

A | Fachwissenschaftlicher Hintergrund



A Inhalt

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

A

Fachwissenschaftlicher Hintergrund

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

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

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

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

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Didaktik im Elementarbereich

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

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

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

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

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

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

Didaktik als pädagogische Haltung

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



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

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

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

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

Didaktik als Methodenwissen

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

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

Sozialpädagogische Didaktik

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

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

Didaktik als Gestaltung von Interaktionsprozessen

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

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



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



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

Didaktik als strukturierte Planung

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

„Selbsttätige Erkundung und Entdeckung und von außen herangetragene Anregung stehen

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

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

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

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

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

2 Betrachtungsweisen von frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen

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

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

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

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

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

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



2.1 Das kompetente Kind

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

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

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

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

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

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

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



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

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

2.2 Selbstbildung und Ko-Konstruktion

Bildung als Selbstbildung

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

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

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

Bildung als Ko-Konstruktion

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

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

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

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

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

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

MERKPOSTEN 4



2.3 Verunsicherung der Fachkräfte durch Entgegensetzungen

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

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

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

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

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

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

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

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

MERKPOSTEN 5

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

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

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

2.4 Kinder und Erwachsene im Bildungsprozess: zwei weitere Bestimmungsversuche

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

3 Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess

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

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

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

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

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

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

Diese Untersuchungen verweisen auf:

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

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

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

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

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

3.1 Anforderungen an die Fachkraft

3.1.1 Ganzheitliche und ästhetische Bildung



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

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

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

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

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

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

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

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

MERKPOSTEN 8

3.1.2 Spielen

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

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



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

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

„Spiel ...

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

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

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

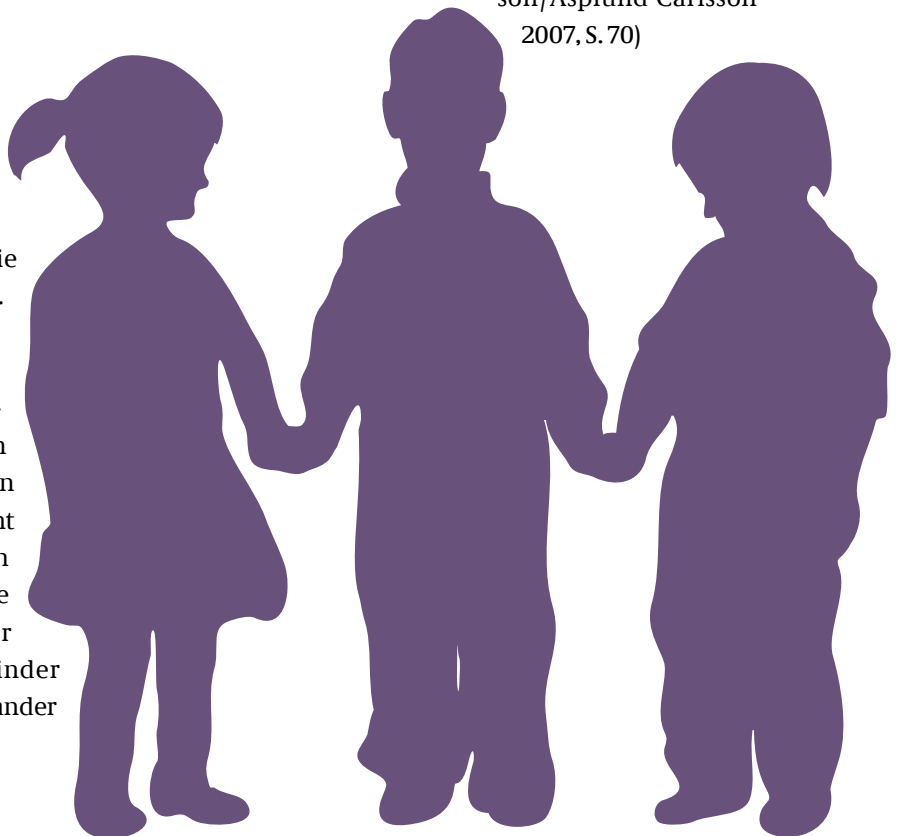
3.1.3 Lernen in der Gruppe

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

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

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

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



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

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

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

3.1.4 Bereichsspezifische Entwicklung

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



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

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

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

3.2 Beziehung und Bindung zwischen Fachkraft und Kind

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MERKPOSTEN 13

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Interaktion zwischen Fachkraft und Kind

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

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

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

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

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

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

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

3.3.1 Förderliche Interaktionsformen

Sustained shared thinking

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

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

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

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

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

Scaffolding

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

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

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

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

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

Metakognitive Dialoge

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

3.3.2 Interaktion und pädagogische Ansätze

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

- Strukturierter Ansatz
- Offener Ansatz
- Kindzentrierter Ansatz.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.3 Interaktion in unterschiedlichen pädagogischen Settings

Lernwerkstätten

Grundprinzipien einer Lernwerkstatt sind forschendes und selbstverantwortliches Lernen, Par-



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Projekte

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

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

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

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

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

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

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



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

Experimente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Förderprogramme/Trainings

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

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

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

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

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

Freispiel

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

MERKPOSTEN 24

Bedeutung der Beobachtung für die Gestaltung pädagogischer Settings

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

MERKPOSTEN 25

3.4 Bedeutung der biografischen Dimension

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

MERKPOSTEN 26

4 Die Bedeutung der Fachkraft in den Bildungsplänen der Bundesländer

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

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

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

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
<p><i>Bayern</i></p> <p><i>Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2007)</i></p>	<p>Ausführliche Praxisbeispiele werden für jeden Bildungsbereich gegeben: u.a. Projekte, Einsatz von Märchen, konkrete Beispiele von Spielangeboten zu einem Themenbereich, Voraussetzungen für das Handeln auf interaktionaler Ebene, Raumgestaltung, Themen auswählen und Ziele setzen, pädagogische Leitlinien, geeignete Lernumgebung, Experimentieren.</p> <p>Im Kapitel 8.2 „Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ wird darauf hingewiesen, dass die Fachkraft Bildungsprozesse mit Kindern kooperativ gestalten müsse. Dazu gehört u.a. Kindern aktiv zuzuhören, ihnen offene Fragen zu stellen und die Kinder in ihrem Verhalten, beispielsweise beim Problemlösen, zu bestärken.</p> <p>Der BEP bezieht sich auf Scaffolding, um Kindern Hilfestellung zu geben. Weitere Moderationstechniken sind: Demonstrieren, Beschreiben, Ermutigen und Loben, Erleichtern, Feed-Back-Geben, Gruppenbildung, Modellverhalten, Vorschläge-Machen, Anleiten, Üben und Wiederholen.</p> <p>Auch die Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen wird als ein Schlüsselprozess für die Bildungs- und Erziehungsqualität ausgeführt.</p>
<p><i>Berlin</i></p> <p><i>Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt (2004)</i></p>	<p>An die Erzieherinnen und Erzieher werden hohe Anforderungen gestellt: so müssen sie zum einen an den Bedürfnissen und Situationen der Kinder ansetzen, zum anderen Bildungsziele und Bildungsinhalte systematisch umsetzen. Ferner haben sie bei den Kindern den Wechsel von Anspannung und Erholung zu beachten.</p> <p>Bezogen auf die Bildungsprozesse werden die Aufgaben wie folgt beschrieben:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sie gehen bei der Gestaltung des Tagesablaufes auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder ein. – Sie beobachten die Kinder und versuchen herauszufinden, welche Probleme und Fragen sie gerade beschäftigen. – Sie ermutigen Kinder, Fragen zu stellen und unterstützen sie in der Suche nach Antworten. – Sie halten die kindliche Neugierde und die Lust am Lernen wach und zeigen Kindern, dass auch Erwachsene lernen. – Sie unterstützen Kinder darin, ihre eigenen Lern- und Lösungswege zu finden, an einer Sache beharrlich weiterzuarbeiten und eigene Fragen weiterzuverfolgen. – Sie bieten Raum für selbstständiges Erkunden, Experimentieren und Gestalten, um den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen. – Sie tragen Themen an die Kinder heran, die für ihr Aufwachsen in dieser Gesellschaft wichtig sind. – Sie geben Kindern die Zeit, die sie brauchen, um lernen zu können, und sie achten darauf, individuelle Lernprozesse nicht zu unterbrechen. – Sie ermutigen Kinder, Fehler als Lernchance zu sehen und Misserfolge als wertvolle Erfahrung, an der man sich weiterentwickeln kann. (S. 33 ff.) <p>Die Fachkräfte müssen beobachten, ermutigen, unterstützen, Raum bieten, Zeit geben, wach halten und Themen heranziehen.</p> <p>Hervorgehoben wird die Bedeutung des Spiels, der Gestaltung des alltäglichen Lebens, der Umsetzung von Projekten, die Gestaltung anregungsreicher Räume sowie das Beobachten und Dokumentieren als pädagogisch methodische Aufgaben.</p> <p>Zu jedem Bildungsbereich werden Anregungen für die Praxis gegeben, beispielsweise Projektideen, Spielanregungen, Ideen zur Raumgestaltung. <i>vgl. Saarland, Hamburg</i></p>

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
<p><i>Brandenburg</i></p> <p><i>Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg (2006)</i></p>	<p>Die Erwartungen an die Aufgaben der Fachkraft werden nicht konkret beschrieben, hervorgehoben wird nur ihre Rolle im Frühwarnsystem. Zu jedem Bildungsbereich werden kurze Beispiele guter Praxis gegeben.</p>
<p><i>Bremen</i></p> <p><i>Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2004)</i></p>	<p>Über die Arbeit der Fachkräfte gibt es ein eigenes Kapitel, beispielsweise: „Die Beziehung der Fachkräfte zu den Kindern“:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Doppelte Rolle der Erzieherinnen und Erzieher: Förderung des gleichberechtigten und forschenden Mitmachens sowie Informationsquelle. – Erzieherinnen müssen sich selbst bildend sein. – Erzieherinnen müssen sich über ihre eigenen Verhaltensweisen ständig bewusst sein. – Erzieherinnen müssen Kinder verstehen und beobachten. – Individuelle Förderung. – Gestalten einer Atmosphäre des Erkundens und Forschens. – Erzieherinnen sind Begleiter und Helfer. – Anbieten von Erklärungen, Vermitteln von Kenntnissen. – Stärken des Selbstvertrauens und der Anstrengungsbereitschaft. – Methoden der Bildungsarbeit: Spontane Lernanlässe aufgreifen, Planen und Organisieren von Bildungsangeboten; Projektarbeit. (S. 31ff.) <p>Es gibt eine Vorlage für die individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (Portfolio, Kinderbogen, Lerndispositionen). Zu den einzelnen Bildungsbereichen gibt es Konkretisierungen mit Beispielen, wie die Fachkraft jeweils einen Rahmen und Anregungen für die Selbstbildung schaffen kann.</p>
<p><i>Hamburg</i></p> <p><i>Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (2006)</i></p>	<p>Die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher werden auf gleiche Weise beschrieben wie im <i>Berliner Bildungsprogramm</i>.</p>
<p><i>Hessen</i></p> <p><i>Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (2007)</i></p>	<p>Im Teil 3 wird der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen ein eigenes Kapitel gewidmet. Die Ausführungen zur Rolle der Fachkraft entsprechen denen, die oben aus Kapitel 8.2 des <i>Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans</i> zusammengefasst wurden.</p>
<p><i>Mecklenburg-Vorpommern</i></p> <p><i>Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern (2010)</i></p>	<p>Im ersten Teil des Bildungsplanes unter dem Titel „Das Fundament“ werden im Kapitel „Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung“ grundlegende Überlegungen zur Bedeutung der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind aufgeführt. In den einzelnen Bildungsbereichen werden die Aufgaben der Fachkraft formuliert sowie exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge dargestellt.</p>

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

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
<p><i>Saarland</i></p> <p><i>Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten sowie Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm (2006)</i></p>	<p>Die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher werden auf gleiche Weise beschrieben wie im <i>Berliner Bildungsprogramm</i>.</p>
<p><i>Sachsen</i></p> <p><i>Sächsischer Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten (2006)</i></p>	<p>Kapitel 1.6 „Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag“: Aufgaben der Fachkraft sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wahrnehmung des individuellen Könnens eines Kindes und die Wertschätzung dafür; – Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen. <p>„Zusammenfassend kann die Rolle der Erzieher/innen in den kindlichen Aneignungsprozessen von Welt als partnerschaftlich, fördernd und begleitend beschrieben werden. In einer Atmosphäre der Anerkennung und emotionalen Zuwendung begegnen sich Kinder und Erwachsene mit Respekt und Humor. Das Vertrauen ineinander, das sich jedoch nicht von selbst ergibt, trägt maßgeblich zum Gelingen von Interaktionsprozessen bei und bildet die Basis für die kindliche Entwicklung in ihrer Ganzheit.“ Es geht nicht darum, die einzelnen Bildungsbereiche abzuarbeiten, sondern es muss die vorhandene Lernumgebung daraufhin geprüft werden, ob sie dem kindlichen Drang und den aktuellen Themen der Kinder entspricht.</p> <p>„Kapitel 3.1 Didaktisch-methodische Überlegungen“: Die Unterstützung von Bildungsprozessen gelingt durch die Gestaltung von anregenden Lernumgebungen, durch Wahrnehmen, Beobachten, Reflektieren und Dokumentieren.</p>
<p><i>Sachsen-Anhalt</i></p> <p><i>Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt (o.J.)</i></p>	<p>„Teil 2.2 Fachliche Grundorientierungen“: Es soll um Anregung gehen, nicht um Zwang oder Vorschrift. Es geht nicht um das Eintrichtern von vorbestimmten Bildungsinhalten. Aufgabe ist es, verlässliche Beziehungen zu gestalten und eine anregende Umgebung bereitzustellen. Für jeden Bildungsbereich werden die Anforderungen an das Verhalten und die Interaktion der Erzieherin jeweils zusammengefasst.</p>

Bundesland	Bedeutung der Fachkraft
<p><i>Schleswig-Holstein</i></p> <p><i>Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (2009)</i></p>	<p>Das Kapitel 4 der Leitlinien widmet sich den didaktisch-methodischen Bausteinen zur Begleitung von Bildungsprozessen. Das professionelle didaktisch-methodische Vorgehen wird in folgenden Dimensionen ausdifferenziert:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erkunden und Verstehen: Was beschäftigt das Kind und die Gruppe? – Planen: Für welche Themen und Ziele entscheiden wir uns und wie wollen wir vorgehen? – Handeln: Wie wird die Planung umgesetzt? – Reflektieren (und Evaluieren): Was ist geschehen? – Beobachtung und Dokumentation des Prozesses. <p>„Kinder werden in ihren Bildungsprozessen gefördert, wenn es den pädagogischen Fachkräften gelingt, die individuelle Bedeutung von Themen für die Kinder wahrzunehmen, mit ihren Angeboten hier anzuknüpfen, sich über die Ziele zu verständigen, das Handeln diesbezüglich zu planen und den gesamten Prozess zu reflektieren.“ (S. 54)</p>
<p><i>Thüringen</i></p> <p><i>Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre (2008)</i></p>	<p>Zu den einzelnen Bildungsbereichen werden Beispiele für konkrete Angebote und deren pädagogischen Settings gemacht. Erwachsene unterstützen und begleiten individuelle Bildungsprozesse, sie sind aufmerksam und interessiert an den Bedürfnissen des Kindes. Dem Kind werden pädagogische Settings geboten, die es herausfordern, nicht unterfordern und nicht überfordern. Dafür muss man Kinder genau beobachten, um von ihrem Stand der Entwicklung ausgehen zu können. (S. 16 ff.)</p>

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

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

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

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

5 Stand der Aus- und Weiterbildung

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

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

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

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

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

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

MERKPOSTEN 28

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



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

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

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

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

bei den „lang andauernden Interaktionen“ im Kindergarten ein.

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

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

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

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

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

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

6 Merkposten: Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

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

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

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

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

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

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

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

7 Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 9–54
- Ahnert, Lieselotte (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: Frühe Kindheit, H. 6, S. 18–23
- Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim, S. 31–41
- Ainsworth, Mary D. S. (1964/2003): Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlage der Bindungstheorie. Stuttgart, S. 102–111
- Altevogt, Ute (2003): Dem folgen, was Kinder beschäftigt. Wie Kinder in Projekten lernen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 8, S. 32–35
- Andres, Beate (2006): Den Interessen der Kinder folgen. Das „Individuelle Curriculum“ des Infans-Konzept. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 4, S. 28–31
- Ansari, Salman (2008): Kitas als Experimentierstuben? In: Welt des Kindes, H. 5, S. 13–15
- Becker, Britta (Hrsg.) (2006): Praxishandbuch „Bildung im Kindergarten“. Bildungspläne kreativ und praktisch umsetzen. Bonn
- Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.) (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Beek, Angelika von der/Schäfer, Gerd E./Stuedel, Antje (2006): Bildung im Elementarbereich – Wirklichkeit und Phantasie. Weimar
- Beher, Karin/Walter, Michael (2010 a): Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Weiterbildungsanbietern in Deutschland. In: Robert Bosch Stiftung (2010): Höher Schneller Weiterbildung. Dokumentation des Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010. Stuttgart, S. 13–15
- Beher, Karin/Walter, Michael (2010 b): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft Frühpädagogischer Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Dortmund/München
- Berwanger, Dagmar (2007): Verschulung des Kindergartens – spielerisches Lernen in der Schule? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 7–11
- Brandes, Holger (2009): Die Kindergruppe als Übergangsraum. In: Psychosozial, H. 1, S. 49–60
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16. Bonn/Berlin
- Burts, Diane C./Hart, Craig H./Charlesworth, Rosalind/Kirk, Lisa (1990): A comparison of frequency of stress behaviors observed in kindergarten classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. In: Early Childhood Research Quarterly, H. 5, S. 407–423
- Daiber, Barbara/Weiland, Inga (2008 a): Zum Spannungsverhältnis von Fachdidaktik und sozialpädagogischer Didaktik. In: Daiber, Barbara/Weiland, Inga (Hrsg.): Impulse der Elementar-didaktik. Baltmannsweiler, S. 4–9
- Daiber, Barbara/Weiland, Inga (Hrsg.) (2008 b): Impulse der Elementar-didaktik. Baltmannsweiler
- Dieken, Christel van (2005): Lernwerkstätten. In: kiga heute, H. 5, S. 6–14
- Dollase, Rainer (2007): Wie viel Bildung steckt im Alltag? In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar/Berlin

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

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

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

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

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