eigene Praxis, erkennen diskriminierende Denk- und Handlungsstrukturen, werden sich deren Auswirkungen auf die betreuten Kinder und ihre Familien bewusst und sind in der Lage, in konkreten Situationen begründet zu handeln bzw. Handlungsalternativen zu entwickeln.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>Als Grundlage für einen konstruktiven und ressourcenorientierten Austausch über (strittige) Themen werden die verschiedenen Perspektiven von Kolleginnen und Kollegen sowie die von den Eltern respektiert und in die soziale Interaktion (vor allem bei Differenzen und Konflikten) einbezogen.</p> <p>Im Gespräch mit anderen Fachkräften und Eltern werden gemeinsame Handlungsstrategien entwickelt (auch bei Meinungsverschiedenheiten bzw. unterschiedlichen Perspektiven).</p> <p>Das Verhältnis von Nähe und Distanz wird – ausgehend von den Bedürfnissen der Kinder – in altersgerechten pädagogischen Situationen bzw. mit spezifischen pädagogischen Methoden für den Krippenbereich angemessen gestaltet.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>Die Fachkraft ist sich durch die Verknüpfung von Wissen und Selbstreflexion ihrer eigenen Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen bewusst und bemüht sich um einen vorurteilsbewussten persönlichen Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p>	<p> Fertigkeiten</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<p>Die Fachkräfte können ihr Verständnis und ihre Anerkennung für Unterschiede erweitern und gleichzeitig klare Position gegen Ausgrenzung und Machtmissbrauch beziehen.</p> <p>Auf der Grundlage des Wissens über die Eigensinnigkeit sozialer Prozesse wird nicht nach „Rezeptwissen“ gehandelt, sondern auf der Basis eines verstehenden Zugangs zum konkreten Fall und einer konkreten Situation bzw. von reflektiertem Erfahrungswissen.</p> <p>Die Standortverbundenheit von Kolleginnen und Kollegen sowie von Eltern kann auf der Grundlage einer fragenden, forschenden Haltung realisiert und nachvollzogen werden.</p> <p>Methoden der personenzentrierten Gesprächsführung und gewaltfreien Kommunikation können eingesetzt werden (z.B. kein moralisches Urteilen, aktives Zuhören, fragende Haltung).</p>	<p>Die Fachkräfte können ihr Verständnis und ihre Anerkennung für Unterschiede erweitern und gleichzeitig klare Position gegen Ausgrenzung und Machtmissbrauch beziehen.</p> <p>Auf der Grundlage des Wissens über die Eigensinnigkeit sozialer Prozesse wird nicht nach „Rezeptwissen“ gehandelt, sondern auf der Basis eines verstehenden Zugangs zum konkreten Fall und einer konkreten Situation bzw. von reflektiertem Erfahrungswissen.</p> <p>Die Standortverbundenheit von Kolleginnen und Kollegen sowie von Eltern kann auf der Grundlage einer fragenden, forschenden Haltung realisiert und nachvollzogen werden.</p> <p>Methoden der personenzentrierten Gesprächsführung und gewaltfreien Kommunikation können eingesetzt werden (z.B. kein moralisches Urteilen, aktives Zuhören, fragende Haltung).</p>	<p>Die entwickelte interkulturelle Kompetenz wird sowohl in die Interaktion mit den Kindern und ihren Familien als auch im Teamkontext genutzt, um ein wertschätzendes und von Respekt für Vielfalt geprägtes Miteinander zu schaffen; dabei achtet die Fachkraft die Individualität eines jeden Menschen und vermeidet Generalisierungen und Stereotypisierungen.</p> <p>Die Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern ist geprägt von Respekt und Empathie für eben diese als vollwertige Menschen und frei von adultistischen Verhaltensweisen und Grenzüberschreitungen.</p> <p>In der Interaktion mit Kindern, Eltern sowie den Kolleginnen und Kollegen erkennt die Fachkraft existierende Dominanzverhältnisse und engagiert sich für einen gleichberechtigten Dialog.</p> <p>In herausfordernden oder konflikthafter Situationen werden die zur Verfügung stehenden strukturellen, organisatorischen, teambezogenen und individuellen Ressourcen einbezogen und für eine konstruktive Lösung adäquat genutzt.</p>	<p>Die entwickelte interkulturelle Kompetenz wird sowohl in die Interaktion mit den Kindern und ihren Familien als auch im Teamkontext genutzt, um ein wertschätzendes und von Respekt für Vielfalt geprägtes Miteinander zu schaffen; dabei achtet die Fachkraft die Individualität eines jeden Menschen und vermeidet Generalisierungen und Stereotypisierungen.</p> <p>Die Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern ist geprägt von Respekt und Empathie für eben diese als vollwertige Menschen und frei von adultistischen Verhaltensweisen und Grenzüberschreitungen.</p> <p>In der Interaktion mit Kindern, Eltern sowie den Kolleginnen und Kollegen erkennt die Fachkraft existierende Dominanzverhältnisse und engagiert sich für einen gleichberechtigten Dialog.</p> <p>In herausfordernden oder konflikthafter Situationen werden die zur Verfügung stehenden strukturellen, organisatorischen, teambezogenen und individuellen Ressourcen einbezogen und für eine konstruktive Lösung adäquat genutzt.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Vertiefte Kompetenzen</p> <p>Mit hochkomplexen, nicht eindeutigen, herausfordernden und „dilemmatischen“¹⁴ Situationen im Arbeitsfeld Krippe reflektiert und ressourcenorientiert umgehen</p>			
<p>Wissen über das theoretische Konzept der „Kritischen Lebensereignisse“</p> <p>Wissen über das theoretische Konzept der Dilemmasituationen</p> <p>Kenntnisse über Methoden der Dokumentation und (nachträglichen) Analyse von herausfordernden und gegebenenfalls „dilemmatischen“ Situationen</p> <p>Kenntnisse der verschiedenen Qualitätsdimensionen und deren Interdependenz (insbesondere professionelle Haltung als wichtiger Bestandteil der Orientierungsqualität in einer Einrichtung)</p>	<p>Methoden als Forschungs- und Handlungsmethoden werden angemessen ausgewählt und sicher angewendet.</p> <p>Quantitative, insbesondere deskriptiv statistische Methoden werden zur Strukturierung von Beobachtungsdaten genutzt. Darüber hinaus können quantitative Forschungsmethoden zum Analysieren von erhobenen Daten (systematische Beobachtung, standardisierte Testverfahren etc.) z.B. zum systematischen Vergleich von zwei Erhebungszeitpunkten zur Erfassung von Entwicklungsverläufen angewendet werden.</p>	<p>Die Erkenntnisse aus der Reflexion von hochkomplexen, uneindeutigen, herausfordernden und dilemmatischen Situationen ermöglichen es der Fachkraft,</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Perspektiven und Gefühle der verschiedenen Akteure in einer Situation (auch die eigenen) einzubeziehen, – mehrere Lesarten der Situation zu entwickeln und sie bzw. die beteiligten Akteure „vorsichtig“ einzuschätzen, – im Team und mit anderen Fachkräften nach Unterstützungsstrategien zu suchen bzw. diese gemeinsam zu entwickeln sowie interdisziplinär zusammenarbeiten. 	<p>Die reflektierten persönlichen Erfahrungen im Umgang mit hochkomplexen, uneindeutigen, herausfordernden und dilemmatischen Situationen können für die eigene berufsbiografische und persönliche Entwicklung genutzt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bewusstsein über die persönlichen Stärken und Ressourcen im Umgang mit Kolleginnen, Kollegen, Eltern und Kindern – Bewusstsein über persönlich nicht-bewältigbare Aufgaben bzw. nicht zu auflösende Dilemmata – Bewusstsein über Fähigkeiten und Grenzen eigener professioneller Möglichkeiten und Verantwortung – Reflektierter und toleranter Umgang mit der Nicht-Planbarkeit und Unbestimmtheit von komplexen Handlungssituationen

14 Vgl. Erläuterung in Fußnote 13.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p>Wissen</p>  <p>Kenntnisse der grundlegenden Konzepte der Autobiografiefähigkeit (narrative Selbstkonzeptualisierung), Biografizität (als Zwang und Chance das Leben selbst zu gestalten und ihm einen Sinn zu geben) und über Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung</p> <p>Kenntnisse der Methodologien und Methoden des forschenden Zugangs zu biografischen Verläufen (z.B. biografisch-narratives Interview, episodisches Interview; biografisch orientierte Fotoanalyse)</p> <p>Kenntnisse der Methoden als Forschungs- und Handlungsmethoden (z.B. Familienrekonstruktion, biografische Fallrekonstruktion, ethnografische und videogestützte Beobachtung)</p> <p>Kenntnisse der Methoden der quantitativen Sozialforschung, insbesondere der deskriptiven Statistik und ihrer Anwendungsmöglichkeiten.</p> <p>Weitergehend bestehen erste Kenntnisse über die Methoden der vergleichenden und prüfenden Statistik</p>	<p>Fertigkeiten</p>  <p>Die qualitative fallrekonstruktive, fallverstehende Arbeit ist kontinuierlicher Bestandteil der pädagogischen Praxis und Reflexion bzw. eine zentrale Grundlage für die Handlungsplanung</p> <p>Methoden der Dokumentation und Analyse von hochkomplexen, uneindeutigen, herausfordernden und dilemmatischen Situationen können im pädagogischen Alltag gezielt eingesetzt werden, um auf dieser Grundlage</p> <ul style="list-style-type: none"> - fachlich begründete Handlungsperspektiven hinsichtlich konkreter fall- oder situationsbezogener Herausforderungen zu entwickeln, - Handlungsperspektiven und Entwicklungsaufgaben für das eigene professionelle Handeln zu entwickeln, - Handlungsalternativen für vergleichbare Situationen zu entwerfen, - nach individuellen und externen Ressourcen für zukünftige Situationen zu suchen. 	<p>Sozialkompetenz</p>  <p>Die Fachkraft hat eine ausgeprägte Konfliktkompetenz (Konfliktmanagement, Konfliktlösung und Mediation): Sie ist bereit und fähig, mit unterschiedlichen Konflikten umzugehen – sie zu erkennen, zu analysieren, zu steuern, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und umzusetzen.</p> <p>Das Verhalten der Fachkraft ist generell und insbesondere in komplexen sozialen Interaktionskontexten von einem reflektierten und fachlich-theoretisch begründeten vorurteilsbewussten Umgang mit Heterogenität und Diversität gekennzeichnet.</p>	<p>Selbstkompetenz</p>  <p>- Fähigkeit zu divergentem Denken und Suchen nach „ungewöhnlichen“ Lösungen.</p> <p>Die Fachkraft kann Konflikte zulassen, fair austragen, ist dabei kompromissbereit und betrachtet auch Krisen als Chance für die eigene Weiterentwicklung.</p> <p>Berufliche Entwicklungsaufgaben werden kontinuierlich als Chance für die persönliche und professionelle Weiterentwicklung betrachtet sowie zur Reflexion über die Berufsrolle und zur Festigung des Berufsethos genutzt</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
	<p>Theoretisches Wissen, reflektierte praktische Erfahrungen und Erkenntnisse, die aus den forschenden Zugängen gewonnen wurden, werden kontinuierlich ins Verhältnis zueinander gesetzt, um begründete Schlussfolgerungen für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Praxis zu formulieren und umzusetzen.</p> <p>Die eigene Handlungspraxis wird mit adäquaten Methoden evaluiert.</p>		

7 Experteninterviews mit Lehrenden

Um die Möglichkeiten des Einsatzes verschiedener didaktischer Methoden zur Vermittlung von Kernkompetenzen bei der Entwicklung einer professionellen Haltung zu beleuchten, stellt dieses Kapitel die Ergebnisse aus vier Interviews mit Dozentinnen vor, die über langjährige Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung zu den Themen Feinfühligkeit, Responsivität, Selbstreflexivität und vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung verfügen.

Die exemplarische Analyse der Aus- und Weiterbildungspraxis erschien dabei als eine wesentliche Ergänzung zur Auswertung von Modulbeschreibungen oder Weiterbildungsangeboten auf der Ebene einer Dokumentenanalyse.¹⁵ Da die Beschreibung von didaktischen Formaten sowohl auf der Ebene der Lehr-Lern-Formen als auch auf der Ebene der Möglichkeiten von Kompetenzerfassung in aller Regel vernachlässigt wird (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011), sollte die Expertise von Lehrenden eingeholt werden. Diese ermöglichen einen Einblick in didaktische Methoden von Seminarangeboten, die einen beispielgebenden Charakter für die Aus- und Weiterbildungslandschaft bezüglich der Vermittlung der beschriebenen Kernkompetenzen für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren sowie deren Familien haben können.

Ziel des Autorenteam dieser Expertise ist, das Erfahrungswissen von Lehrenden bei der Einsozialisierung von Fachkräften in eine spezifische professionelle Haltung einzubeziehen und damit methodisch-didaktische Möglichkeiten auszuloten.

An dieser Stelle bedanken wir uns sehr herzlich bei den vier Dozentinnen, die es uns gestattet haben, ihr methodisches Wissen und Können sowie ihre Praxiserfahrungen einer Fachöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Drei der Befragungen wurden in mündlicher Form durchgeführt, in einem Fall ist uns die Beantwortung der Fragen in schriftlicher Form zugegangen.

¹⁵ Eine entsprechende Analyse wurde zudem von Fröhlich-Gildhoff/Viernickel (2010) (vgl. auch: Harms/Schwarz 2010) durchgeführt und zeigte, dass sich in den vorhandenen Modulhandbüchern der Bachelorstudiengänge *Pädagogik der Frühen Kindheit* bzw. *Bildung und Erziehung im Kindesalter* sowie in den Rahmenlehrplänen für die Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik nur sehr begrenzt Hinweise auf die Ausbildung spezifischer Kompetenzen angehender Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren finden lassen.

7.1 Weiterbildungsseminar „Sensibel wahrnehmen, genau hinschauen, einfühlsam handeln“

Dozentin: Bärbel Derksen

Weiterbildungsanbieter: SFBB (Sozialpädagogische Fortbildungsstätte Berlin Brandenburg); das Seminar ist Teil des „Qualifizierungskompass Pädagogische Qualität für Kinder bis 3 Jahre“ und Teil des Moduls 1: Bindung und der positive Blick

Umfang: Drei Tage

Zielgruppe: Erzieherinnen und Erzieher, Tagespflegekräfte

Maximal 18 Teilnehmende

Grundlage des Seminars ist die Systematik des Feinfühligkeitskonzeptes „Sehen, Verstehen, Handeln“ von Ainsworth (1978).

Zentrales Lernziel: Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung

Die Teilnehmenden sollen dafür sensibilisiert werden, Signale wahrzunehmen, die ihnen Auskunft über ihre eigene Befindlichkeit geben, sowie über eigene Bindungs- und Beziehungserfahrungen reflektieren und ein Bewusstsein dafür entwickeln, von welchen Intuitionen, Gefühlen, Gedanken und Wertungen die eigene Wahrnehmung geprägt ist.

Didaktische Umsetzung (a)

In Zweier- oder Dreier-Gruppen interviewen sich die *Teilnehmenden* gegenseitig zu folgenden Fragen:

- Welches sind die Signale, die über die eigene Befindlichkeit Auskunft geben?
- In welchen kindlichen Signalen äußern sich deren Befindlichkeiten?
- Welche Erfahrungen sind mit eigenen Bindungsbeziehungen gemacht worden?

Im Anschluss findet im Plenum ein Austausch über die Erfahrungen mit einer Übung statt, wobei die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, über berührende Momente des Interviews zu sprechen.

Die *Aufgabe der Dozentin* bei dieser Übung besteht vor allem darin, dafür zu sensibilisieren, dass das Thema Bindung auch ein persönlich belastendes Thema sein kann, und dies dann in den Auswertungsgesprächen im Plenum auch berücksichtigt wird. Sie weist darauf hin, dass die Teilnehmenden hier nicht den Inhalt der Interviews wiedergeben sollen, sondern das äußern können, was ihnen bei der Übung aufgefallen ist oder sie besonders berührt hat.

Didaktische Umsetzung (b)

Im Plenum werden Videosequenzen zur Interaktion von Kindern und Erwachsenen gezeigt. Die *Teilnehmenden* sollen wahrnehmen, was sie bei den Interaktionssequenzen fühlen, denken und wie sie das Gesehene bewerten.

Die *Dozentin* eröffnet durch das Zeigen der Videosequenzen und den Austausch darüber den Fachkräften die Möglichkeit, sich der jeweiligen Subjektivität ihrer Wahrnehmungen gewahr zu werden. Die verschiedenen „Lesarten“ der Sequenzen werden von der Dozentin respektvoll und wertungsfrei dokumentiert. Die Sequenzen werden mehrfach gezeigt, um die differenzierte Wahrnehmung dafür zu schulen, was sich in den Interaktionen über die beteiligten Akteure und ihre Bindungsqualität bzw. Beziehungsqualität dokumentiert.

Lernziel: Entwicklung von genauer Beobachtung und Beschreibung mit einer Haltung des Nicht-Bewertens

Die Teilnehmenden sollen lernen, bei der Beobachtung von Erwachsenen-Kind-Interaktionen zwischen ihren subjektiv beeinflussten Wahrnehmungen, ihrer Intuition und dem, was tatsächlich in den Interaktionen sichtbar ist, zu unterscheiden. Sie sollen lernen, dass kindliches Verhalten sowie die Signale ihres Befindens sehr komplex und feindifferenziert sind, und sie demnach vor allem nonverbale Äußerungen richtig verstehen müssen.

Wesentlich dabei ist, dass gegenüber Kindern und Eltern eine Haltung eingenommen wird, die auf das Wahrnehmen und Verstehen der Interaktion zielt und nicht auf das spontane Bewerten.

Didaktische Umsetzung

Auf der Grundlage von videografierten Interaktionssequenzen werden die Teilnehmenden aufgefordert, Diskrepanzen zwischen der spontanen subjektiven Wahrnehmung und Bewertung sowie dem tatsächlich Sichtbaren zu erkennen und zu beschreiben. Beispielsweise wird eine Vater-Kind-Interaktion gezeigt, bei der das Verhalten des Vaters von den (zumeist weiblichen) Teilnehmenden häufig spontan negativ beurteilt wird. Durch das wiederholte Beobachten von Teilsequenzen haben sie die Möglichkeit, den positiven Kreislauf einer gelungenen Interaktion zu erkennen.

Die *Dozentin* fokussiert dabei die Aufmerksamkeit der Gruppe durch Videostopps und Wiederholungen von Sequenzen. Sie weist beispielsweise auf die Mimik des Kindes oder die Stimme des Erwachsenen hin und bittet um die detaillierte Beschreibung des tatsächlich Sichtbaren.

Die *Teilnehmenden* reagieren häufig mit der Aussage, dass sie noch nie so intensiv beobachtet haben und erstaunt sind, was tatsächlich sichtbar ist, wenn man mehrmals und genau hinschaut. Es wäre auch möglich, Eltern mit Babies in das Seminar einzuladen und zu beobachten.

Lernziel: Einordnung von Beobachtungen in entwicklungspsychologische Meilensteine frühkindlicher Entwicklung

Die Teilnehmenden sollen entwicklungspsychologisches Wissen erwerben (Oerter/Montada 2008; Keller 2003) und beobachtetes kindliches Verhalten in Entwicklungsraster einordnen können (Beller/Beller 2009; Als 1984; Brazelton 1984).

Didaktische Umsetzung

Die Raster zur Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren werden von der *Dozentin* vorgestellt. Die Teilnehmenden haben die Aufgabe, das, was sie zuvor in Videosequenzen gesehen haben, in diese Schemata frühkindlicher Entwicklungsprozesse einzuordnen.

Die *Dozentin* favorisiert diesen praxisorientierten, anschaulichen Bezug bei der Vermittlung von entwicklungspsychologischen Wissensinhalten, da diese so besonders nachhaltig vermittelt werden können. Die *Dozentin* ist hier in der Rolle der Wissensvermittlerin und lenkt durch gezieltes Nachfragen auf das zuvor im Video Gesehene hin.

Lernziel: Mit Eltern wertschätzende Gespräche über die Entwicklung ihres Kindes führen können

Die Teilnehmenden sollen die Kompetenz erwerben, Gespräche mit Eltern sinnvoll aufzubauen und die elterlichen Kompetenzen wertzuschätzen. Sie sollen den Eltern gegenüber die Entwicklung ihres Kindes detailliert darstellen und dabei verschiedene Formen der Entwicklungsdokumentation zur Hilfe nehmen können.

Didaktische Umsetzung

In Rollenspielen nehmen die Teilnehmenden wechselnd die Rollen der Fachkraft, eines Elternteils und einer beobachtenden Person ein. In den Gruppen werden – unterstützt durch die *Dozentin* – vorgegebene Fallbeispiele angespielt. Im Plenum werden anschließend Verlauf und Ergebnisse der Gespräche wertschätzend gesammelt und strukturierend dokumentiert.

Die *Dozentin* gibt dabei an den jeweiligen Interessen der Gruppe orientierte Fallbeispiele bzw. Gesprächsthemen vor.

Die *Teilnehmenden* reagieren bei der Aufgabenstellung häufig zunächst abwehrend, lassen sich aber in der Regel ermutigen und erleben die Auswertung als sehr erkenntnisreich, weil verschiedene Perspektiven erfasst und verglichen werden können. Alternativ wäre auch die direkte Beobachtung von Beratungsgesprächen in einem Laborraum denkbar. Hierbei könnte ein Beratungsvorbild beobachtet und damit am Modell gelernt werden. Dieses Format birgt allerdings das Risiko in sich, dass die Teilnehmenden eine deutliche Diskrepanz zur eigenen Gesprächsführungskompetenz erleben und verunsichert werden.

Insgesamt bewegt die Teilnehmenden das im Seminar Erlebte und Gelernte sehr. Sie stellen immer wieder die eigenen sowohl elterlichen als auch professionellen Kompetenzen (*good-enough-mother*) in Frage und vergleichen die gesehenen und besprochenen Kompetenzen, die für die feinfühlig Interaktion mit Kindern notwendig sind, mit ihrem eigenen Verhalten. Da ihnen die Relevanz des Beobachtens noch deutlicher geworden ist, befürchten sie häufig, in der Praxis ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können, da ihnen dafür zu wenig Zeit zur Verfügung steht.

7.2 Weiterbildungsseminar „Kinder spiegeln sich in den Augen der Erwachsenen – Feinfühlig Interaktion“

Dozentin: Gerhild Schöberl

Weiterbildungsanbieter: SFBB (Sozialpädagogische Fortbildungsstätte Berlin Brandenburg); das Seminar ist Teil des „Qualifizierungskompass Pädagogische Qualität für Kinder bis 3 Jahre“ und Teil des Modul 1: Bindung und der positive Blick

Umfang: 2- bis 3-mal zwei Tage (insgesamt vier bis sechs Tage)

Zielgruppe: Erzieherinnen und Erzieher

Maximal 16 Teilnehmende

Zentrales Lernziel: Reflexion des Bildes vom Kind

Es werden verschiedene Methoden eingesetzt, um die Teilnehmenden dazu anregen, ihre persönlichen, individuellen Bilder vom Kind sowie ihre Vorstellungen von Kindheit zu fokussieren und dabei auch emotionale Perspektiven zu formulieren.

Didaktische Umsetzung

Die Teilnehmenden suchen sich aus einer Auswahl an Fotos von Kleinkindern ein Bild aus, welches sie besonders anspricht. Im Plenum tauschen sie sich über die Gründe für ihre Auswahl aus und stellen sich selbst vor. Dieselbe Übung kann mit einer Auswahl an Zitaten über Kinder/Kindheit und/oder Erziehung durchgeführt werden. Die Dozentin nimmt an den Übungen teil.

Lernziel: Erwerb von Wissen über entwicklungspsychologische Prozesse von Kleinkindern

Dieses Wissen dient als Grundlage für die Beobachtung und Interaktion in der pädagogischen Praxis.

Didaktische Umsetzung

Die Dozentin gibt einen theoretischen Input zu entwicklungspsychologischen Grundlagen; dieser Theorieteil wird von den Teilnehmenden zum Teil als sehr umfangreich eingeschätzt.

Lernziel: Schulung der Beobachtungsfähigkeit

Die Teilnehmenden sollen unter anderem die Kompetenz erwerben, nonverbale Signale psychischer und physischer Grundbedürfnisse von Kindern sensibel wahrzunehmen, die Kompetenzen der Interaktionspartner (Eltern/pädagogische Fachkräfte) zu erkennen und spontane Interpretationen zu hinterfragen. Ein

(ressourcenorientiertes) „Reframing“ ermöglicht, verschiedene „Lesarten“ einer Situation zu entwickeln, indem sie in einen anderen Rahmen gestellt werden bzw. andere Fragen aus anderen Perspektiven zu stellen.

Didaktische Umsetzung (a)

Die Teilnehmenden sehen Videosequenzen (Ziegenhain u. a. 2010) und beschreiben detailliert die Erwachsenen-Kind-Interaktionen. Dabei soll zum einen die genaue Wahrnehmung geschult werden, zum anderen sollen die beobachteten Signale und Verhaltensweisen als Elemente von Interaktions-/Verhaltenssystemen zwischen zwei Partnern in ihrer Feinabstimmung erkannt werden (mit theoretischem Bezug auf: Papoušek 2004 a; Als 1984; Brazelton 1984).

Didaktische Umsetzung (b)

Die Teilnehmenden betrachten Fotos von Kleinkindern und äußern anhand eines Fragenkataloges (aus: Derksen/Lohmann 2009), was sie beispielsweise zum autonomen System und zur Motorik wahrnehmen. Dabei sollen sie auch hier zwischen „Sehen“ und „Interpretieren“ unterscheiden und die Signale und Verhaltensweisen in die oben genannten Verhaltenssysteme einordnen sowie unter der Fragestellung positiver und negativer Interaktionskreisläufe betrachten (Papoušek 2004 a).

Didaktische Umsetzung (c)

In Kleingruppen wird mit Textmaterial gearbeitet (beispielsweise zur „Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern“; Remsperger 2008). Auch hier werden anhand von schriftlichen Praxisbeispielen die Erwachsenen-Kind-Interaktionen nach den oben genannten Gesichtspunkten analysiert.

Didaktische Umsetzung (d)

Die *Teilnehmenden* bringen eigene Praxisbeispiele ein (in sprachlicher oder videografiert Form); die Gruppe versucht, die kindliche Entwicklung sowie die Signale des Kindes und die Erwachsenen-Kind-Interaktionen zu beschreiben und zu analysieren.

Die *Dozentin* weist bei den Übungen immer wieder auf die Unterschiede zwischen Sehen und Interpretieren hin. Sie sammelt auf wertschätzende Art die Antworten und achtet bei den Kommentaren zu den Praxisbeispielen auf einen respektvollen, nicht wertenden Umgang miteinander.

Die *Teilnehmenden* empfinden das wiederholte Anschauen der Videosequenzen als ungewohnt und anstrengend, sind aber positiv überrascht, weil sie die Erfahrung machen, immer differenzierter wahrzunehmen und dadurch zu veränderten Deutungen einer Situation gelangen zu können.

Lernziel: Unterstützung der elterlichen Feinfühligkeit

Die *Teilnehmenden* sollen darin gestärkt werden, in den Eltern-Kind-Interaktionen die Kompetenzen der Eltern auch im Hinblick auf ihre Feinfühligkeit zu erfassen und zu stärken. Sie sollen sich in die Elternsituation hineinversetzen und durch den Perspektivenwechsel eine wertschätzende und unterstützende Rolle bei der Entwicklung elterlicher Feinfühligkeit übernehmen können.

Didaktische Umsetzung

Durch das Betrachten von Videosequenzen haben die *Teilnehmenden* die Möglichkeit, Eltern in ihrem Interaktionsverhalten zu beobachten.

Die *Dozentin* richtet dabei durch Fragen den Fokus immer wieder auf die elterlichen Kompetenzen. Eine alternative Möglichkeit wäre, eine Füttersituation zu simulieren und dabei die eigene Feinfühligkeit zu reflektieren bzw. das Erleben von Kindern beim Gefüttert-Werden nachzuvollziehen.

Lernziel: Verbesserung der Reflexionsfähigkeit bezogen auf die eigenen Bindungs- und Beziehungserfahrungen

Die persönlichen Erfahrungen sollen reflektiert und in einen Bezug zum pädagogischen Verhalten gegenüber Kindern gebracht werden.

Die *Teilnehmenden* sollen Zusammenhänge zwischen biografischen Erfahrungen und ihrem professionellen Handeln als Erzieherin, als Erzieher erkennen.

Didaktische Umsetzung

An dem „Buffet der Botschaften“ des STEEP-Programms (2002) (Erickson/Egeland 2006; Egeland/Erickson 2004) „bedienen sich“ Gruppen von zwei bis drei Personen und stellen dann in der Kleingruppe den Bezug zur eigenen Geschichte dar; sie arbeiten heraus, welche Botschaften in der Kita kursieren und welche Botschaften sie selbst an Kinder und Eltern weitergeben möchten.

Die *Dozentin* unterstützt die *Teilnehmenden* bei der Reflexion, insbesondere über negative Botschaften und Emotionen; dennoch reagieren diese teilweise mit Abwehr, Skepsis und Angst.

Eine alternative Methode könnte das Mitbringen von eigenen Fotos aus der Kindheit sein, über die dann ein Zugang zu persönlichen biografischen Erfahrungen hergestellt werden kann.

Ein häufig formuliertes Feedback der *Teilnehmenden* ist, dass sich ihr Bild vom Kind verändert hat.

Der Wechsel von Methoden wird generell positiv aufgefasst; die Verbindung von biografischen Erfahrungen mit der professionellen Haltung bedarf einer hohen Sensibilität vonseiten der *Dozentin*, die sich selbst den Fachkräften als Beziehungsperson zur Verfügung stellen muss.

7.3 Weiterbildungsseminar „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“

Dozentin: Anke Krause

Anmerkung: Unter dem Fokus „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ werden auch Fortbildungen zu den Themen: Zusammenarbeit mit Eltern; Elterngesprächskreise; Arbeit mit den Persona Dolls; Raum- und Materialgestaltung durchgeführt

Weiterbildungsanbieter: Projekt KINDERWELTEN Berlin

Umfang: zwischen einem Tag bis zehn Tagen

Zielgruppe: Erzieherinnen und Erzieher (Arbeitsbereich: 0 bis 6 Jahre), Fortbildnerinnen und Fortbildner, Fachschullehrerinnen und Fachschullehrer, Administratives Personal (im Trägerbereich), Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer (Arbeitsbereich: 5 bis 12 Jahre)

6 bis 20 Teilnehmende

Lernziel: Erwerb der Bereitschaft zur kritischen Reflexion der eigenen Praxis

Die Teilnehmenden sollen im Einzelnen in ihrer Fähigkeit gestärkt werden, sich kritisch mit Rassismus und anderen „-ismen“ in der pädagogischen Praxis sowie mit der eigenen Positionierung in der Gesellschaft und den eigenen (meist nicht bewussten) Beiträgen zur Stabilisierung von Ungleichheiten und Hierarchien auseinanderzusetzen.

Die Teilnehmenden sollen darin bestärkt werden, Strategien zu entwickeln, um die Verantwortung für konkrete Veränderungen von Strukturen und praktischem pädagogischen Handeln übernehmen zu können sowie an Veränderungen mitzuwirken.

Didaktische Umsetzung

Die Basis für die Auswahl der Methoden bildet das Prinzip der Verbindung von Selbst- und Praxisreflexion. Dabei kann es sich sowohl um konkrete Übungen/Rollenspiele als auch um die Auseinandersetzung mit Texten/Theorien, die die Reflexion anregen oder das Sachwissen erweitern, handeln.

Folgende Methoden spielen eine besondere Rolle:

- (a) Soziometrische Übungen, deren zumeist gruppenbildender Charakter zum Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander oder auch als Ausgangspunkt für Diskussionen zu bestimmten Themen, wie Diversität, genutzt wird. Soziometrische Übungen eignen sich auch, um Gruppen, die sich als sehr heterogen wahrnehmen, zu ermöglichen, Gemeinsamkeiten zu entdecken.

- (b) Biografische Übungen, in denen die bestehende Praxis in einen konkreten Bezug zum eigenen Aufwachsen/Erleben gesetzt wird. Dabei ist das Ziel die konkrete Reflexion darüber, welche biografischen Erfahrungen und Prägungen in der professionellen Praxis nachwirken.
- (c) Erstellen von Mind-Maps: Bei der Erarbeitung von Definitionen/Begriffen werden Wissen und Ideen der Teilnehmenden gesammelt und dann „im Gegenlicht“ von Arbeitsdefinitionen aufgearbeitet.
- (d) Videosequenzen aus der Praxis der Teilnehmenden werden im Sinne einer kollegialen Beratung/Intervision eingesetzt.
- (e) Vermittlung von Theoriewissen durch die Dozentin, möglichst interaktiv und dialogisch gestaltet sowie Textanalysen in Kleingruppen zur Untermauerung der Übungen mit Theorie.
- (f) *Fallanalysen*, bei denen eine teilnehmende Person ein Fallbeispiel zur Verfügung stellt: Durch das Erarbeiten der Gefühls- und Bedürfnislagen der Beteiligten wird versucht, einen Perspektivenwechsel zu erreichen, Empathie zu ermöglichen und nach Handlungsalternativen zu suchen, die für die verschiedenen Akteure eine tragfähige Lösungsmöglichkeit darstellen.
- (g) Rollenspiele unterstützen die Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und Empathie.
- (h) Durch Selbsterprobungen in der Praxis wird z.B. der Einsatz der Persona Dolls geübt.

Die *Dozentin* versteht sich als „Anleiterin“ und „Begleiterin“ der Prozesse der Teilnehmenden und übernimmt verschiedene Funktionen. Sie gestaltet die

Einführung der jeweiligen Methodik, moderiert die Diskussionen, bringt gegebenenfalls weitere Sachinformationen ein und fasst die Ergebnisse zusammen. Ebenso gehört das Intervenieren bei Ausgrenzung und Abwertung zu ihren Aufgaben, ohne dabei jedoch als „moralisierende Instanz“ zu fungieren.

Die Reaktionen der *Teilnehmenden* reichen von großer Zustimmung bis zu massiver Ablehnung und dem Sich-angegriffen-Fühlen bis hin zu Freude über den Erkenntnisgewinn oder auch die Frustration über die eigenen Wissenslücken. Beim Einsatz der biografischen Methode ist sehr häufig Erstaunen über die deutlich werdende Verknüpfung des selbst Erlebten und der Gestaltung der eigenen pädagogischen Praxis zu erkennen.

7.4 Hochschulseminar „Professionelle Responsivität“

Dozentin: Prof. Dr. Dorothea Gutknecht

Studiengang: Evangelische Hochschule Freiburg und Pädagogische Hochschule Heidelberg

Umfang: Professionelle Responsivität wird in beiden Studiengängen über eine Vielzahl verschiedener Lehrveranstaltungen und von unterschiedlichen Lehrenden aufgebaut, z.B. die kulturelle Responsivität in Seminaren zu Diversity und interkultureller Pädagogik. Diese werden ergänzt durch Seminare, die ausschließlich der Thematik gewidmet sind.

An der PH Heidelberg findet die Lehrveranstaltung Professionelle Responsivität im dritten und fünften Semester mit jeweils einem SWS statt und ist als Veranstaltung auch im Modulhandbuch festgeschrieben.

An der EH Freiburg findet die Schulung der Professionellen Responsivität in den Seminaren zur „Vernetzten Krippenpädagogik“ und zur „Professionellen Beziehungsgestaltung“ statt (insgesamt drei SWS)

Zielgruppe: Angehende Frühpädagoginnen und Frühpädagogen, in der Regel ohne vorhergehende Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher oder einer anderen vergleichbaren Vorbildung

Maximal 25 Teilnehmende

Die Teilnehmenden des Seminars werden in ihrer *genuinen Responsivität* sowohl in Bezug auf Kinder als auch auf Erwachsene (Eltern/Kolleginnen und Kollegen) geschult.

Im Fokus stehen dabei insbesondere folgende Bereiche:

- (a) das somato-psychische Antwortverhalten;
- (b) das kommunikative und sprachliche Antwortverhalten in face-to-face-Interaktionen sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen;
- (c) das Antwortverhalten in der Arbeit mit Kinder- und Erwachsenengruppen (Gruppenresponsivität);
- (d) das Antwortverhalten im Umgang mit Institutionen (z.B. in der Gestaltung von Transitionsprozessen).

Darüber hinaus werden immer auch individuelle Lernziele in den Fokus genommen, denn die Studierenden bringen unterschiedliche Profile beispielsweise innerhalb ihres persönlichen intuitiv-didaktischen Interaktionsstils mit.

Ein wesentliches Professionalisierungsziel ist die Bewusstmachung und Erweiterung ihrer jeweils spezifischen Möglichkeiten (z.B. im Bereich der musikalischen Interaktion oder im Bereich der sprachlichen Synchronisation). Seminare, in denen mit videobasierter Fallarbeit gearbeitet wird, sind besonders gut geeignet, um unterschiedliche Profile sichtbar zu

machen und individuelle Kompetenzentwicklungsziele zu verfolgen.

Lernziel: Somato-psychisches Antwortverhalten

Die Fachkraft muss sich in Bewegung, Stimme und Körpertonus mit dem Kind synchronisieren, um die Handlungen des Kindes modal und transmodal spiegeln zu können. Sie soll ein basales Repertoire an Berührungsförmungen aufbauen und innerhalb dieses Repertoires verschiedene Berührungsqualitäten differenzieren können. In der Interaktion mit dem kleinen Körper des Kindes muss sie sich in unterstützender Weise abstimmen können, zum Beispiel Bewegungen so einleiten, dass das Kind sie dann eigenständig fortführen kann. Berührung und berührungsgelenkte Bewegung werden damit zu einer bewussten Intervention. Gerade in der Pflege ist die Art und Weise der Berührung entscheidend für die Entwicklung der sogenannten Selbstpflegekompetenzen des Kindes. Hier muss zwischen Laienpflege und professioneller Pflege, die von einer Fachkraft erwartet wird, unterschieden werden.

Wichtig sind in diesem Kontext auch Körper-Selbstwahrnehmungsübungen der angehenden Fachkraft. Mithilfe von Körpertonus und Stimme lassen sich Spannungslagen modulieren – dies ist eine sehr wichtige Kompetenz der Fachkraft, die in der Arbeit mit kleinen Kindern ko-regulierend tätig ist, also Unterstützung darin geben muss, dass das Kind seine Emotionen regulieren kann.

Didaktische Umsetzung

Die Methoden, die dabei eingesetzt werden, sind beispielsweise Selbsterfahrung in Bezug auf die Entwicklung von Berührungskompetenzen, Handling-Übungen, Arbeit mit Modellen (Säuglings- und Kinderpuppen), Übungen im Bereich der responsiven Assistenz in der Fütterinteraktion, Übungen im Bereich des multimodalen Kommunizierens als Form Unterstützter Kommunikation, Labor- und Fallarbeit, Video-Feedback im Kontext von Bildungs- und Pflegeinteraktionen, Profiling, Arbeit mit Narrationen, Arbeit mit Simulationsklienten, irritierende Zugänge über Kunst (Film, Theater).

Neben dem theoretisch-fachlichen Input und der Moderation von Diskussionen spielt bei den Selbsterfahrungsübungen oder der Anleitung des Handlings die Demonstration durch die *Dozentin* eine große Rolle. Beim Aufbau von Beobachtungskriterien wird der spezifische fachliche Blick der Dozentin mit den Studierenden geteilt.

Beispiel: Berührung und Begrenzung sind wichtige Strategien zur Beruhigung kleiner Kinder. Beim Üben der Intervention des Haltens ist es wichtig, den Aufmerksamkeitsfokus auf typische Phänomene zu lenken:

Bei denjenigen, die eine Berührung geben: Wie positionieren sie sich? Nehmen sie eine bequeme Haltung ein? Bleiben ihre Arme gelöst? Werden ihre Fingernägel weiß?

Bei denjenigen die eine Berührung bekommen: Verändert sich ihre Gesichtsfarbe, ihre Haltung, ihre Atmung, weichen sie der Bewegung aus, können sie sich den haltenden Händen überlassen?.

Hier werden im Diskurs unterschiedliche Wahrnehmungen und Empfindungen zusammengetragen.

Lernziel: Stärkung des kommunikativen und sprachlichen – einschließlich rhetorischen – Antwortverhaltens in face-to-face-Interaktionen sowohl mit Kindern und Erwachsenen

Professionelle Responsivität in der Beratung von Eltern bedeutet, dass die Fachkräfte über einen sehr fundierten Überblick typischer Beratungsthemen des Frühbereichs verfügen – von Themen wie dem Stillen bis hin zur frühen Bildungsarbeit oder Regulationsproblemen.

Die Teilnehmenden sollen unterschiedliche Elternmilieus kennen und auf der Basis einer profunden Wissensmatrix typische Interaktionsfallen erkennen, z.B. in der Zusammenarbeit mit Eltern behinderter

Kleinkinder das Bagatellisieren oder Verharmlosen. Die somato-psychische Responsivität spielt auch hier eine Rolle, so sind möglicherweise im Gespräch eine komplementäre Stimmgebung und Bewegungsinteraktion zu wählen, um Spannungen abzubauen.

Sprachliche Synchronisierungen sollten sich zeigen, indem die Fachkraft Schlüsselworte ihres Gegenübers aufgreifen kann. Außerdem sind eine Sensitivität für Konnotationen zu entwickeln, Indikatoren herauszuarbeiten, an denen sich einschätzen lässt, welches Maß an Direktivität oder Non-Direktivität im Beratungsgespräch zu wählen ist.

Didaktische Umsetzung

Die Komplexität einer Fütterinteraktion beispielsweise erfordert im Ausbildungskontext eine Schulung des professionellen Blicks anhand von videografierten Aufnahmen von Eltern-Kind-Interaktionen, Fachperson-Kind-Interaktionen (Filmaufnahmen von sehr guten Modellen aus dem Kreis der Praxismentorinnen) sowie Praktikantin-Kind-Fütter-Interaktionen.

Die Arbeit mit Filmen schult die Studierenden im Aufbau ihrer Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenzen. Die Kontrastierung einer gelungenen Mutter-Kind-Sequenz mit einer gelungenen Fachperson-Kind-Sequenz sensibilisiert für die feinen Unterschiede in der Beziehungsgestaltung. Eingeschätzt werden dabei responsive und nicht responsive Verhaltensmerkmale der fütternden Person auf der Basis einer Beobachtungsmatrix. Die Qualität eines Feedbacks zu einer videografierten Situation hängt dabei wesentlich davon ab, welche Beobachtungskriterien zugrunde gelegt werden und *wie* ein Film betrachtet wird.

Ein Beispiel dafür ist die Stop-and-Go-Technik, die unterschiedlich genutzt werden kann:

- (a) Die Fallgeberin stoppt den Film an den von ihr als relevant betrachteten Stellen, holt sich Rückmeldungen aus der Gruppe, gibt nach Sammlung der Rückmeldungen einen eigenen Kommentar und lässt den Film weiterlaufen.
- (b) Der Film wird sequenziell nach Themenschwerpunkten bzw. Themenwechseln angesehen.
- (c) Der Film wird nach einem bestimmten Fokus (z.B. Interaktionsqualität) betrachtet, sobald dieser auftritt, wird gestoppt, beispielsweise bei jedem geglühten Blickkontakt, bei jeder synchronisierten Bewegung.

- (d) Der Film wird unter dem Fokus möglicher Alternativen betrachtet. Er wird immer gestoppt, wenn ein Gruppenmitglied eine Idee für ein zielführendes Alternativ-Verhalten hat.
- (e) Der Fokus muss auf das didaktische Vorgehen gerichtet sein, z.B. zur Einführung der Farbe Blau: Wie ermöglicht die Fallgeberin die Blau-Erfahrung? Oder ermöglicht sie etwas ganz anderes? Wird der Fokus „Farbe“ oder „Farbwahrnehmung“ in der sprachlichen Begleitung deutlich? Gibt es in der Körperlichkeit der Fallgeberin eine Distanzierung zur Farberfahrung mit der Fingerfarbe? Hätte sie sich mit anderem Material wohler gefühlt? Welches „Script“ wird beim Kind in dem Angebot aktiviert – ein Mal-Script oder ein Wasch-Script: Die Hände sind schmutzig und müssen sauber gemacht werden? Welches Script hat die Fallgeberin zu diesem Angebot im Kopf, ist das ein typisches Mal-Script, indem bereits der Werkzeug-Gebrauch zu ahnen ist? Welche Werkzeuge und Vorstellungen sind das?

Lernziel: Antwortverhalten in der Interaktion mit Erwachsenen im Beratungs-Setting

Die Studierenden sollen verschiedene responsive Kommunikations- und Interaktionsformen einüben.

Didaktische Umsetzung (a)

Um „herausfordernde“ Gesprächssituationen zu üben (z.B. über Entwicklungsauffälligkeiten eines Kindes), wird mit Simulationsschauspielenden gearbeitet. Dieses Verfahren ist in der Medizin schon länger bekannt. Es hat den Vorteil, dass systematisch häufiger vorkommende Fallkonstellationen geübt werden können.

Die *Studierenden*, die die Rolle der Beratung übernehmen, bereiten das Kindprofil vor: Sie legen fest, wie sich das Kind im Kindergarten verhält, wie und mit wem es spielt und welche Beobachtungen sie gemacht haben. Die Arbeit mit Simulationsklienten erfordert von der *Dozentin* eine intensive Hintergrundarbeit, denn im Moment der Simulation selbst stehen die studentisch beratende Person sowie die Person, die simuliert, im Fokus.

Die *Seminarleiterin* muss das jeweilige Elternprofil mit den Schauspielenden festlegen und das Kindprofil der jeweiligen Studierenden. Die Studierenden-Gruppe muss aufgeteilt werden in Teilgruppen, die für einen spezifischen Beobachtungsfokus zuständig sind

(Synchronisationsfähigkeit der Beraterin in Stimme, Sprache, Körpersprache, Fachkompetenz, Einhalten der Kompetenzgrenzen).

Didaktische Umsetzung (b)

Das Lesen von Verhaltenssignalen oder körperseman-tischen Zeichen ist über Ansätze wie „Auf den Anfang kommt es an“ (Ziegenhain u.a. 2006) oder das STEEP Konzept (Erickson/Egeland 2006) gut zu erlernen. Diese Ansätze arbeiten über Fotos und Film oder mit Modellen; dabei werden auch Selbsterfahrung und Simulationen einbezogen.

In der *Pikler-Ausbildung* wird ebenfalls über Video-feedback und Videoanalyse, mit Modellen und Simulationen gearbeitet. Hier spielt die eigene Körperwahrnehmung über Selbsterfahrung im Sinne des Ansatzes *Sensory Awareness* von Selvers (Wedemeyer-Kolwe 2006) eine große Rolle; auch die *Hengstenberg-Bewegungs-Arbeit* (Traxler 2006) wird über Selbsterfahrung vermittelt.

Es geht also nicht nur um die Wahrnehmung von Verhaltenssignalen des Kindes, sondern die Körperlichkeit der Fachkräfte soll gezielt ausgebildet werden. Pflege und Bewegung/Wahrnehmung sind als Themen wesentliche Schwerpunkte und Stärken der *Pikler-Pädagogik*. Auch das *Marte-Meo-Konzept* (Bünder u.a. 2009) sowie andere mit Video-Feedback arbeitende Verfahren steigern die Responsivität der Fachkräfte.

Alle genannten Verfahren setzen keine Schwerpunkte in verschiedenen Bildungsbereichen; professionelle Responsivität zeigt sich vor allem darin, die Zone der nächsten Entwicklung zu treffen.

Insgesamt bietet das Seminar den *Teilnehmenden* durch seine Methodik die Möglichkeit, neue Erfahrungen mit sich und anderen zu machen. Vor den Übungen, in denen die *Teilnehmenden* die Rolle der Beratung einnehmen müssen, sind häufig Stressreaktionen sichtbar: Sie befürchten, durch vermeintliches Versagen einen Gesichtsverlust gegenüber den Anwesenden. Nach dem ersten Durchgang erkennen sie selbst die Chance, die in diesen Übungen für ihre professionelle Entwicklung liegt und äußern differenzierte Wünsche nach Steigerungen im Schwierigkeitsgrad.

Zusammenfassung

Angaben zur Erfassung bzw. Überprüfung der Kompetenzentwicklung

Die vier Expertinnen-Interviews ergaben, dass bei den Weiterbildungsangeboten nur wenige Verfahren der Erfassung bzw. Überprüfung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden eingesetzt werden. Dies liegt zum einen im begrenzten zeitlichen Umfang der Veranstaltungen begründet, zum anderen darin, dass es sich nicht um Angebote handelt, die mit einer (benoteten oder unbenoteten) Prüfungsleistung abgeschlossen werden (müssen).

Im Rahmen eines Studiums müssen Seminare hingegen in der Regel mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen werden, in der es um die Abfrage von Wissen sowie um möglichst kompetenzorientierte Prüfungen geht. Die Aufgabenstellung in den Prüfungen sollte möglichst praxis- bzw. problemlösungsbezogen sein, indem die Studierenden beispielsweise Handlungsoptionen für ein vorgegebenes Praxis-Szenario entwickeln müssen.

In den Weiterbildungen sowie im Studium werden zur Evaluation regelmäßig *Feedback- bzw. Auswertungsrunden* zu einzelnen Übungen sowie auf das gesamte Angebot bezogen durchgeführt, in denen die Teilnehmenden eine Selbsteinschätzung ihres Kompetenzerwerbs vornehmen (z.B.: „Ich bin jetzt vorsichtiger“; „So genau habe ich noch nie hingeschaut“; „Ich muss mir noch mehr Wissen aneignen“). Längere Weiterbildungen bieten bessere zeitliche Möglichkeiten, sich die gemachten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen noch einmal zu vergegenwärtigen. Dabei bleibt es eine offene Frage, ob Veränderungen auf der Ebene der Einstellungen (Disposition) auch Veränderungen im pädagogischen Alltag (Performanz) der Fachkräfte nach sich ziehen.

Alle befragten Dozentinnen berichten vom kontinuierlichen und didaktisch unabdingbaren Einsatz *fallbezogener Analysen* (vorgegebene Videobeispiele; selbst erlebte und videografierte Praxissituationen, simulierte Realsituationen, Direktbeobachtungen von pädagogischen Interaktionssituationen), die es ihnen ermöglichen, die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden während des Seminars zu erfassen und daran anzuknüpfen (z.B.: Zuwachs an theoretischem Wissen; Verbesserung der Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeiten).

Einschätzung der Nachhaltigkeit von Kompetenzentwicklung

Von allen vier Dozentinnen wird die Nachhaltigkeit der Kompetenzentwicklung von den Bedingungen der pädagogischen Alltagspraxis der Teilnehmenden abhängig gemacht, auf die sie mit ihren neu erworbenen Wissensinhalten, Kompetenzen, Eindrücken, Motivationen und den damit verbundenen Fragen und Unsicherheiten stoßen.

Wichtig erscheint hierbei zum einen die Möglichkeit, die Eindrücke und Kompetenzen der Teilnehmenden mit ihren jeweiligen Teams zu diskutieren und gemeinsam weiterzuentwickeln. Zum anderen brauchen die Fachkräfte in der Praxis die notwendigen Bedingungen, insbesondere bezogen auf personelle sowie auf zeitliche Ressourcen, das Erlernete in Bezug auf die von ihnen betreuten Kinder und ihre Familien anzuwenden. Vieles spricht daher für *teambezogene Weiterbildungen*, bei denen auch die konkreten Bedingungen der Berufspraxis in das Seminarkonzept integriert und berücksichtigt werden können.

Die Weiterentwicklung von Kompetenzen in der Praxis ist auch abhängig von einem gut strukturierten Rhythmus der Kompetenzvermittlung (Wissen und Fertigkeiten), der Erprobung im pädagogischen Alltag und deren Reflexion. Somit kann gewährleistet werden, dass die Fachkräfte das Erlernete anwenden, über Erfolge und Entwicklungsmöglichkeiten gemeinsam im Team und mit externen Experten reflektieren sowie sich ihrer eigenen Fähigkeiten und der noch nicht ausgeschöpften Ressourcen bewusst werden.

Die Nachhaltigkeit des Aus- und Weiterbildungserfolgs ist nach Ansicht der Dozentinnen weiterhin abhängig von den jeweils persönlichen Voraussetzungen der Fachkräfte, von ihren Motivationen und dem Ausmaß an Freude, mit Kindern in diesem Altersbereich zu arbeiten. Auch scheint ein Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und Lernen an positiven Modellen deutlich zu werden: Pädagogische Fachkräfte brauchen in der Weiterbildung sowie in ihrem pädagogischen Umfeld ermutigende Vorbilder, bei denen sie eine professionelle Haltung in den Ausprägungen der beschriebenen Kernkompetenzen auf der Performanzebene im Alltag tatsächlich sehen und erleben können.

8 Kann man „Haltung“ lernen?

Biografiearbeit, die Arbeit an der professionellen Haltung und Identität, die Einsozialisierung in einen forschenden Habitus, die Entwicklung und Festigung eines feinfühligem und responsiven Umgangs sowie eines wertschätzenden, ressourcenorientierten und vorurteilsbewussten Umgangs mit Kindern und ihren Familien erfordern die Bereitstellung besonderer Lernumgebungen und Lernanlässe.

Die „Professionelle Haltung und Identität“ ist eine Schlüsseldimension, die das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend prägt. Diese Haltung sowie die bereits aufgeführten Kernkompetenzen sind als pädagogischer Anspruch didaktisch ernst zu nehmen und einzulösen (Fröhlich-Gildhoff 2010).

Als zentrale *Qualitätsdimensionen* für die Aus- und Weiterbildung lassen sich (nach Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011) folgende Aspekte benennen:

- (1) die enge Verzahnung der Lernorte Hochschule – Fachschule – Weiterbildung und Praxiseinrichtung,
- (2) die Förderung von biografischer Kompetenz und einer forschenden Haltung als themenübergreifende Querschnittsaufgabe,
- (3) eine konstruktivistische Didaktik,
- (4) das Selbstverständnis und die Kompetenz der Lehrenden,
- (5) eine kompetenzbasierte Prüfungsdidaktik, einschließlich der Entwicklung einer kompetenzorientierten Feedbackkultur,
- (6) die systematische Evaluation und Innovation von Aus- und Weiterbildungsangeboten.

Die verschiedenen Kompetenzdimensionen Fachkompetenz (Wissen), Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit sind gleichrangig zu berücksichtigen bzw. zu fördern; dies stellt in den Angeboten der Aus- und Weiterbildung zu *allen* Themenfeldern eine große (didaktische und persönliche) Anforderung dar. Dies gilt umso mehr, wenn es sich um ein Seminarangebot handelt, in dem es *im Kern*

um die Förderung biografischer Kompetenz und einer forschenden Haltung sowie sozialer, personaler und reflexiver Kernkompetenzen geht.

Im Folgenden soll auf zwei Aspekte ausführlicher eingegangen werden:

Zum einen sollen einige Lehr-Lern-Formate vorgestellt werden, die sich an einer konstruktivistischen Didaktik orientieren und die Identität sowie die handlungsleitenden Orientierungen der Lernenden im Lernprozess immer mitdenken und didaktisch-methodisch einbeziehen (vgl. Kap. 8.1).

Zum anderen sollen die besonderen Herausforderungen, die damit für die Kompetenz der Lehrenden impliziert sind, skizziert werden (vgl. Kap. 8.2).

8.1 Die Entwicklung professioneller Kernkompetenzen im Rahmen spezifischer Lehr-Lern-Formate

Eine *konstruktivistische Didaktik* (Reich 2010, 2002; Robert Bosch Stiftung 2008, S. 178 ff.), die selbstorganisiertes sowie selbstgesteuertes Denken und Handeln fördert und begleitet, entspricht besonders gut der Performanzorientierung im Kompetenzdiskurs. Methoden, die Kompetenzentwicklung grundlegend in enger Verknüpfung von Wissen und Erfahrung, Denken und Handeln, Lernsituation und Anwendungssituation verbinden und die Lernenden dabei kontinuierlich sowie methodisch fundiert in ihrer Reflexionskompetenz stärken, eröffnen Potenziale für nachhaltige individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse, die sich auf der Performanzebene niederschlagen und nicht in einer „Transferlücke“ zwischen Aus- und Weiterbildung sowie Berufsalltag verschwinden.

Aus der Bildungsforschung ist bekannt, dass Ansätze des *situierten Lernens* wesentlich zur Lösung des Transferproblems beitragen können (Gerstenmaier/Mandl 1995). Kompetenzentwicklung, die an eine (methodisch angeleitete und durch Mentoring oder Supervision begleitete) Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen in einem Berufsfeld geknüpft ist, steht dem Erwerb „trägen Wissens“ entgegen und fördert das „Hineinwachsen in eine *community of practice*“ (Gruber u. a. 2000, S. 143), an der Novizen und Experten partizipieren und miteinander und voneinander lernen.

Aus der Vielfalt von Lehr-Lern-Formaten und Lehr-Lern-Methoden, von denen einige auch in den Experteninterviews in ihrer Anwendung beschrieben wurden, werden im Folgenden vier exemplarisch erläutert:

- (1) Fallstudie – Fallanalyse
- (2) Interaktionsbasierte Lernwerkstattarbeit
- (3) Biografiearbeit
- (4) Portfolioarbeit.

Diese Formate sind auch für den Weiterbildungskontext geeignet und können sehr gut an die spezifischen Anforderungen solcher Bildungsangebote angepasst werden, in denen es um die Qualifizierung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien geht.

Fallstudie – Fallanalyse

Im Rahmen der frühpädagogischen Hochschulausbildung spielt die Einsozialisierung in einen forschenden Zugang zum Feld sowie ein forschungsmethodisch fundiertes Verstehen des „Falles“, eine besonders entscheidende Rolle. Was jeweils „der Fall“ ist, ergibt sich aus der jeweiligen (Forschungs-)Praxis und dem Erkenntnisinteresse – z.B. ein einzelnes Kind, eine Kindergruppe, eine Familie, das Team oder die pädagogische Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind(ern).¹⁶

Ein forschender Zugang zur Praxis erfordert von der Fachkraft immer auch eine methodisch kontrollierte Fremdheitshaltung und eine selbstreflexive Analyse des eigenen Handelns, der Ursprünge und Motive der eigenen professionellen Praxis. Der forschende Zugang zur pädagogischen Beziehung als Fall stellt also für die Aus- und Weiterbildung eine große didaktische und persönliche Anforderung dar:

Es geht in „doppelter“ Hinsicht um „den Fall“ der pädagogischen Beziehung – zum einen um die fachliche und persönliche Entwicklung der Seminarteilnehmenden, die von der Dozentin bzw. dem Dozenten begleitet wird, zum anderen um die Qualität der Beziehung, die sich zwischen Fachkräften und Kind(ern)

entwickelt und die in der Aus- und Weiterbildung thematisiert und reflektiert werden soll.

Fallstudien lassen sich in längerfristig angelegten, handlungs- bzw. praxisorientierten Aus- und Weiterbildungsangeboten sehr gut einsetzen. Für den Lehr- und Lernprozess ist zentral, dass die Lernenden auf der Grundlage von Fallmaterial (z.B.: Videosequenzen, Beobachtungsprotokolle, Gesprächsdokumentationen, Fotos) mit methodischer Unterstützung und Begleitung durch die Dozentin bzw. den Dozenten einer fallbezogenen Fragestellung nachgehen oder auch eine Lösung für ein Problem erarbeiten.

Die Fälle können von den Lehrenden zur Verfügung gestellt, besser aber ist es, wenn sie von den Lernenden selbst eingebracht werden (beispielsweise aus Praxisphasen der Ausbildung oder der Berufspraxis).

Die Analyse eines praktischen Falles (beispielsweise erlebter, beobachteter oder videografiertes, konkreter Handlungssituationen oder vielfältiger Beobachtungsmaterialien zu einem Kind) ermöglicht exemplarische Prozesse des methodisch kontrollierten und multiperspektivischen Analysierens, Verstehens und Erklärens. Zum anderen fördern sie den gezielten Zugriff auf solche Theorien bzw. Wissensbestände, die zum Verstehen des Falles beitragen. Voraussetzung dafür ist die Begleitung von methodisch kompetenten und fachlich sehr versierten Dozentinnen und Dozenten.

Die Lehrenden sind hierbei in besonderer Weise gefordert, solche Theoriebezüge herzustellen, die im besten Sinne des Wortes „nützlich“ sind. Im Anschluss daran können auch Handlungsoptionen für das eigene Handeln entwickelt und reflektiert werden.

Die Fallarbeit ist als rekonstruktive Forschungsmethode, z.B. in der Biografieforschung oder in der Ethnografie (Cloos/Thole 2006) sowie als Lehr- und Lernmethode etabliert, um die Handlungs- und Entscheidungskompetenz von Akteuren zu erweitern. Die Fallarbeit hat große Bedeutung für die Lernmotivation: Konkrete lebens- und berufsbedeutsame Probleme und Fragen fordern die Lernenden heraus; besonders herausfordernde oder auch belastende bzw. dilemmatische Situationen können als Fälle im Rahmen des geschützten Seminarskontextes gemeinsam analysiert und bearbeitet werden.

Besondere Lernwirksamkeit entfalten Fallstudien dann, wenn sie konsequent an folgenden *didaktischen Prinzipien* ausgerichtet sind:

¹⁶ Bei dem hier vorgestellten methodengeleiteten, rekonstruktiven Fallverstehen geht es weder um ein diagnostisches Verfahren noch um Fallarbeit, wie sie in der Kinder- und Jugendhilfe für die Hilfeplanung notwendig ist, sondern um ein hermeneutisches Fallverstehen im Rahmen forschenden Lernens.

- *Exemplarität* (der Fall repräsentiert exemplarisch einen praxis- und berufsbedeutsamen Ausschnitt der Wirklichkeit),
- *Anschaulichkeit* (der Fall wird möglichst umfassend und ganzheitlich dargestellt),
- *Handlungsorientierung* (die Lernenden setzen sich eigenständig und ganzheitlich, kognitiv und emotional mit einem Fall auseinander und entwickeln mögliche Handlungsoptionen).

Als *idealtypische Phasen* bzw. *Elemente* der Fallstudienarbeit im Seminarkontext¹⁷ lassen sich (nach Nentwig-Gesemann 2011) folgende Schritte festhalten (beispielsweise nach einer Phase der methodischen Übung oder in Intervisionsgruppen):

- (1) das Analysieren und Verstehen des Falles, seiner Fallstruktur, und das Heraus kristallisieren verschiedener Themen und Fragestellungen,
- (2) die – wenn möglich komparativ angelegte – Interpretation des Falles und das Entwickeln mehrerer „Lesarten“,
- (3) das Einbeziehen von theoretischem Wissen und Forschungsergebnissen,
- (4) die Reflexion über die eigenen handlungsleitenden Orientierungen in der Situation bzw. die biografische Reflexion,
- (5) die Entwicklung von Handlungsperspektiven bzw. Handlungsalternativen und eventuell weiterführender forschender Fragen (einschließlich der dafür notwendigen methodischen Zugänge) in Bezug auf den konkreten Fall.

Die Fallarbeit erfordert Dozentinnen und Dozenten, die auf der Grundlage sicherer analytischer und (forschungs-)methodischer Kompetenzen in der Lage sind, den Arbeits- und Lernprozess der Seminarteilnehmenden zu strukturieren.

Insbesondere bei der Entwicklung von Interpretationen zur Fallstruktur ist es wichtig, die verschiedenen Lesarten immer wieder an das empirische Material zurückzubinden (zu interpretieren und *nicht* zu spekulieren). Bei der Verknüpfung mit Theoriewissen, das zum Fallverstehen beiträgt, ist die Dozentin bzw. der Dozent in seiner (frühpädagogischen) Fachkompetenz ebenso gefordert wie bei der Entwicklung von Handlungsperspektiven für die Beteiligten, sofern sie in der Praxis dann mit einem Kind/einer Gruppe weiterarbeiten.

Wenn Fallarbeit mit Biografiearbeit verknüpft wird, erfordert dies wiederum besondere Kompetenzen der Lehrenden (vgl. den nachfolgenden Abschnitt „Biografiearbeit“).

Interaktionsbasierte Lernwerkstattarbeit

Zur besseren Verknüpfung von theoretischem Wissen und Handlungskompetenzen bei der professionellen Gestaltung von Interaktionen und Gesprächssituationen mit Erwachsenen und Kindern sind Lehr-/Lernarrangements geeignet, in denen zugleich Theoriebezug und Kontextnähe vorhanden sind und dabei pädagogisches Handeln erprobt, analysiert und reflektiert werden kann.

Die theoretisch fundierte und methodisch angeleitete Unterstützung der Lernenden bei der Weiterentwicklung der eigenen Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit unter Berücksichtigung der Besonderheiten professioneller Beziehungsgestaltung ist als eine Kernaufgabe frühpädagogischer Aus- und Weiterbildung anzusehen. Um Sicherheit in beziehungs- und bildungsförderlichen Interaktionssituationen mit Kindern sowie in der professionellen Kommunikation mit Erwachsenen zu erwerben und das eigene kommunikative und beziehungsorientierte Handeln zu analysieren und zu reflektieren, reicht theoretisches Wissen allein nicht aus. Der Erwerb diesbezüglicher methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen muss handlungsorientiert und erfahrungsgestützt erfolgen.

Es kann dabei mit Fremdsituationen (Videografie pädagogischer Schlüsselsituationen), mit quasirealen Settings (Rollenspiele) oder auch mit realen Praxissituationen gearbeitet werden (Videoaufzeichnungen von Handlungssituationen der Beteiligten in ihrer Praxis; Herstellung pädagogischer Settings im Aus- und Weiterbildungskontext, z.B. Lernwerkstattarbeit mit

¹⁷ Nicht immer können und müssen alle Elemente berücksichtigt werden; methodisch zentral ist allerdings die klare Trennung zwischen Beschreiben und Verstehen sowie methodisch angeleitetem Interpretieren des Falles. Insbesondere die Entwicklung mehrerer möglicher „Lesarten“ eines Falles in einer Gruppe fördert die Erkenntnis, dass Realität oft nicht „einfach“ und „auf den ersten Blick“ zu verstehen und einzuordnen ist. Indem die eigene standortverbundene Perspektive realisiert und andere Perspektiven einbezogen werden können, schärft sich der forschende und selbstreflexive Blick (vgl. dazu ausführlich Nentwig-Gesemann 2011).

Kindern, Beobachtung und Reflexion des professionellen Handelns).

Die Nähe zu einer rekonstruktiv am Fall orientierten Analyse und Reflexion ist dabei offensichtlich: Die Videoanalyse ist mit besonders großen Lern- und Erkenntnispotenzialen verbunden, weil sie der großen Spannbreite der kindlichen Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten gerecht zu werden vermag. Insbesondere Säuglinge und Kleinstkinder, deren sprachliche Kompetenzen sich noch sehr stark entwickeln, drücken sich in und mit ihrem Körper aus, durch Gestik und Mimik, Haltung und Bewegung; sie erzeugen Geräusche, Bilder und andere Werke, sie spielen allein und mit anderen.

In ihrem praktischen Tun greifen Kinder auf implizite, inkorporierte Wissensbestände sowie auf ihr Erfahrungswissen zurück, zu dem sie selbst keinen sprachlich-reflexiven Zugang haben. Sie stellen etwas dar, das allein oder überwiegend sprachlich nicht ausgedrückt werden kann, weil es nicht reflexiv zugänglich ist und auch in den ersten drei Lebensjahren (noch) nicht als Geschichte erzählt werden kann. Methodisch kann man sich daher den Ausdrucksformen der Kinder vor allem über die Beobachtung bzw. die videogestützte Beobachtung nähern.

In Bezug auf videoanalytische Methoden besteht noch großer Entwicklungsbedarf, wenngleich auf einige forschungsmethodische Erfahrungen zurückgegriffen werden kann (Bohnsack 2009; Dinkelager/Herrle 2009; Nentwig-Gesemann 2007, 2006; Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007; Ehrenspeck/Schäffer 2003; Huhn u. a. 2000).

Von großer Bedeutung ist (über die methodische Kompetenz hinaus) auch die Rolle der Lehrenden bzw. die Art und Weise, mit der die Übungen angeleitet und moderiert werden. Insbesondere wenn es sich um konkrete persönliche und herausfordernde Situationen handelt, welche die Lernenden im Zusammenhang der Aus- und Weiterbildung zur Verfügung stellen, ist eine Lernatmosphäre gegenseitigen Respekts und der Achtung persönlicher Grenzen zu entwickeln. Die moderierende Person muss demnach in der Lage sein, den Erkenntnisgewinn aus der detaillierten verstehenden Analyse einer Sequenz auf einer allgemeinen – und nicht nur individuellen – Ebene herauszuarbeiten: Was lernen wir über die Situation und ihre Verlaufsdynamik? Was kann jede Person in der Gruppe aus der Analyse lernen?

Es sollte ein beratendes und kein therapeutisches Setting geschaffen werden. Gegebenenfalls muss die moderierende Person auch erkennen, wann ein persönliches Thema nur in Form einer Einzelberatung bearbeitet werden kann.

Biografiearbeit

Die Biografiearbeit (oder auch: Biografische Selbstreflexion) ist eine Methode, die das Erinnern der eigenen Lebensgeschichte bzw. einzelner erlebter Episoden unterstützt und methodisch anleitet. Die Gesprächsführung der Lehrenden ist dabei grundsätzlich zugewandt, erzählgenerierend, non-direktiv und nicht wertend.

Die Lernenden werden somit zu einer (Re-)Konstruktion und Reflexion der eigenen Identitätsentwicklung angeregt. Im Kern geht es dabei um das „Wiederbeleben“ von Lebensgeschichten sowie der damit verbundenen Erfahrungen und Gefühle. Hier kann bildgestützt, z. B. mit Familienfotos gearbeitet werden; Menschen können erinnerte Episoden erzählen oder aufschreiben; sie können über den Körper bestimmte Erfahrungen aktualisieren und sich schöpferisch ausdrücken.

Bei der Biografiearbeit können verschiedene Themen im Vordergrund stehen: Familienerfahrungen (Bindungen und Beziehungen); das eigene Kindsein (Spielen, Gleichaltrigen-Erfahrungen, Träume, Ängste und Übergangserfahrungen); das eigene Selbstbild (als Kind und als Erwachsener bzw. pädagogische Fachkraft); Körpererfahrungen und Körperwahrnehmung; Geschlecht und Sexualität (Gudjons u. a. 2008, die umfangreiche praktische Übungen zur Biografiearbeit vorstellen).¹⁸

Diese Biografisierung der eigenen Lebensgeschichte ermöglicht es, die unterschiedlichen Phasen, Ereignisse und Erfahrungen, Brüche und Übergänge des Lebens in einen kohärenten Sinnzusammenhang zu bringen: „meine Geschichten werden zu meiner ‚Geschichte‘ und damit zu meiner Identität“ (ebd., S. 17).

Die Rekonstruktion biografischer Zusammenhänge dokumentiert sich in Erzählungen und narrativen Texten.

¹⁸ Auch die Impulse zur pädagogisch-biografischen Reflexion von Rogal (2009 a, 2009 b) bieten gute Anknüpfungspunkte für die Biografiearbeit. Sie sind für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt worden, lassen sich aber durchaus auf die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte und auf die damit verbundenen Schlüsselthemen adaptieren.

ten, aber auch in nonverbalen Ausdrucksformen. Die aktive, methodisch angeleitete Arbeit an der eigenen Biografie kann einen wichtigen Lernprozess darstellen: Mit der retrospektiven, verstehenden Rekonstruktion bzw. Neukonstruktion der eigenen Biografie lassen sich lebensgeschichtliche Prozessverläufe (z.B. Verlaufskurven, Wandlungsprozesse, institutionelle Ablaufmuster, Orientierung an biografischen Entwürfen) nicht nur explizieren, ordnen und überdenken, sondern auch (neu) bewerten. Damit gewinnen sie Bedeutung für die zukünftige (berufs-)biografische Planung und Entwicklung.

Als Dreischritt des biografischen Arbeitens gilt:

- (1) Gewordenheit erkennen
- (2) Eigenverantwortung übernehmen
- (3) Konsequenzen für den weiteren Lebensweg ziehen.

Der Nutzen biografischer Selbstreflexion für (früh-)pädagogische Fachkräfte ergibt sich auch aus der Notwendigkeit der Kontrolle von Gegenübertragungen: Die pädagogische Fachkraft, die selbst einmal Kind war, muss dieses Kind *in sich* mit den Erfahrungen, die es geprägt haben, kennen, um dann auf das Kind *vor sich* reagieren zu können – und eben nicht unreflektiert die eigenen Ängste, Beziehungserfahrungen und Vorlieben auf das Kind zu projizieren (Gudjon u.a. 2008, S. 26 f.; Bernfeld 1971).

Neben der *Arbeit an der eigenen Biografie* kann auch die *Auseinandersetzung mit dem biografischen Gewordensein anderer Menschen* sinnvoll sein: Wer die Orientierungen und das Handeln anderer in ihrem lebensgeschichtlichen Prozessverlauf versteht und erklären kann, gewinnt eine neue Perspektive auch auf den eigenen Sozialisationsprozess. Biografische Arbeit in Lehr-Lern-Kontexten erfordert ein vertrauensvolles, konstruktives Klima sowie Absprachen über die Verfahrensregeln. Demnach ist zu empfehlen, zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit, danach in Kleingruppen oder im Plenum zu arbeiten. Persönliche Reflexionen dürfen niemals in einen Bewertungs- oder Benotungskontext eingebunden sein. Im Rahmen der Biografiearbeit ist die Verwendung von Portfolios oder Lerntagebüchern hilfreich.

Biografiearbeit stellt Lehrende vor besondere Anforderungen: Sie begegnen den Lernenden bei dieser Methode in einem Dialog, bei dem beide Seiten als Erzählende und Zuhörende fungieren können und somit

den Prozess des biografischen Arbeitens gemeinsam bestimmen. Zentrale Kompetenzen, die die Lehrenden in die Biografiearbeit einbringen müssen, sind Beziehungsorientierung, Wertschätzung, Einfühlsamkeit und Echtheit.

Darüber hinaus sollten die Lehrenden sich der Vulnerabilität, die eine persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie beinhaltet, bewusst sein. Fragestellungen, Aufgaben, Settings und Intensität der Übungen müssen immer wieder in Relation zu den eigenen methodischen und persönlichen Möglichkeiten gesetzt werden sowie auch zu der Bereitschaft der Lernenden, sich auf einen derartigen biografisch „berührenden“ Lernprozess einzulassen.

Portfolio – Lerntagebuch

Portfolios sind individuelle Lerndokumentationen in Form von Mappen, in denen Lernende ausgewählte Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und Präsentationen sammeln. Das Portfolio soll während einer längeren Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden, Prozesse und Ergebnisse bewusst wahrzunehmen, zu dokumentieren und damit der kritischen Reflexion zugänglich zu machen.

Das Portfolio ist eine „zielgerichtete, reflektierte und kommentierte Sammlung von Dokumenten (z.B. schriftliche Arbeiten, Referate, Protokolle, Essays und andere Leistungsnachweise), welche die Studierenden zusammenstellen, um den Nachweis zu erbringen, dass sie die im Curriculum definierten Professionskompetenzen auf dem erforderlichen Niveau erreicht haben“ (Tov 2010, S. 12).

Mit der Portfoliotechnik werden sowohl Arbeitsprodukte als auch individuelle Lernprozesse bzw. Lernfortschritte dokumentiert. Einem Portfolio können sowohl „Portfolio-Aufträge“ zugrunde liegen als auch Erfahrungen des selbst organisierten und gesteuerten Lernens. Es kann chronologisch oder inhaltlich geordnete Materialien und Auswertungen enthalten.

Die Lehrenden sollten für die Arbeit an den Portfolios einen klaren Rahmen setzen (Ziele, Verbindlichkeit, Umfang und Erwartungen, Bewertungen und ihre Konsequenzen) sowie Hilfen bzw. Feedback bei der Umsetzung anbieten. Zugleich müssen Portfolios aber in den Aufgaben und Fragestellungen offen und komplex genug sein, um Lernenden Raum für eigenständige und kreative Arbeit zu lassen.

Die Portfolioarbeit ermöglicht auch eine alternative Form der Kompetenzbewertung: Statt einer punktuellen Leistungskontrolle und Leistungsbewertung durch den Lehrenden sind die Lernenden selbst an der Darstellung und Analyse ihres Lernprozesses beteiligt. Die Bewertung des erworbenen Wissens und der angeeigneten Kompetenzen durch den Lehrenden kann sich damit individuell am Lernenden orientieren und prozessorientiert erfolgen. Die Lehrenden können und sollten das Portfolio auch für individuelle Feedback- und Beratungsgespräche mit den Lernenden nutzen. Eine konstruktive, kompetenzorientierte Feedback-Kultur ist einer der zentralen Schlüssel dafür, intrinsisch motivierte Prozesse der Kompetenzentwicklung anzustoßen.

8.2 Persönlichkeit und Kompetenzen der Lehrenden

Die Persönlichkeit und Identität der Lehrenden selbst spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle; ihre eigene Haltung den Lernenden gegenüber ist dafür ausschlaggebend, ob es in Aus- und Weiterbildung tatsächlich zu *Bildungsprozessen* kommt, also zu Prozessen, während derer sich das Verhältnis eines Menschen zu sich selbst und zur Welt verändert.

Die Lehrenden nehmen ebenso Einfluss darauf, inwieweit Praxis zu *reflektierter* Praxis wird, und dabei scheinbar Selbstverständliches und Habitualisiertes in Frage gestellt wird (*Befremdung des eigenen Normalitätshorizontes*), sich die Perspektiven auf Menschen und Situationen öffnen und erweitern (*Prinzip der Offenheit für das ‚Fremde‘*) und die Lernenden sich gleichzeitig ihrer eigenen Ressourcen bewusst werden und sie für die Handlungsanforderungen im (Berufs-) Alltag nutzen können.

Grundlage dafür ist eine *professionelle Identität der Lehrenden*, in der die Person und die (lehrende) Rolle nicht voneinander getrennt, sondern glaubhaft integriert werden: Die Lehrenden treten den Lernenden nicht als reiner Vermittler von deklarativem Wissen, Methoden/Techniken und Normen gegenüber, sondern als Persönlichkeiten, die sich auf eine soziale, pädagogische Beziehung einlassen und ein Arbeitsbündnis mit den Lernenden eingehen (Helsper/Hummrich 2008; Meyer 2004; Helsper 2002; Oevermann 1996).

In gewisser Weise müssen die Lehrenden also auch *verkörpern*, was sie lehren – eine Haltung kann man nicht rein instruktiv „lehren“, man muss sie ausstrahlen und vorleben. Dies bedeutet keinesfalls einen Verzicht auf gute Didaktik,¹⁹ in diesem Fall auf Methoden des biografischen Arbeitens, der Selbstreflexion und des forschenden Lernens im Sinne der praxisnahen Rekonstruktion sowie „Befremdung“ von konkreten Handlungssituationen und der Entwicklung multiperspektivischer Lesarten (*Prinzip des methodisch kontrollierten Fremdverstehens*). Diese Methoden können allerdings um so überzeugender und „lebendiger“ von Lehrenden vermittelt werden, die selbst – im Sinne eines lebenslangen Arbeitens an der eigenen professionellen Identität – dazu bereit sind, sich der *eigenen* Praxis selbstreflexiv und „forschend“ zuzuwenden, sie zu hinterfragen und zu überarbeiten. Hier rückt *Biografizität* auch als besondere Kompetenz *pädagogischer Persönlichkeiten* in den Blickpunkt (vgl. Kap. 5.1).

Für die Aus- und Weiterbildung von Frühpädagoginnen und Frühpädagogen erscheint diese methodisch geleitete Form der biografischen Selbstreflexion von besonderer Bedeutung, da es sich um einen pädagogischen Kontext handelt, in dem die Lernenden Kompetenzen zur Gestaltung pädagogischer Situationen (mit Kindern) sowie zur Kooperation (im Team, mit Eltern) erwerben sollen. Wenn frühpädagogische Fachkräfte zu Bildungsbegleitern werden sollen, die zum einen *Selbstbildungspotenziale* von Kindern anregen und unterstützen, zum anderen die dialogische Verständigung mit den Kindern und die Ermöglichung gemeinsam geteilter Erfahrungen (im Sinne einer *Ko-Konstruktion zwischen Erwachsenen und Kindern*) als professionelle Aufgabe betrachten, dann sollten ihre eigenen Lern- und Bildungserfahrungen eine Hintergrundfolie an Erfahrungen ermöglichen, die einem solchen Lern- und Bildungsverständnis entsprechen.

Die *Kompetenzen der Lehrenden* – theoretisch-wissenschaftliches Wissen, Didaktik/Methoden, soziale und personale Kompetenzen sowie Biografizität als be-

19 Auf die notwendige Balance zwischen Konstruktion und Instruktion bei der Bereitstellung komplexer und situationsbezogener Lernumgebungen wird in der Aus- und Weiterbildungsforschung immer wieder verwiesen (vgl. dazu z.B. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997).

sondere Kompetenz pädagogischer Fachkräfte – selbst stellen also einen zentralen Bedingungsfaktor für die Qualität von Aus- und Weiterbildung dar und damit auch für die Struktur von Lern- und Bildungsprozessen. Notwendig ist zum einen ein professionelles *Selbstverständnis von Lehrenden* als moderierende sowie impulsgebende, stützende und begleitende Person von möglichst selbstgesteuerten und selbstorganisieren Lernprozessen der Lernenden (Webler 2004, S. 35).

Rhein (2010, S. 141) fasst dies in drei *Dimensionen professioneller Lehre* zusammen:

- (1) Erklären und Anregung von Lernprozessen
- (2) Empathie und Beziehung
- (3) Enthusiasmus und Darstellung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes.

Den Lehrenden sollte es also gelingen, Inhalte verständlich zu vermitteln, ein produktives und konzentriertes Arbeitsklima herzustellen, Anforderungen und Lernziele transparent zu machen. Die Lehrenden sollen außerdem den Lernenden ein stützendes und ressourcenorientiertes Feedback über ihre Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung geben sowie durch Wertschätzung und Partizipation einen motivierenden Lernkontext schaffen, für den beide – Lehrende und Lernende – Verantwortung übernehmen. Lehrende sollten nicht zuletzt für das, *was* sie vermitteln und *wie* sie es vermitteln, Interesse und Begeisterung ausstrahlen.

Bei der Biografiearbeit müssen die Lehrenden überprüfen, welche Voraussetzungen vorhanden sind, um diese Dimension der Kompetenzentwicklung anzusprechen. Dazu gehören zum einen strukturelle Bedingungen (wie Räumlichkeiten des Bildungsträgers, Anzahl der Teilnehmenden) sowie deren persönliche und professionelle Voraussetzungen. Von zentraler Bedeutung ist hierbei die fachliche und persönliche Kompetenz der Lehrenden mit belasteten Themen (wie z.B. der Entwicklung und Bedeutung von Bindungsbeziehungen in der eigenen Familie) verantwortungsvoll umzugehen und es im praxisberatenden – nicht supervidierenden – Setting der Weiterbildung zu verorten.

Lehrende selbst müssen die Gelegenheit haben, ihre eigenen fachlichen und didaktischen Kompetenzen zu reflektieren und systematisch zu verbessern, um der angestrebten Kompetenzorientierung gerecht werden zu können.

Notwendig sind nicht nur *fachwissenschaftliche Kompetenzen*, sondern auch *Kompetenzerfassungs- und Kompetenzbewertungskompetenzen*, die ein ressourcenorientiertes Anknüpfen an und Eingehen auf individuelle Kompetenzprofile der Auszubildenden ermöglichen sowie *pädagogisch-didaktische und kommunikative Kompetenzen* (Speer/Harich 2007). Ohne die Berücksichtigung der Qualität des pädagogischen Bezugs zwischen Lehrenden und Lernenden werden die Bildungspotenziale von Lehr-Lern-Kontexten nicht ausgeschöpft.

9 Zusammenfassung und Empfehlungen für die Weiterbildung

Auf der Grundlage der Ausführungen in den Kapiteln 2 bis 5 sowie der WiFF-Expertise „Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte“ von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) werden abschließend Empfehlungen für die Qualitätssicherung von Weiterbildungen gegeben, in denen es primär bzw. in besonderer Art und Weise um die Ausbildung und Stärkung einer professionellen Haltung sowie der professionellen Identität einer Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien geht.²⁰

Um ein vollständiges Profil an Kriterien zu entwerfen, das kompetenzorientierten Weiterbildungen für die Arbeit mit Kindern in diesem Alter gerecht wird, werden auch einige Empfehlungen formuliert, die ganz allgemein bei der Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsangeboten Anwendung finden sollten.

Professionalisierungsprozesse sind auch im Rahmen von Weiterbildung als zirkuläre und reflexive Prozesse zu konzipieren, in denen es nicht um die Anhäufung von theoretischem Verfügungs- oder handlungspraktischem Rezeptwissen geht, sondern um den Erwerb von reflexivem Orientierungswissen (Reflexionswissen), das den Fachkräften ermöglicht, flexibel fall- und situationssensible Passungen zwischen Theorie und Praxis auch in komplexen und herausfordernden Situationen herzustellen und dabei die eigene Haltung als wesentlichen Faktor selbstreflexiv einzubeziehen.

Die für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien erforderlichen sozialen Kompetenzen sollten bei jedem Thema mitgedacht werden, damit der Zusammenhang von Beziehungsqualität und Bildungsprozessen sowie die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Familien, im

Team und mit anderen pädagogischen Fachkräften in der Weiterbildung nicht aus dem Blick gerät. Insbesondere bei Angeboten, die eine Weiterqualifizierung für einzelne Themenfelder (z.B. Gesundheit und Pflege) betreffen und/oder die fachdidaktisch/fachpraktisch (z.B. Sprachförderung; Beobachtung und Dokumentation) ausgerichtet sind, sollte darauf geachtet werden, dass es in pädagogischen Prozessen immer auch um die soziale und personale Kompetenzentwicklung sowie um die professionelle Haltung und Identität der Fachkraft geht.

Berücksichtigung der verschiedenen Handlungsfelder bei der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien

- Weiterbildungsangebote in diesem Themenfeld sollten, unabhängig von ihrer spezifischen Thematik, folgende Kernaspekte stringent berücksichtigen: die Entwicklungsthemen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren; die Struktur von Bildungsprozessen als Wechselspiel zwischen Selbstbildungspotenzialen, Interaktionspotenzialen (andere Kinder, Gleichaltrige, Erwachsene), Sach- und Strukturpotenzialen und diesbezügliche Besonderheiten in den ersten drei Lebensjahren; die fundamentale Bedeutung der Bindungs- und Beziehungsqualität für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Säuglingen und Kleinkindern.
- Pädagogische Arbeit nur als Arbeit mit dem Kind bzw. der Kindergruppe zu konzipieren, entspricht nicht mehr den Anforderungen und Herausforderungen einer frühen Bildungs- und Erziehungsarbeit, die nur in Kooperation mit Familien möglich ist. Das bedeutet, dass Weiterbildungsangebote, welche die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren zum Inhalt haben, in ihren Konzeptionen stets die familiären Bindungsbeziehungen des Kindes, die lebensweltliche Situationen und die Entwicklungsprozesse der Familien sowie die daraus resultierende Qualität der Kooperationsbeziehung zwischen Fachkraft und familiären Bindungspersonen als selbstverständlichen Bestandteil zu berücksichtigen haben.
- Kinder ab dem ersten Lebensjahr mit ihren Familien in frühpädagogischen Einrichtungen willkommen zu heißen, bedeutet auch eine konstruktive Zusammenarbeit im Team sicherzustellen, die es erlaubt, Entwicklungen und Veränderungen bezüglich

²⁰ Im Sinne einer Prüffolie wurden von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) differenzierte Qualitätskriterien für kompetenzbasierte (Aus- und) Weiterbildungen im Rahmen der Frühpädagogik entwickelt.

der professionellen Haltung und den Erwerb der damit verbundenen Kompetenzen zu diskutieren, zuzulassen und sich dabei kollegial zu unterstützen. Die Voraussetzungen hierfür und die damit verbundenen Prozesse innerhalb einer Organisation bzw. eines Teams sollten daher bei jeder Weiterbildung mitbedacht und thematisiert werden.

- Nicht zuletzt durch den Ausbau von Familienzentren und Bildungshäusern nimmt die Vernetzungsarbeit im Sozialraum mit ihren verschiedenen Angeboten einen immer größeren fachlichen Stellenwert ein. Daher sind die damit verbundenen Potenziale in Weiterbildungsangeboten zu berücksichtigen. Seminarangebote sollten daher auch dazu dienen, den Teilnehmenden einen Einblick in die Kooperationsmöglichkeiten im Sinne einer sozialräumlichen Vernetzung bezüglich der Angebote für Kinder in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien zu geben. Außerdem sind spezifische Anlaufstellen für sie und ihre Einrichtungen im Sinne von interdisziplinären Möglichkeiten der Zusammenarbeit bezogen auf die Altersgruppe vorzustellen.

Professionelle Haltung und Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien

- Die Arbeit mit Kindern und ihren Familien stellt hohe fachliche Anforderungen an die Fachkräfte. In Weiterbildungen werden sie unter anderem konfrontiert mit den Herausforderungen biografischer Arbeit, der Entwicklung von Feinfühligkeit und professioneller Responsivität, eines wertschätzenden Umgangs mit Diversität und einer ressourcenorientierten Perspektive auf Kinder und Familien. Um die Begegnung mit diesen Themen und die Entwicklung von Kompetenzen für die Seminarteilnehmenden zu einem positiven, lustvollen Lernerlebnis werden zu lassen, ist der Fokus der Lehrenden bei all diesen Themen stets auf die Ressourcen der Fachkräfte zu lenken.
- Der Umgang mit Handlungsproblemen, Orientierungsdilemmata und schwierigen, besonders herausfordernden Situationen, wie sie im pädagogischen Alltag häufig vorkommen, ist in Weiterbildungsangeboten kontinuierlich zu thematisieren und einzuüben. Hierfür ist eine enge Verzahnung mit den berufspraktischen Erfahrungen der Teilnehmenden notwendig, wie dies beispielsweise in

berufsbegleitenden oder berufsintegrierenden Weiterbildungsangeboten besonders gut möglich ist. In Bezug auf die noch kaum systematisch professionalisierte Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern muss hier in besonderer Weise auf die kritische Reflexion vermeintlich „sicheren“ und „selbstverständlichen“ (Alltags-) Wissens geachtet werden.

- Angebote sollten „Fehlerfreundlichkeit“ ausstrahlen: eine Offenheit dafür, dass pädagogisches Handeln nicht immer und sofort gelingt, dass Dilemmata entstehen und nicht ohne Weiteres gelöst werden, dass Konflikte und unterschiedliche Perspektiven zur Normalität gehören und Gefühle der Überforderung „normal“ sind.
- Bei längerfristig angelegten Weiterbildungen sollte deutlich werden, wie sich die Aufschichtung und Vertiefung von Wissen und Kompetenzen vollziehen soll. Dies bezieht sich vor allem auf die Verzahnung des Weiterbildungsangebotes mit Praxisaufgaben (Präsenz-, Selbstlern- und Praxiszeiten sollten ausgewiesen sein) sowie auf die Lehr- und Lernmethoden, die geeignet sein müssen, immer komplexere Zusammenhänge und Aufgaben zu erschließen, professionell handelnd zu gestalten, auszuwerten und die eigene Rolle dabei zu reflektieren.
- Die Arbeit an (berufs-)biografisch fundierten handlungsleitenden Orientierungen und Werthaltungen ist als Schlüsselkompetenz auch im Rahmen von Weiterbildungen unverzichtbar, wenn diese nachhaltig wirken sollen. Da die frühe Krippenbetreuung ein normativ „aufgeladenes“ und umstrittenes Thema ist, sollte die systematische Vermittlung von fachlichem Wissen immer mit einer Aufarbeitung subjektiver und handlungsleitender Orientierungen verbunden sein.
- In Weiterbildungen sollten forschende Zugänge zur Praxis (auch der eigenen) eröffnet werden; der Fokus sollte verschoben werden von „Beobachtung und Dokumentation“ auf die Prozessschritte Beobachtung – Analyse (als einer komplexen Anforderung von Verstehen, Interpretieren und Diagnostizieren) – Dokumentation. Erst eine methodisch fundierte *Analyse* von Beobachtungen, welche dann nachvollziehbar dokumentiert wird, zeichnet eine professionelle frühpädagogische Kompetenz im Sinne eines forschenden Habitus aus. In Bezug auf die Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern ermöglichen vor allem bild- und videogestützte

Verfahren ein Verstehen von Entwicklungs- und Lernprozessen und auch feiner, körpersprachlicher Interaktionsdynamiken.

Ausbildungsdidaktische Lehr- und Lernformate

- Da sich Kompetenz auf der Ebene der Performanz nicht in einem idealtypischen, „theoretischen“ Handlungskontext erweist, müssen reale oder quasireale Handlungssituationen und Handlungsaufgaben (z.B. Rollenspiele, Arbeit mit Videobeispielen) in die Weiterbildung einbezogen werden.
- Um Feinfühligkeit und Responsivität im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern zu schulen, muss in Weiterbildungen „mit dem ganzen Körper“ und in möglichst realen Settings gelernt werden (z.B. Stimm-, Körper-, Wahrnehmungsübungen).
- Die methodisch-didaktischen Formate sollten möglichst konkret beschrieben werden; dabei ist deutlich zu machen, welche Methoden zur Förderung und Unterstützung der sozialen und personalen Kompetenz sowie zum selbst gesteuerten Lernen der Teilnehmenden eingesetzt werden. Der Schwerpunkt sollte auf Methoden einer konstruktivistischen Didaktik liegen (vgl. Kapitel 8.1).
- Eine professionell begleitete individuelle Aufarbeitung von Prozessen der Umsetzung von Erkenntnissen und Methoden in die Praxis sowie die reflexive Bearbeitung von herausfordernden Praxissituationen sollte zentraler Bestandteil von Weiterbildung sein (z.B. durch Praxisberatung, Intervention, Supervision, Mentoring).
- Die Qualifizierung der Dozentinnen und Dozenten im Hinblick auf ihr fachliches Wissen und ihre didaktischen Kompetenzen sollte gewährleistet sein. Von Bedeutung sind dabei auch die sozialen und personalen Kompetenzen der Lehrenden, d.h. ihre Fähigkeit, einen konstruktiven, ressourcenorientierten Lehr-Lern-Kontext zu gestalten, als Bildungsbegleiter zu fungieren und sich persönlich auf eine professionelle pädagogische Beziehung mit den Teilnehmenden einzulassen.
- Darüber hinaus sollten die Dozentinnen und Dozenten die thematisierten Kernkompetenzen für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien (Selbstreflexivität und forschende Haltung, Ressourcenorientierung, Feinfühligkeit und Responsivität, Offenheit für und Wertschätzung von Diversität) in der Interaktion

mit den Teilnehmenden der Weiterbildungen selbst glaubhaft verkörpern und damit eine Vorbildfunktion einnehmen.

Erfassung und Bewertung von Kompetenzentwicklung

- Es ist eine transparente und möglichst detaillierte Beschreibung der Verfahren zu formulieren, die zur Erfassung der Kompetenzentwicklung bzw. gegebenenfalls zu deren Prüfung und Bewertung eingesetzt werden.
- Die Praxisbezogenheit und Kompetenzorientierung der Verfahren sollte gewährleistet sein, wobei auf Praktikabilität zu achten ist; ein Abfragen von Wissenskomplexen allein kann nur *eine* Dimension von Kompetenz prüfen.
- Kompetenz sollte auf der Ebene der Performanz, also in (quasi-)realen Handlungssituationen oder in der Praxis selbst erfasst werden: Prinzip der „Lehrprobe“; inszenierte Situationen, z.B. Rollenspiele; Analyse von selbst erlebten – schriftlich oder videografisch dokumentierten – Praxissituationen; Bearbeitung von idealtypischen – schriftlich oder videografisch vorgelegten – Praxissituationen.
- Die Erfassung von Kompetenzen bzw. der Kompetenzentwicklung sollte, wenn möglich, für Feedback- und Entwicklungsgespräche zwischen Teilnehmenden und Lehrenden genutzt werden, um individuelle Lernprozesse zu fördern.
- Idealerweise erfolgt die Kompetenzerfassung in rhythmisierten Abständen, angefangen bei der Bedarfserhebung durch die Weiterbildungsanbieter vor Seminarbeginn über den Verlauf des Arbeitsprozesses bis zum Ende des Seminarangebots. Zu empfehlen ist, diese Kompetenzerfassung immer ressourcenorientiert anzulegen und mit Entwicklungsgesprächen zur professionellen Identität zu verbinden. Wenn möglich sollte auch der Prozess der Umsetzung der erworbenen Kompetenzen im Praxisalltag beratend begleitet werden.

Mit diesen zusammenfassenden Prinzipien sind (An-)Forderungen und Aufgaben beschrieben, die sicherlich (noch) nicht in vielen Aus- und Weiterbildungen realisiert werden (können). Sie können und sollten jedoch zur Orientierung dienen, um die Konzeption sowie die Evaluation von Angeboten der Aus- und Weiterbildung zu begleiten.

10 Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München
- Ahnert, Lieselotte (2006): Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, S. 75–85
- Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Becker-Gebhard, Bernd/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim, S. 31–41
- Ahnert, Lieselotte/Gappa, Maika (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 74–95
- Ainsworth, Mary D. S./Bell, Sylvia M./Stayton, Donelda J. (1974): Infant-mother attachment and social development: „Socialisation“ as a product of reciprocal responsiveness to signals. In: Richards, Martin P. (Hrsg.): The integration of a child into a social world. London: Cambridge University Press, S. 99–135
- Ainsworth, Mary D. S./Blehar, Mary C./Waters, Everett (1978): Patterns of Attachment: a psychological study of the strange situation. New York: Halsted Press Division of Wiley
- Als, Heideliese (1984): Manual for Naturalistic Observation of the Newborn (Pre-term and Full-term). Boston: Childrens Hospital
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1981): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)(2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- Bandura, Albert (Hrsg.) (1995): Self- Efficacy in changing societies. Cambridge
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, S. 191–215
- Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München
- Bauer, Joachim (2010): Reformpädagogik – Nähe – Distanz. Weinheim. www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/reformpaedagogik-naehe-distanz.html (01.12.2010)
- Becker-Stoll, Fabienne (2007): Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin, S. 14–31
- Becker-Stoll, Fabienne (2010): Die Bedeutung der Qualität in der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. www.kindergartenpaedagogik.de/1990.pdf (26.11.2010)
- Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.) (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin
- Beller, Kuno/Beller, Simone (2009): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Modifizierte Fassung vom Juli 2000, 8. Aufl. Berlin
- Bernfeld, Siegfried (1971): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main
- Bierhoff, Hans-Werner (2006): Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart
- Bierhoff, Hans-Werner/Herner, Michael Jürgen (2003): Selbstüberzeugung. In: Müller, Günter F. (Hrsg.): Selbstverwirklichung im Arbeitsleben. Lengerich, S. 85–104
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die Dokumentarische Methode. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd (2007): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden
- Booth, Tony (2008): Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2007): Index for Inclusion – developing learning, participation and play in early years and childcare. Centre for Studies on Inclusive Education. Deutschsprachige Ausgabe (2010): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) – Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. 3. Aufl. Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main

- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main
- Bowlby, John (1975): *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München
- Brazelton, Thomas Berry (1984): *Neonatal Behavioral Assessment Scale*. Philadelphia: Lipincott
- Brandes, Holger (2008): *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München
- Brisch, Karl Heinz (2004): *Der Einfluss von traumatischen Erfahrungen auf die Neurobiologie und die Entstehung von Bindungsstörungen*. In: *Psychotraumatologie und Medizinische Psychologie*, H. 2, S. 29–44
- Brisch, Karl-Heinz/Hellbrügge, Theodor (2009): *Bindung und Trauma. Entwicklung und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. Stuttgart
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (BAG-BEK) (2009): *Qualifikationsrahmen für die Studiengänge im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung*. Köln
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (Hrsg.) (2009): *Profis in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsprofil „Frühpädagogik–Fachschule/Fachakademie“*. www.weiterbildungsinitiative.de/.../Qualifikationsprofil_Fruehpaedagogik_Fachschule_Fachakademie_01.pdf (26.04.2010)
- Bünder, Peter/Sirringhaus-Bünder, Annegret/Helfer, Angela (2009): *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung*. Göttingen
- Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.) (2006): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden
- Corsaro William A./Eder, Donna (1990): *Children's peer cultures*. In: *Annual Review of Sociology*, H. 16, S. 197–220
- Cummins, Jim (2006): *Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer. Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Machtbeziehungen*. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die deutsche Schule*. Münster
- Davis, Mark H. (1994): *Empathy. A social psychological approach*. Madison: Brown and Benchmark
- Dela Ossa, Jennifer L./Gauvain, Mary (2001): *Joint attention by mothers and children while using plans*. In: *International Journal of Behavioral Development*, H. 25, S. 176–183
- Derksen, Bärbel/Lohmann, Susanne (2009): *Baby-Lesen. Die Signale des Säuglings sehen und verstehen*. Stuttgart
- Dinkelager, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videografie. Eine Einführung*. Wiesbaden
- Dornes, Martin (2009): *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main
- Egeland, Byron/Erickson, Martha Farrell (2004): *Lessons from STEEP-super™: Linking theory, research and practice for the well-being of infants and parents*. In: Sameroff, Arnold/McDonough, Susan C./Rosenblum, Katherine L. (Hrsg.): *Treating parent-infant relationship problems: Strategies for intervention*. New York: Guilford Press
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2003): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen
- Eisenberg, Nancy/Fabes, Richard A. (1998): *Prosocial Development*. In: Damon, William (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, S. 701–778
- Ekmann, Paul (1992): *An argument for basic emotions*. In: *Cognition and Emotion* 6. Jg., H. 3/4, S. 2169–2200
- Erickson, Martha Farrell/Egeland, Byron (2006): *Die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung. Frühe Hilfen für die Arbeit mit Eltern von der Schwangerschaft bis zum zweiten Lebensjahr des Kindes durch das STEEP-Programm*. Stuttgart
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main
- Flavell, John (1968): *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim 1975
- Fonagy, Peter (2003): *Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Selbst*. In: Fonagy, Peter/Target, Mary (Hrsg.): *Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung*. Gießen, S. 31–48

- Fonagy, Peter/Target, Mary (2007): Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Stuttgart
Forschen lernen. Journal für Lehrer- und Lehrerinnenbildung, 1. Jg., Heft 3. Hrsg.: Altrichter, Herbert u.a. Innsbruck/Wien/München/Bozen
- Friebertshäuser, Barbara (1996): Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. Möglichkeiten und Grenzen ethnografischer Forschung. In: Neue Praxis, H. 1, S. 75–86
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009): Einführung: Entwicklung und Entwicklungsmodelle. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph/Castello, Armin: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Kronach, S. 9–29
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): Die Bedeutung des personenzentrierten Ansatzes für eine moderne Frühpädagogik. In: PERSON. Internationale Zeitschrift für Personenzentrierte und Experimentelle Psychotherapie und Beratung, 14. Jg., H. 1, S. 43–53
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph/Castello, Armin (2009): Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Kronach
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina (2011): Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik Band IV. Freiburg (im Erscheinen)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Viernickel, Susanne (2010): Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in akademischen und fachschulischen Ausbildungsgängen. In: Becker-Stoll, Fabienne/Berkic, Julia/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin, S. 106–127
- Gainé, Brenda/Keulen, Anke van (1997): Anti-Bias-Training Approaches in the Early Years. A Guide for Trainers and Teachers. Utrecht/London: Mutant/Eytran
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., Heft 6, S. 867–888
- Gloger-Tippelt, Gabriele (2007): Bindung und Sozialverhalten in der mittleren Kindheit. In: Nummer-
Winkler, Gertrud (Hrsg.): Frühe Bindung und moralische Entwicklung. Weinheim/München, S. 69–104
- Grawe Klaus (1998): Psychologische Therapie. Göttingen
- Grawe, Klaus (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen, S. 381–448
- Grawe, Klaus/Grawe-Gerber, Marianne (1999): Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. In: Psychotherapeut, 44. Jg., H. 2, S. 63–73
- Greenwald, Anthony G./Banaji, Mahzarin Rustom (1995): Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. In: Psychological Review, 102. Jg., H. 1, S. 4–27
- Greenwald, Anthony G./Banaji, Mahzarin Rustom/Rudman, Laurie A./Farnham, Shelly D./Nosek, Brian A./Mellott, D. S. (2002): A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and selfconcept. In: Psychological Review, 109. Jg., H. 1, S. 3–25
- Gross, A. L./Baliff, B. (1991): Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. In: Developmental Review, H. 11, S. 368–398
- Grossmann, Klaus E./Zimmermann, Peter (1997): Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: Keller, Heidi (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Hans Huber, S. 51–95
- Gruber, Hans/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, Heinz/Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen, S. 139–156
- Grundmann, Matthias (Hrsg.) (1999): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt am Main
- Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn
- Harms, Henriette/Schwarz, Stefanie (2010): Gut ausgebildet für die Jüngsten? Die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für die Arbeit mit Kindern von null bis drei Jahren. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart, S. 311–322
- Hartung, Joachim (2010): Sozialpsychologie. Stuttgart

- Hauptert, Bernhard (1995): Vom Interventionismus zur Professionalität – Programmatische Überlegungen zur Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit als Wissenschaft, Profession und Praxis. In: *Neue Praxis*, H. 25, S. 32–55
- Havighurst, Robert J. (1953): *Human development and education*. New York: Longmans and Green
- Heidenreich, Martin (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel, Hans Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn, S. 35–59
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Forschen lernen*, 1. Jg., Heft 3, S. 7–15
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn, S. 64–102
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule*. Wiesbaden, S. 43–72
- Herwig-Lempp, Johannes (2004): *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung*. Göttingen
- Huhn, Norbert/Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechtild (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim/München
- Hüther, Gerald (2003): Die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen im Kindesalter auf die Hirnentwicklung. In: *Kinderschutzforum* (Hrsg.): *Trauma und Traumafolgen – ein Thema für die Jugendhilfe*. Edingen-Neckarhausen, S. 58–67
- Jerusalem, Matthias (1990): *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen, Toronto, Zürich
- Keller, Heidi (Hrsg.) (2003): *Handbuch der Kleinkindforschung*. 3. bearb. Aufl. Bern: Hans Huber
- Klieme, Eckhard u.a. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. Bonn. www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (14.10.2010)
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden, S. 11–29
- Kraimer, Klaus (1994): *Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung*. Weinheim
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim/München
- Kroll, Dorothee/Boos-Hammes, Irmgard (2009): *Mit Riesenschritten in die Autonomie. Kleinkinder auf dem Weg in die Selbstständigkeit*. Troisdorf
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2007): *Ethik Sozialer Arbeit: ein Handbuch*. Paderborn
- MacNaughton, Glenda (2006): *Respect for diversity. A international overview*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation (Working Papers in Early Childhood Education Development, Nr. 40)
- MacNaughton, Glenda (2007): *Im Gespräch*. In: *Kinder in Europa*. Ausgabe 13: *Respekt vor Vielfalt*, S. 33–34
- Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg. 2008): *Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt*. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel
- Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (1992): *Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie*. In: Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (Hrsg.): *Analysen sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler, S. 9–37
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München
- Mienert, Malte/Vorholz, Heidi (2009): *Kleine Kinder – große Schritte. Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Krippenkindern*. Troisdorf
- Möbius, Thomas/Friedrich, Sybille (Hrsg.) (2010): *Ressourcenorientierung in der sozialen Arbeit. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden

- Moore, Chris/Dunham, Philip L. (1995): *Joint Attention. Its Origin and Role in Development*. Hilldale/New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen, S. 25–44
- 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, S. 92–101
- Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart, S. 39–51
- Nentwig-Gesemann, Iris (2011): *Ethnografisches und videogestütztes Beobachten als fallbezogene Methode forschenden Lernens in der Frühpädagogik*. Berlin (im Erscheinen)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung*. Zeitschrift Frühe Bildung, Heft 0/2011, Göttingen (im Erscheinen)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (2011): Professionelle Haltung von Fachkräften. In: Neuß, Norbert (Hrsg.) (2011): *Grundwissen Krippenpädagogik*. Berlin, S. 227–236
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2008): Praktische, theoretische und persönliche Annäherungen an das forschende Lernen. In: Daiber, Barbara/Weiland, Inga (Hrsg.): *Impulse der Elementar Didaktik*. Baltmannsweiler
- Nentwig-Gesemann, Iris/Schwarz, Stefanie/Gerstenberg, Frauke/Köhler, Luisa (2011): *Kompetenzentwicklung erfassen – ein berufsbiografischer Zugang*. Berlin (im Erscheinen)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Wagner-Willi, Monika (2007): *Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen*. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 213–223
- Neuss, Norbert (2009): *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (2008): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main, S. 70–182
- Papoušek Mechthild (1997): *Entwicklungsdynamik und Prävention früher Störungen der Eltern-Kind-Beziehungen*. In: *Akademische Kinder- und Jugendpsychiatrie*, H. 93, S. 5–30
- Papoušek, Mechthild (2001): *Intuitive elterliche Kompetenzen – Ressource in der präventiven Eltern-Säuglings-Beratung und -psychotherapie*. In: *Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind*, H. 1/01, o.s.
- Papoušek, Mechthild (2004): *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Klinische Evidenz für ein neues klinisches Konzept*. In: Papoušek, Mechthild/Schieche, Michael/Wurmser, Harald (Hrsg.): *Regulationsstörungen in der frühen Kindheit*. Bern: Hans Huber, S. 77–110
- Papoušek, Hanus/Papoušek, Mechthild (1987): *Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence*. In: Osofsky, Joy D. (Hrsg.): *Handbook of Infant Development*, Band 2. New York: Wiley, S. 669–720
- Pauen, Sabina (2007): *Was Babys denken. Eine Geschichte des ersten Lebensjahres*. München
- Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2003): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen
- Piaget, Jean (1978): *Das Weltbild des Kindes*. München
- Pikler, Emmi/Tardos, Anna u.a. (1997): *Miteinander vertraut werden*. Freiburg im Breisgau
- Preissing, Christa: (Hrsg.) (2003): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel
- Prengel, Annelore (2006): *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultu-*

- reller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden
- Rabe-Kleeberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Baltmannsweiler, S. 15–22
- Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik. Neuwied
- Reich, Kersten (2010) (Hrsg.): Methodenpool. methodenpool.uni-koeln.de (13.12.2010)
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, S. 356–390
- Remsperger, Regina (2008): Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. In: Kindergarten heute spezial, S. 8–12
- Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Eine qualitative Videostudie. Wiesbaden
- Rhein, Rüdiger (2010): Kompetenzorientierung im Studium. In: Pohlenz, Philipp/Oppermann, Antje (Hrsg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation. Bielefeld, S. 137–152
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart. www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Studie_Inhalt_PiK_rz.pdf (10.11.2010)
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart
- Rogal, Stefan (2009 a): Biographikum. Impulse zur pädagogisch-biographischen Reflexion. Hamburg
- Rogal, Stefan (2009 b): Schul-Spuren. Möglichkeiten Biographischen Lernens. Hamburg
- Rohrman, Tim (2008): Geschlechtsbewusste Pädagogik – eine Gratwanderung. In: Wagner, Petra (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 59–71
- Schäfer, Gerd E. (2004): Beobachten und Dokumentieren. Kinder beobachten heißt, Kindern mit Aufmerksamkeit begegnen. www.uni-koeln.de/ew-fak/WahrnehmenUndDenken4.pdf
- Schäfer, Gerd E. (2011): Theorie der frühkindlichen Bildung. Stuttgart (im Erscheinen)
- Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg
- Schmidt-Denter, Ulrich (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung, 4. bearb. Aufl. Weinheim
- Schütze, Fritz (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim/München, S. 191–221
- Schütze, Fritz (1994): Ethnografische und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Grodeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg im Breisgau, S. 189–297
- Speer, Sandra/Harich, Katja (2007): Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden. Leonardo-da-Vinci-Projekt „TEVAL“. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 6, S. 33–42
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006): Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=c22ffadf50911000cf1d618984e8c3ae#page=28 (21.08.2008)
- STEEP TM (2002): Steps Toward Effective Enjoyable Parenting. University of Minnesota: Harris Center
- Stein, Anne-Dore (2008): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt am Main
- Strätz, Rainer/Demandewitz, Helga (2005): Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder. 5. Aufl. Weinheim
- Suess, Gerhard J. (2005): Die Bedeutung von Bindung im Kindergartenalter. In: kindergarten heute, H. 11-12, S. 6–12

- Suess, Gerhard J. (2009): Kommunikation und Beziehung in Familie und Gleichaltrigenwelt – Die Grundpfeiler der Entwicklung der Person in den ersten sechs Lebensjahren. In: *Familiendynamik* H. 2, S. 146–154
- Suess, Gerhard J./Sroufe, Alan (2008): Klinische Implikationen der Minnesota Längsschnittstudie zur Persönlichkeitsentwicklung von der Geburt bis ins Erwachsenenalter. In: *Frühe Kindheit*, 11. Jg., H. 6, S. 8–17
- Textor, Martin R. (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau
- Tomasello, Michael (1995): Joint attention as social cognition. In: Moore, Chris/Dunham, Phillip J. (Hrsg.): *Joint attention. Its origins and role in development*. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 103–130
- Tov, Eva (2010): Studentische Portfolioarbeit als Lehr-, Lern- und Prüfform von im Studium entwickelten Kompetenzen – das Beispiel Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. In: Pohlenz, Philipp/Oppermann, Antje (Hrsg.): *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation*. Bielefeld, S. 209–122
- Traxler, Kim (2006): *Das Bewegungskonzept Elfriede Hengstenbergs*. Freiamt
- Viernickel, Susanne (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen, S. 195–210
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Harms, Henriette/Schwarz, Stefanie/Richter, Sandra (2011): *Profis für Krippen: Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau
- Volland, Cordelia/Trommsdorff, Gisela (2003): Mütterliche Feinfühligkeit und die Entwicklung von mitfühlend-prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern: Eine Beobachtungsstudie. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35. Jg., H. 1, S. 2–11
- Vygotsky, Lew S. (1978): *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press
- Vygotsky, Lew S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau
- Webler, Wolff-Dietrich (2004): *Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung*. Bielefeld
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2006): „Der neue Mensch“. *Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. 2. Aufl. Würzburg
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim
- Youniss, James (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main
- Ziegenhain, Ute/Gebauer, Sigrid/Kolb, Anne-Katrin/Reichle, Barbara/Franiek, Sabine (2006): *Auf den Anfang kommt es an. Ein Kurs für junge Eltern*. Mainz
- Ziegenhain, Ute/Gebauer, Sigrid/Ziesel, Birgit/Künster, Anne Katrin/Feger, Jörg M. (2010): *Lernprogramm Baby-Lesen, Übungsfilme für Hebammen, Kinderärzte, Kinderkrankenschwestern und Sozialberufe*. Stuttgart

Zu den Autoren



Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Die Diplom-Pädagogin ist Professorin für Bildung im Kindesalter und Leiterin des Studiengangs Erziehung und Bildung im Kindesalter an der *Alice Salomon Hochschule* Berlin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kindheits- und Bildungsforschung, Professionalisierungsprozesse und Hochschuldidaktik, Methoden qualitativer Bildungs- und Evaluationsforschung sowie Kommunikation und Sprache.



Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

ist Professor für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der *Evangelischen Hochschule Freiburg (EHF)*. Der approbierte Psychologische Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut ist Leiter des *Zentrums für Kinder- und Jugendforschung* an der EHF und forscht unter anderem in der Pädagogik der Frühen Kindheit. Er leitet den Master-Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ und hat am Standort Freiburg das Programm „Profis in Kitas“ der Robert-Bosch-Stiftung geleitet.



Henriette Harms

ist Diplom-Pädagogin und seit 2009 an der Alice Salomon Hochschule (ASH) in Berlin als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt. Dort arbeitete sie in dem Projekt „Profis in Kitas (PIK II)“ der Robert-Bosch-Stiftung und ist zur Zeit in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren“ tätig. Neben ihrem fachlichen Schwerpunkt der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren arbeitet sie als Dozentin zu den Themen Zusammenarbeit mit Eltern und Kinder mit besonderen Entwicklungsverläufen in frühpädagogischen Institutionen.



Sandra Richter

ist Kindheitspädagogin (B.A.) und Mitarbeiterin der Alice Salomon Hochschule (ASH) in Berlin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Kinder in den ersten drei Lebensjahren, Diversity und vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Aktuell ist sie als Projektkoordinatorin des Kooperationsprojekts *Kita Fachtexte* der ASH, der Fröbel-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative *Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* tätig.

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
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxis-material als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
<p>Zuletzt erschienen:</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p>
			
<p>Band 23: Barbara Gasteiger-Klicpera: Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Sprachförderung: Chancen und kritische Aspekte</p>	<p>Band 12: Michael Ledig: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik</p>	<p>Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p>Band 22: Tina Friederich: Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte</p>	<p>Band 11: Vera Deppe: Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p>	<p>Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern</p>	<p>Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p>Band 21: Angelika Speck-Hamdan: Grundschulpädagogisches Wissen – Impulse für die Elementar Didaktik?</p>	<p>Band 10: Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote</p>	<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren</p>	
<p>Band 20: Franziska Nied/Renate Niesel/Gabriele Haug-Schnabel/Monika Wertfein/Joachim Bensel: Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen</p>	<p>Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen</p>	<p>Band 1: Sprachliche Bildung</p>	
	<p>Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p>		

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Das Thema „Professionelle Haltung der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ wird in dieser Expertise vor dem Hintergrund aktueller Professionalisierungsdiskurse und Kompetenzmodelle bearbeitet. Die Autorinnen und der Autor beschreiben Kernkompetenzen für eine professionelle Haltung und fassen diese in einem Kompetenzprofil zusammen. Mit Blick auf die Praxis von Weiterbildung werden aktuelle Angebote zum Thema beleuchtet und analysiert, sinnvolle Formate der Weiterbildung diskutiert sowie zusätzliche Empfehlungen für die Gestaltung von Weiterbildungen zur (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung gegeben.