



Frühpädagogik Studieren –  
ein Orientierungsrahmen für  
Hochschulen

Robert Bosch **Stiftung**

	Vorwort der Robert Bosch Stiftung	06
<b>1</b>	<b>Einführung</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>Ausgangspunkte</b>	<b>16</b>
2.1	Einleitende Bemerkungen	16
2.2	Frühpädagogik heute – Kindertageseinrichtungen im gesellschaftlichen Wandel	17
2.3	Das Bild vom Kind	22
2.4	Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.	24
<b>3</b>	<b>Frühpädagogik Studieren</b>	<b>38</b>
3.1	Einleitende Bemerkungen	38
3.2	Lernort Hochschule	39
3.3	Lernort Praxis	52
<b>4</b>	<b>Die Bausteine frühpädagogischer Studiengänge</b>	<b>62</b>
4.1	Einleitende Bemerkungen	62
4.2	Grundlagen der Frühpädagogik	63
4.2.1	Baustein 1: Historische und theoretische Grundlagen der Frühpädagogik	64
4.2.2	Baustein 2: Humanwissenschaftliche Grundlagen	66
4.2.3	Baustein 3: Elementardidaktische Grundlagen	70
4.2.4	Baustein 4: Professionelle Gestaltung der Beziehung zu Kindern	73
4.2.5	Baustein 5: Beobachtung und Dokumentation	77
4.2.6	Baustein 6: Spiel	79
4.2.7	Baustein 7: Resilienz	82
4.2.8	Baustein 8: Diversität	85
4.2.9	Baustein 9: Zusammenarbeit mit Eltern	90
4.2.10	Baustein 10: Integration/Inklusion/Behinderung	94
4.2.11	Baustein 11: Forschungsmethoden/Forschendes Lernen	97

4.3	Bildungsbereiche	100
4.3.1	Baustein 12: Sprache und Literatur	101
4.3.2	Baustein 13: Ästhetische Bildung	109
4.3.3	Baustein 14: Bewegung	115
4.3.4	Baustein 15: Mathematik	118
4.3.5	Baustein 16: Naturwissenschaften	122
4.3.6	Baustein 17: Technik	127
4.3.7	Baustein 18: Religion und Philosophie	130
4.3.8	Baustein 19: Ernährung	134
4.3.9	Baustein 20: Gesundheit und Krankheit	137
4.3.10	Baustein 21: Sexualpädagogik	141
4.3.11	Baustein 22: Medienpädagogik	146
4.4	Arbeitsfeld und Institution	149
4.4.1	Baustein 23: Beruf, Arbeitsfeld und Institution	150
4.4.2	Baustein 24: Rechtliche und politische Grundlagen	153
4.4.3	Baustein 25: Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen	155
4.4.4	Baustein 26: Qualitätsmanagement	157
4.4.5	Baustein 27: Übergänge im Kindesalter	160
4.5	Praktische Studien	164
4.5.1	Baustein 28: Praktische Studien	164
<b>5</b>	<b>Ausblick</b>	<b>172</b>
<b>6</b>	<b>Anhang</b>	<b>178</b>
6.1	Glossar Lehr- und Lernmethoden	178
6.2	Verzeichnis der Autoren und Mitwirkenden	190
6.3	Die PiK-Standorte und Mitarbeiter	202
6.4	Der PiK-Beirat	203

# Vorwort der Robert Bosch Stiftung

Bildung beginnt nicht erst in der Schule. Die entscheidende Bedeutung der frühkindlichen Bildung für die Bildungsbiografie eines Menschen ist mittlerweile unbestritten. Obwohl Kindertageseinrichtungen in Deutschland schon seit den 70er Jahren als erste Stufe des Bildungswesens politisch anerkannt sind, kam die Umsetzung dieses Bildungsauftrages nur schleppend voran. Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass es bisher keine einheitlichen, geschweige denn verbindlichen Vorstellungen darüber gibt, welche Anforderungen sich aus der Anerkennung dieses Bildungsauftrags für die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte ergeben und auf welchem Niveau diese Ausbildung anzusiedeln ist. Dabei ist die Diskussion nicht neu. Intensiviert wurde sie jedoch erst in den letzten Jahren durch die international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen, in denen Deutschland bekanntermaßen schlecht abschnitt. Erst die Ergebnisse der PISA-Studie haben der Forderung, den Bildungsauftrag auch in Kindertageseinrichtungen endlich anzunehmen und mit der Anhebung der Erzieherinnenausbildung auf akademisches Niveau ernst zu machen, den nötigen Nachdruck verliehen.

Mit den hochschulpolitischen Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses tat sich die Chance auf, frühpädagogische Bachelorstudiengänge zu entwickeln und damit die Ausbildung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen im tertiären Bildungsbereich zu verankern. Freilich kann diese Hochschulausbildung von Erzieherinnen<sup>1</sup> oder, präziser, Frühpädagoginnen nicht isoliert geschehen: Sie muss mit einer generellen Professionalisierung des gesamten Berufsfeldes einhergehen und dem frühpädagogischen »Stand« überhaupt erst ein Profil geben.

Die Robert Bosch Stiftung engagiert sich in dem 2003 eingerichteten Programmschwerpunkt Frühkindliche Bildung für die Verbesserung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland. Im Anschluss an Expertenrunden mit nationaler und internationaler Besetzung sowie Recherchereisen nach Italien, Großbritannien, Schweden, Australien und Neuseeland war klar: Ein Schwachpunkt liegt im deutschen Ausbildungssystem. Ansatzpunkt der Förderung der Robert Bosch Stiftung wurde also, die bisherige Breitbandausbildung für die Kinder- und Jugendhilfe an Fachschulen und Fachakademien in Deutschland um eine auf die frühe Kindheit spezialisierte Hochschulausbildung zu ergänzen und dadurch einen Qualitätsschub in der Praxis zu erreichen. So sollte nicht allein der Anschluss an den europäischen Standard einer akademischen Ausbildung für den Bereich der Kindertageseinrichtungen gefunden, sondern auch den gestiegenen Anforderungen und Erwartungen an frühpädagogische Fachkräfte begegnet werden.

Als erste große Initiative in diesem Schwerpunkt ging im Herbst 2005 das Programm PiK – Profis in Kitas, Professionalisierung von Frühpädagogen in Deutschland an den Start. Im Rahmen eines mehrstufigen Verfahrens wurden aus über 35 Bewerbern fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Diese Partnerhochschulen – die Alice Salomon

<sup>1</sup> In Anbetracht der Tatsache, dass die überwältigende Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Frauen sind, wird in dieser Publikation der Lesbarkeit halber überwiegend die weibliche Form benutzt. Sie schließt selbstverständlich die männlichen Frühpädagogen, Erzieher und Studenten mit ein, und wir hoffen, dass ihr Anteil im Berufsfeld in den nächsten Jahren kontinuierlich steigen wird.

Hochschule Berlin, die Universität Bremen, die Technische Universität Dresden, die Evangelische Fachhochschule Freiburg und die Fachhochschule Koblenz – haben in den letzten zwei Jahren in einer hochschulübergreifenden Innovationswerkstatt Bildungsinhalte und Lehr- und Lernmethoden für frühpädagogische Studiengänge erarbeitet und sich zentralen Fragen einer Reform der frühkindlichen Bildung in Deutschland gewidmet. Ziel der Robert Bosch Stiftung war es hierbei, die Zusammenarbeit in der Innovationswerkstatt mit internationaler Expertise anzureichern und den Austausch mit Wissenschaftlern und Pädagogen aus dem Ausland zu fördern. So ist in zwei Jahren aus Einzelkämpfern eine Lerngemeinschaft von fünf Hochschulen entstanden, die nicht nur von den gemeinsamen internen Lernprozessen, sondern auch von Vorbildern guter Praxis aus dem Ausland profitieren konnten.

Wir freuen uns, Ihnen auf den nächsten Seiten die Ergebnisse dieser ersten Etappe im Programm PiK – Profis in Kitas zu präsentieren. Wir dokumentieren damit die Frucht einer zweijährigen intensiven Zusammenarbeit von fünf deutschen Fachhochschulen und Universitäten, die sich unter sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen des neuen Studien- und Ausbildungsfachs angenommen haben. Aber dies ist mehr als ein Arbeitsbericht. Die Ergebnisse weisen über den Lernverbund der PiK-Hochschulen weit hinaus. Sie möchten eine Arbeitshilfe für die sich formierende frühpädagogische Hochschullandschaft insgesamt sein – stehen doch heute über 40 Standorte, Universitäten wie Fachhochschulen, vor der Aufgabe, Studiengänge der Pädagogik der frühen Kindheit aufzubauen. Mit dieser Publikation möchten wir also nicht nur der Diskussion um die Verbesserung der frühkindlichen Bildung neue Impulse geben, sondern vor allem interessierten Hochschulen, Fachschulen und Weiterbildungsakademien bei der Gestaltung neuer Bildungsangebote konkrete Orientierung bieten.

Wir danken allen am Programm PiK – Profis in Kitas Beteiligten ganz herzlich für ihre Begleitung und Unterstützung. Dieser Dank geht zunächst an unsere PiK-Partner an den fünf Standorten – der Universität Bremen, der Alice Salomon Hochschule Berlin, der Technischen Universität Dresden, der Evangelischen Fachhochschule Freiburg und der Fachhochschule Koblenz – für die ertragreiche Zusammenarbeit in den letzten zwei Jahren.

Wir danken Professor Gerwald Wallnöfer von der Freien Universität Bozen, der diese Etappe mit seiner internationalen Expertise fachlich begleitet hat. Bei ihm und den anderen Mitgliedern des PiK-Beirats – Professor Wassilios E. Fthenakis, Professor Thomas Rauschenbach, Professor Ewald Terhart und Dr. Ilse Wehrmann – möchten wir uns für wichtige Impulse zur Durchführung und Weiterentwicklung des Programms bedanken. Der Dank für wissenschaftliche Begleitung von PiK geht nicht zuletzt an das Deutsche Jugendinstitut, Anna von Behr und an Dr. Monika Lütke-Entrup, die als Projektleiterin in der Robert Bosch Stiftung diese Pionierphase maßgeblich geprägt hat und nun die frühkindliche Bildung vom niedersächsischen Kultusministerium aus weiter vorantreiben wird.

Günter Gerstberger  
Stuttgart, September 2008





# 1 Einführung

## Frühpädagogik Studieren?

Das Studium der Frühpädagogik ist im deutschen Bildungssystem ein Novum und noch nicht einmal fünf Jahre alt. Als die Robert Bosch Stiftung 2003 ihren Schwerpunkt Frühkindliche Bildung einrichtete, gab es in Deutschland noch keinen einzigen Studiengang, um Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen auf Hochschulniveau auszubilden.

Nur eine qualitativ hochwertige akademische Ausbildung kann den Anforderungen an das anspruchsvolle Berufsprofil von frühpädagogischen Fachkräften Rechnung tragen.

Der PISA-Schock, die fachöffentliche Kritik an dem Ausbildungssystem für frühpädagogische Fachkräfte und die Verabschiedung von Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen gaben den Anstoß, die Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge voranzutreiben. Im internationalen Vergleich war deutlich geworden: Erzieherinnen werden in fast allen europäischen Ländern auf Hochschulniveau ausgebildet, nicht aber in Deutschland. Wenn aber der Bildungsauftrag umgesetzt und alle Kinder erreicht werden sollen, muss die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte inhaltlich und strukturell reformiert werden und den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung tragen, unter denen Kinder heute aufwachsen. In anderen Worten: Die Anforderungen an das anspruchsvolle, vielfältige und komplexe Berufsprofil von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen müssen sich auch in einer qualitativ hochwertigen Ausbildung widerspiegeln.

Eine enge Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis zeichnet die akademische Ausbildung von Frühpädagoginnen aus.

Die »Akademisierung« der Erzieherinnenausbildung zielt dabei nicht nur auf die formale Anhebung der Zugangsvoraussetzungen ab, sondern strebt die Etablierung eines neuen Paradigmas an: Durch die Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis an den Hochschulen sollen die zukünftigen frühpädagogischen Fachkräfte auf ihre beruflichen Aufgaben vorbereitet werden. Neben den Prinzipien der forschungsbasierten Lehre und der curricularen Einbindung der Praxis müssen sich die neuen frühpädagogischen Studiengänge auch den inhaltlichen Herausforderungen stellen und diese in den Ausbildungsinhalten verankern. Wir brauchen Studienangebote, die die zukünftigen Fachkräfte auf eine Bildungspartnerschaft mit Eltern und Kindern vorbereiten und die Aneignung des notwendigen Handwerkszeugs für die individuelle Beobachtung, Dokumentation und Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern unterstützen. Wir brauchen Studieninhalte, die das Verständnis für die Bedeutung von Elementar- und Fachdidaktiken in den unterschiedlichen Altersgruppen wecken und die Studierenden so auf die Umsetzung der Bildungspläne der Länder vorbereiten. Wissenschaftlich fundierte Konzepte der Sprachförderung gehören in die hochschulischen Curricula, damit die Sprachentwicklung der Kinder fördernd begleitet werden kann. Zugleich ist angesichts von Migration und einer wachsenden Kulturreichhaltigkeit auch in Kindertageseinrichtungen eine gezielte Sprachförderung nicht die ein-

Integration in der Kita wird immer wichtiger: Von Frühpädagoginnen sind daher Sprachförderung, interkulturelle Kompetenz und ein selbstreflexives Verständnis von Diversität gefordert.

zige Herausforderung: Grundlegende interkulturelle Kompetenzen im Umgang mit Kindern und Eltern sowie ein selbstreflexives Verständnis von Diversität – von Unterschiedlichkeit und Vielfalt – sind unverzichtbare Bestandteile für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Zuletzt erfordert auch der Anspruch der systematischen Vernetzung mit anderen Institutionen zusätzliche Qualifikationen: Für die Orientierung am Sozialraum und Gemeinwesen sind Kompetenzen der Kooperation und Vernetzung sowie der Leitung und des Managements unerlässlich.

Die PiK-Partnerhochschulen sind gemeinsam der Frage nachgegangen, was es heißt, Frühpädagogik in Deutschland zu studieren. Sie vertreten unterschiedliche Traditionen der Professionalisierung von Pädagogen an Universitäten und Fachhochschulen – von Sozialpädagogik bis zur Lehrerbildung, von der grundständigen Ausbildung bis zur berufsbegleitenden Weiterbildung. Diese unterschiedlichen Profile und Kompetenzen haben sie in die gemeinsame Arbeit eingebracht.

Die PiK-Partnerhochschulen vertreten unterschiedliche Traditionen der Professionalisierung von Pädagogen, die sie in diese Arbeit eingebracht haben.

### Frühpädagogik Studieren!

Mit den hier vorliegenden Ergebnissen aus der gemeinsamen Entwicklungsarbeit präsentieren die fünf PiK-Standorte erste Antworten auf die Frage: Was heißt: Frühpädagogik studieren? Ihre unterschiedlichen Traditionen und Profile, aber auch die heterogenen Grundlagen der Frühpädagogik spiegeln sich in der Vielfalt der Ergebnisse wider. Dennoch ist es gelungen, ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln, welche Ausgangspunkte eine sinnvolle Grundlage für die Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge darstellen, welche Inhalte einen zentralen Stellenwert haben und mit welchen methodisch-didaktischen Ansätzen diese zu vermitteln sind.

Trotz der Vielfalt an Traditionen und Profilen ist es geglückt, eine gemeinsame Basis für die Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge zu finden.

Im Kapitel **Ausgangspunkte** werden Grundlagen für die Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge vorgestellt. Als erste Bestandsaufnahme skizziert der Abschnitt »Frühpädagogik heute« die historischen Entwicklungslinien der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Vorschulalter und formuliert aktuelle Herausforderungen. Zweiter Ausgangspunkt ist das »Bild vom Kind«, welches als Gegenstandsbestimmung für die Frühpädagogik entwickelt wurde und damit als orientierendes Leitbild fungiert. Auf diesem »Bild vom Kind« basiert der »Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A.«, der als dritter Ausgangspunkt ein detailliertes Anforderungsprofil für frühpädagogische Fachkräfte beschreibt und so eine Grundlage für die kompetenzorientierte Entwicklung von Studiengängen darstellt.

PiK steht für Ausbildungsqualität durch die enge Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis. In dem Kapitel **Frühpädagogik Studieren** werden Vorschläge für die Gestaltung des Lernortes Hochschule und des Lernortes Praxis sowie für deren Verknüpfung gemacht. Das forschende Studieren als methodisch-didaktischer Ansatz für frühpädagogische Studiengänge ist im **Lernort Hochschule** beschrieben. Für den **Lernort Praxis** wurden Qualitätsziele für die Ausbildung von Frühpädagoginnen formuliert und Modelle für die curriculare Einbindung und Qualifizierung der Praxis entwickelt.

**Die Bausteine frühpädagogischer Studiengänge** bilden das gemeinsam abgesteckte Spektrum relevanter Bildungsinhalte für frühpädagogische Studiengänge in den Bereichen **Grundlagen der Frühpädagogik, Bildungsbereiche, Arbeitsfeld und Institution** und **Praktische Studien** ab. Dieses Kapitel stellt kein verbindliches und nach einzelnen Studienanteilen gewichtetes Kerncurriculum dar, sondern definiert die zentralen Qualifizierungsbereiche, deren Zielsetzung, inhaltliche Ausgestaltung sowie Lehr- und Lernmethoden modellhaft als Bausteine frühpädagogischer Studiengänge beschrieben sind.

Als erste Bestandsaufnahme und Ergebnis der Konsensbildung unter den PiK-Hochschulen erhebt dieses Kapitel nicht den Anspruch, alle relevanten Bildungsinhalte vollständig abzubilden. Das hier präsentierte Spektrum soll vielmehr eine Grundlage für inhaltliche Diskussionen über die zentralen Bestandteile frühpädagogischer Studiengänge bieten und Erweiterungen und Vertiefungen anregen. Ebenso ist die systematische Berücksichtigung von unter Dreijährigen in frühpädagogischen Studienangeboten eine Aufgabe zukünftiger Entwicklungsarbeit, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht geleistet werden konnte.

Der **Ausblick** zieht ein Resümee der Pionierarbeit im Rahmen von PiK und benennt die drängenden Entwicklungsaufgaben für die Frühpädagogik in den nächsten Jahren.

Der **Anhang** enthält ein Glossar zu innovativen Lehr- und Lernmethoden sowie das Verzeichnis der Autoren und Mitwirkenden mit Kurzvita. Es folgen Angaben zu den PiK-Standorten und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie zu den Mitgliedern des PiK-Beirats.

Die Publikation ist Ausgangspunkt für die Entwicklung von Ausbildungsqualität und curricularen Standards.

Die Frühpädagogik ist eine junge Disziplin. Sie hat noch keine eigene Fachgesellschaft oder andere institutionelle Strukturen, die Rahmencurricula und Prüfungsordnungen für alle Studiengänge entwickeln und verbindlich machen könnten. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind jedoch ein erster Schritt auf diesem Weg. Sie bündeln die Perspektiven von fünf Pionierstandorten und nehmen diese als Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung von Ausbildungsqualität und curricularen Standards. Sie sollen kontinuierlich im Fach- wie Praxisdiskurs weiterentwickelt werden und neue wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch gesellschaftliche Entwicklungen aufnehmen.







## 2 Ausgangspunkte

Auf welcher Grundlage werden Inhalte und Aufbau von Studiengängen entwickelt?

Wie sieht das Berufsprofil Frühpädagogin aus?

Bei der Konzeption von Studiengängen werden drei zentrale Aspekte beachtet: sozialgeschichtlicher Hintergrund, aktuelle Gegenstandsbestimmung »Bild vom Kind« und konkrete Praxisanforderungen.

### 2.1 Einleitende Bemerkungen

Bei der Entwicklung und Planung von Studiengängen stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage Inhalte und Aufbau gestaltet werden und woran sie sich ausrichten. Für die neuen Studiengänge in der Frühpädagogik stellt sich diese Frage mit besonderer Dringlichkeit, da das Berufsprofil von akademisch ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräften erst im Entstehen ist und noch keine Vorgaben und Verfahren für die Gestaltung des Studiums etabliert wurden. Die Ausgangspunkte selbst sowie ihre mögliche Übersetzung in ein Studiengangskonzept und ein konkretes Curriculum sind bis jetzt jeder einzelnen Hochschule überlassen.

Die fünf Partnerhochschulen haben deshalb drei Ausgangspunkte für die Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge erarbeitet: Diese Ausgangspunkte beziehen sich auf drei zentrale Aspekte, die bei der Konzeption und Umsetzung von Studiengängen berücksichtigt werden müssen und damit als Fundament fungieren, aus denen sich die konkrete Gestaltung von Curricula ableiten kann:

- :: der sozialgeschichtliche Hintergrund der Frühpädagogik,
- :: eine aktuelle Gegenstandsbestimmung als ein »Bild vom Kind« sowie
- :: die konkreten Anforderungen aus der Praxis, als Qualifikationsrahmen gefasst.

Der Einführungstext »Frühpädagogik heute« beschreibt den sozialgeschichtlichen Hintergrund von Kindertageseinrichtungen und die Entstehung der frühpädagogischen Disziplin. Mit Blick auf den derzeitigen Stand der Frühpädagogik in Deutschland charakterisiert er Kindertageseinrichtungen als Institutionen zwischen sozialpädagogischen Aufgaben und einem durch die Bildungspläne der Bundesländer neu definierten Bildungsauftrag.

Ein »Bild vom Kind« als Gegenstandsbestimmung für frühpädagogische Studiengänge enthält implizite und explizite Annahmen darüber, wie Kinder sich die Welt aneignen und welche Rolle die sie begleitenden Erwachsenen dabei spielen. Das vorliegende »Bild vom Kind« basiert zum einen auf den Traditionen der Frühpädagogik, zum anderen greift es den aktuellen wissenschaftlichen Diskussions- und Erkenntnisstand der Bezugsdisziplinen auf. Das »Bild vom Kind« ist nicht wertfrei und erhebt auch nicht den Anspruch, das einzig gültige Bild vom Kind zu sein; es ist vielmehr im Kontext aktueller fachlicher und politischer Debatten zu lesen. Als Leitbild hat es damit keinen festschreibenden Charakter, sondern orientierende Funktion und bildet einen Bezugspunkt für die Qualifikations- und Kompetenzbeschreibungen, wie sie der »Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A.« vornimmt.

Die Anforderungen aus der Praxis und ihre Bedeutung für die Ausrichtung frühpädagogischer Studiengänge sind im »Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A.« umgesetzt. Ein Qualifikationsprofil für akademisch ausgebildete Frühpädagoginnen als Qualifikationsrahmen zu erstellen, folgt dabei der EU-weiten Vorgabe, fachspezifische Qualifikationsrahmen zu entwickeln, die als Referenzpunkt für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten fungieren und so die Vergleichbarkeit von Abschlüssen gewährleisten sollen. Damit trägt auch dieser »Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A.« der veränderten Zielsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses Rechnung: Ziel ist nicht die Vermittlung von Wissen in einem bestimmten Fach oder einer bestimmten Disziplin, sondern die Orientierung von Curricula an der Vermittlung und Prüfung von Kompetenzen. Ausgangspunkte für die Curriculumentwicklung sind daher wissenschaftliche und fachpraktische Kompetenzen, die in einem Qualifikationsrahmen beschrieben werden. Er führt aus, was Frühpädagoginnen nach dem Abschluss eines Bachelor-Studiums Frühpädagogik wissen, können und sein sollen, und wird so zu einem Instrument für eine konsequente Umsetzung der Kompetenzorientierung von Studiengängen.

## 2.2 Frühpädagogik heute – Kindertageseinrichtungen im gesellschaftlichen Wandel

Eine Institution zwischen sozialpädagogischen Aufgaben und Bildungsauftrag  
 Kindertageseinrichtungen können als sozialpädagogische Institutionen auf eine gut 200-jährige Tradition zurückblicken. Ihre Geschichte begann mit der Aufklärung, der Industrialisierung und der Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung, die Kindheit als eigenständige Lebensphase in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses rückte. Diese Veränderungen hatten jedoch unterschiedliche Auswirkungen auf Familien mit Kindern. So zwang die finanzielle Not in den ärmeren Bevölkerungsschichten Eltern und ältere Geschwister zur Erwerbsarbeit, in deren Folge die jungen Kinder sich selbst überlassen und durch Verwahrlosung und Unglücksfälle gefährdet waren. Für diese Kinder wurden in privater und kirchlicher Trägerschaft Kleinkinderschulen und Kinderbewahranstalten gegründet, die sich als sozialpädagogische Nothilfeeinrichtungen auf Zeit verstanden und zumeist ganztägig geöffnet waren. Die zentralen Aufgaben waren die Betreuung, Pflege und Erziehung der Kinder. Unter dem Einfluss der Aufklärung rückten in dem neu entstandenen Bürgertum pädagogische Ideen zur Kindererziehung immer mehr in den Vordergrund, der Frau wurde dabei eine neue Rolle als pädagogisch (geschulte) Mutter und Hausfrau zugewiesen. Daher wurde der von Friedrich Fröbel (1782–1852) gegründete Kindergarten, der sich als Bildungseinrichtung für alle Kinder verstand, insbesondere von der bürgerlichen Frauenbewegung begeistert unterstützt und politisch gefördert. Während der Kindergarten über die Jahrzehnte zunehmend eine Anerkennung als Bildungseinrichtung erfuhr, führten Ganztageseinrichtungen wie Krippen, Kindertagesstätten und Horte ein Schattendasein. Sie traten erst 1990 mit der Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, das alle Einrichtungsformen unter dem Begriff »Kindertageseinrichtung« zusammenführte, in das Bewusstsein der Öffentlichkeit. Als sozialpädagogische Einrichtungen haben Kindertageseinrichtungen bis heute drei Aufgaben zu erfüllen: die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen sowie den Eltern dabei zu

Die über 200-jährige Tradition von Kindertageseinrichtungen begann mit der Aufklärung

Während für Kinder aus armen Familien oftmals eine Minimalbetreuung durch private und kirchliche Träger zur Verfügung stand, entwickelte sich im Bürgertum das Konzept vom Kindergarten.

Aufgaben von Kindertageseinrichtungen heute: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes.

Aufgrund des demografischen Wandels und gesellschaftlicher Veränderungen entwickeln sich Kitas zunehmend zu Familienzentren.

helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. Der Förderungsauftrag umfasst dabei Erziehung, Bildung und Betreuung. Diese Aufgaben haben sich aber vor dem Hintergrund des demografischen Wandels in den letzten Jahren sehr stark verändert. Die unterschiedlichen Familienformen und ihre besonderen Lebenslagen sind zunehmend in das öffentliche Bewusstsein gedrungen. Kinder wachsen heute in einer von Diversität und Widersprüchlichkeit bestimmten Gesellschaft auf. Erwerbsarbeit beider Eltern, Arbeitslosigkeit, Migration und soziale Benachteiligung betreffen zunehmend mehr Kinder als früher. Kindertageseinrichtungen haben sich auf diese Aufgaben zunehmend eingestellt und verstehen sich mittlerweile als Familienzentren, die Eltern auf vielfältige Weise in ihrer Erziehungskraft stärken.

Die Umsetzung der Bildungspläne bedarf einer spezifischen Didaktik und Methodik.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der ersten PISA-Studie geriet der Kindergarten als erste außerfamiliale Betreuungseinrichtung in den Blick. Unter der Rezipierung der Erkenntnisse der Neurowissenschaften um die Bildsamkeit der ersten Lebensjahre begann eine Diskussion um das Bildungsverständnis von Kindertageseinrichtungen, die durch das Wissen um die soziale Benachteiligung bestimmter Kinder, insbesondere mit Migrationshintergrund, eine besondere Brisanz gewann. In deren Folge führten die einzelnen Bundesländer verbindliche Bildungspläne ein. Die Umsetzung eines eigenständigen Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen mit einer spezifischen Didaktik und Methodik gehört zu den Aufgaben, die in der nahen Zukunft gelöst werden müssen. Davon werden sowohl die pädagogische Praxis in den Kindertageseinrichtungen als auch die Aus- und Weiterbildungspraxis der in diesem Berufsfeld tätigen Fachkräfte berührt.

Eine Vielfalt von Trägern sorgte für eine Vielfalt an pädagogischen Konzepten.

Auf dem Weg zu einem neuen Bildungs- und Erziehungsverständnis

Während die Schulpflicht in den deutschen Kleinstaaten recht früh eingeführt wurde und einer staatlichen Aufsicht unterlag, waren die entstehenden Kleinkinderschulen, Bewahranstalten und Kindergärten in privat-gemeinnütziger und kirchlicher Trägerschaft. Aufgrund der Vielfalt an Trägern und der lokalen Begrenzung entwickelte sich eine Vielfalt an praxisorientierten, pädagogischen Handlungskonzepten. Die ersten Kleinkinderschulen und Kinderbewahranstalten orientierten sich an Samuel Wilderspains (1792–1866) Konzeption einer englischen Kleinkinderschule. Kinder wurden als Objekte von Erziehung gesehen, die erst mit Erreichen der Mündigkeit oder der Arbeitsfähigkeit als vollwertige Wesen anerkannt wurden. Dieses Konzept erwies sich für die ersten sechs Lebensjahre von Kindern jedoch nicht als tragfähig. Ordnung und Disziplin konnten nur durch Bestrafungen bis hin zur körperlichen Züchtigung erhalten werden.

Der dt. Pädagoge Friedrich Fröbel entwickelte eine frühpädagogische Theorie mit Ziel, Kinder zu individuellen Persönlichkeiten zu bilden.

Inspiziert durch Johann Heinrich Pestalozzis (1746–1827) Idee der Wohnstube und seiner Erziehungsanstalt in Iferten (Yverdon) in der Schweiz war Friedrich Fröbel der erste deutsche Pädagoge, der die anthropologische Eigenart der frühen Kindheit erkannte und eine Theorie der Kleinkindpädagogik entwickelte. Im Zentrum seiner pädagogischen Überlegungen stellte er das kindliche Spiel, in dem sich das Kind eigenständig oder in einer pädagogisch gestalteten Interaktion mit einem Erwachsenen die Welt der Dinge und der Menschen erschloss. Ziel jeder Erziehungsbemühungen war in Fröbels Augen die Selbstbildung des Kindes zu einer individuellen Persönlichkeit. Alle pädagogischen Anregungen und die didaktischen Materialien

hatten dieses Ziel zu unterstützen. Fröbels Ideen verbreiteten sich weltweit. Maria Montessori (1870–1952) knüpfte an sie an, als sie ihre Theorie über das pädagogische Verhältnis von Erwachsenem und Kind entwickelte. Rund fünfzig Jahre später als Fröbel standen ihr jedoch bereits die Erkenntnisse einer neuen (entwicklungs-)psychologischen Wissenschaft zur Verfügung. Ihr Bild war, dass das Kind seine Eindrücke der Welt unbewusst »wie ein Schwamm aufsaugt« (absorbierender Geist) und diese Eindrücke im Geiste ordnet. Dabei entdeckte sie, dass Kinder zu bestimmten Zeitpunkten besonders sensibel für bestimmte Anregungen aus der Umwelt sind und dass diese sensiblen Phasen zu individuell unterschiedlichen Zeiten bei Kindern auftreten. Diese Erkenntnis wurde kürzlich durch die Neurowissenschaften bestätigt. Nach Montessori sollten pädagogische Fachkräfte anregende Umgebungen vorbereiten, jedes Kind gezielt beobachten und fein abgestimmte Impulse durch ihre sogenannte Drei-Schritte-Lektion geben können. Genauso wie Fröbel sah sie die entscheidende Aufgabe des Erwachsenen darin, dem Kind nicht vorzugreifen, sondern es zu begleiten und aufmerksam an seine Fragen und Handlungen anzuknüpfen. Die Erkenntnisse Maria Montessoris beeinflussten zwar die frühpädagogische Diskussion nachhaltig, ihre Methoden fanden jedoch keinen Eingang in den klassischen Kindergarten und führten – wie andere reformpädagogische Bewegungen auch – ein paralleles »Insel«-Dasein. Im Rahmen der Reichsschulkonferenz in den 1920er Jahren, bei der es um eine politische und damit gesetzliche Neuordnung des Bildungs- und Sozialwesens ging, wurden der Kindergarten und weitere Formen der öffentlichen Kinderbetreuung dem Jugendhilfebereich zugeordnet. Diese Zuordnung ist noch heute gültig. Zwischen den 1920er und 1970er Jahren gab es keine nennenswerte Weiterentwicklung der Frühpädagogik. Erst mit dem Ende des Wirtschaftswunders im Nachkriegsdeutschland und dem durch russische Erfolge im Wettrüsten der Weltmächte ausgelösten »Sputnikschock« rückten Bildungseinrichtungen wieder ins Blickfeld des öffentlichen Interesses. Dazu zählte auch der Kindergarten.

Maria Montessori knüpft an Fröbel an und beeinflusste frühpädagogische Diskussionen nachhaltig, ohne sich in der Breite durchzusetzen.

In der Adaption entwicklungspsychologischer Kenntnisse aus der Begabungsforschung (hier ist Jerome Bruner (\*1915) stellvertretend zu nennen) hatte man zunächst die Vorstellung, dass durch gezielte Förder- und Trainingsprogramme optimale Lernerfolge erzielt würden, an die dann die Grundschule anknüpfen könne. Die Evaluation dieses Ansatzes war jedoch enttäuschend. Es ließen sich kaum langfristige Lerneffekte nachweisen. Es zeigte sich sogar, dass offene, an der Lebenssituation der Kinder orientierte Angebote wesentlich bessere Ergebnisse bei der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz von Kindern erzielten als die eher schulisch orientierten Förderprogramme für die 5-jährigen. Diese Erkenntnis ebnete den Weg für die Entwicklung situationsorientierter Ansätze als pädagogische Programme für den Elementarbereich. Das situationsorientierte Arbeiten hat sich bis heute bewährt. Das zentrale Anliegen dieses pädagogischen Ansatzes ist es, Kinder in ihren Lebenssituationen ernst zu nehmen, sie als selbstbestimmte Individuen wahrzunehmen und ihnen so genannte Schlüsselqualifikationen zur Bewältigung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen mit auf den Weg zu geben. Partizipation und demokratische Teilhabe bilden wesentliche Elemente des Sozialen Lernens. Durch Adaptation anderer frühpädagogischer Konzepte erfuhr der Situationsansatz starke Differenzierungen, für die die Reggio- und Freinet-Pädagogik stellvertretend genannt werden sollen. Sie rücken das Kind als lernendes und wissbegieriges Wesen in den Vordergrund.

Der »Sputnikschock« sorgte für die Einführung besonderer Förder- und Schulungsprogramme, die wenig Wirkung zeigten.

Der Situationsansatz versucht, sich stärker an der Lebenssituation von Kindern zu orientieren.

Die Reggio-Pädagogik rückte 1980 das Kind in den Mittelpunkt pädagogischer Anregungen und gab wichtige Impulse für das Verhältnis von Kind und Erwachsenen.

In den 1980er Jahren gab die italienische Reggio-Pädagogik (benannt nach der Region Reggio Emilia in Norditalien) der deutschen Frühpädagogik wichtige Impulse, um das pädagogische Verhältnis von Kind und Erwachsenen neu zu überdenken. Auch wenn Einigkeit herrschte, Kinder selbstbestimmt und an deren Lebenssituationen ausgerichtet lernen zu lassen, so war es jedoch immer noch die pädagogische Fachkraft, die aus der Außenperspektive Entscheidungen über die pädagogischen Anregungen traf. Angeregt durch die Einflüsse der Kindheitsforschung erarbeitete die Reggio-Pädagogik neue pädagogische Prämissen. Nun rückte das Kind als Akteur seiner Entwicklung in den Mittelpunkt. Seine Vielzahl an Wahrnehmungsmöglichkeiten und Ausdrucksfähigkeiten sollten Erwachsene durch eine anregungsreiche Umgebung und eine forschende Begleitung unterstützen. Das Kind als Forscher und der Erwachsene als (Mit-)Forschender waren nun die zentralen Schlagworte. Dieses pädagogische Verständnis wurde gegen Ende des 20. Jahrhunderts durch die Erkenntnisse der Neurowissenschaften und einer beginnenden Diskussion konstruktivistischer Theorien weiter befördert. Auch der französische Schulpädagoge Celestin Freinet (1896-1966) hatte einen großen Einfluss auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freinet war der Überzeugung, dass der Schulpädagogik kindgerechte Methoden der Erziehung fehlten. Er entwickelte daher ein pädagogisches Handlungskonzept, das auf einer Vielfalt an Materialien und kindgerechten Methoden basierte und ein anregungsreiches Milieu schaffen sollte. Freinet ging davon aus, dass Kinder ihre Bildungswege eigenaktiv selbst gestalten, aber mit der Unterstützung des Erwachsenen. Die Aufgabe des Kindes war es, aus innerem Drang heraus in tastenden Versuchen und mit entdeckendem Lernen in seiner Entwicklung voranzuschreiten – die Aufgabe des Erwachsenen, dem Kind diesen Entwicklungsraum zur Verfügung zu stellen. Reflektierte Beobachtung des Erwachsenen sollte Grundlage für die Entwicklung von Anregungen sein. Dem Kind stand es frei, diese anzunehmen oder abzulehnen. Obwohl die deutsche Frühpädagogik wichtige Konzepte der internationalen Frühpädagogik aufgriff, kam es zu keiner Konsolidierung einer in wesentlichen Elementen homogenen frühpädagogischen Praxis. Wegen der fehlenden Anbindung an die Wissenschaft entwickelten sich Handlungskonzepte in der Regel aus der Praxis selbst heraus und hatten keinen verbindlichen Charakter für die Weiterentwicklungen im Feld oder die Qualifizierung von Fachkräften.

In Deutschland wurden wichtige Konzepte der internationalen Frühpädagogik aufgegriffen; es entwickelte sich jedoch keine homogene frühpädagogische Praxis.

Ein Berufsbild verändert sich: Von der Kindergärtnerin zur Frühpädagogin  
Mit der Einrichtung der ersten Kinderbewahranstalten und Kleinkinderschulen wurde zunächst nicht an eine berufsgebundene Ausbildung gedacht. Es wurde davon ausgegangen, dass diese Einrichtungen nicht von Dauer wären. Zu stark bestimmte das bürgerliche Leitbild der Alleinzuständigkeit der Mutter für die ersten Lebensjahre die Diskussion über die Professionalisierung der Fachkräfte. Rekrutiert wurden zunächst junge Mädchen aus den ärmeren Bevölkerungsschichten, die über eine begrenzte Zeit in diesen Einrichtungen arbeiteten, um Aufgaben der Kinderpflege und -erziehung zu lernen, sowie ältere Frauen und Männer, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen konnten und so zu ihrer eigenen Existenzsicherung beitragen. Theodor Fliedner (1800-1864), ein Begründer der konfessionellen Kleinkinderschulen, war einer der Ersten, der eine Ausbildung des Personals für nötig erachtete. Seine Vorstellungen waren sehr religiös geprägt und entsprachen einer schulförmigen Didaktik. Auch Friedrich Fröbel entwickelte ein Berufsbild für seine Kindergärten, von

Zu Beginn der ersten Kleinkinderschulen gab es keine Fachkraftausbildung.

Zwei Berufsbilder entwickelten sich: die Kinderpflegerin und die Kindergärtnerin.

dem besonders die jungen Frauen des Bürgertums angesprochen wurden. Die Forderungen der bürgerlichen Frauenbewegung nach einer sinnerfüllten Tätigkeit für Frauen ihres Standes eröffneten dieser Gruppe eine unbezahlte Tätigkeit in sozialen Bereichen. Die Bestrebungen der bürgerlichen Frauenbewegung förderten zwar die Etablierung der sozialen Berufe, führten jedoch zur parallelen Entwicklung von zwei Berufsbildern für Kindertageseinrichtungen. Für die jungen Frauen aus der armen Bevölkerung, denen man eine bezahlte Arbeit zur Existenzsicherung zugestand, bildete sich das Berufsbild der Kinderpflegerin heraus. Junge Mädchen des Bürgertums wurden als Kindergärtnerinnen für qualifizierte mutternah Tätigkeiten eingestellt, aber nicht entlohnt, da es als nicht standesgemäß angesehen wurde, auch wenn eine längere Ausbildung verlangt wurde.

Während des Deutschen Kaiserreichs wurde die an die Vereine gebundene Ausbildung einer staatlichen Aufsicht unterworfen und Ausbildungspläne und staatliche Abschlüsse eingeführt. Im gleichen Zuge wurden die so genannten Frauen-Fachschulen eingerichtet, die Kinderpflegerinnen und Kindergärtnerinnen als haushalts- und familiennahe Fachkräfte ausbildeten. Da eine wissenschaftsbasierte Qualifizierung für Frauen politisch keine breite Basis fand, wurde kein akademisches Berufsbild angestrebt. Daran sollte sich fast 100 Jahre lang nichts ändern. Auch das in den 1960er Jahren geschaffene Berufsbild des Erziehers änderte daran nichts. Obwohl als Breitbandausbildung für die Kinder- und Jugendhilfe konzipiert, wurde die Erzieherausbildung überwiegend von jungen Frauen angestrebt, die in dem Tätigkeitsfeld Kindergarten arbeiten wollten.

#### Fazit und Ausblick

Kindertageseinrichtungen sind frühpädagogische Institutionen mit einer über 200-jährigen Geschichte. In dieser Zeit hat sich eine eigenständige pädagogische Praxis mit einem eigenen pädagogischen Berufsprofil entwickelt, das im Gegensatz zu anderen pädagogischen Berufen (Lehrer, Sozialpädagogen) und fast allen anderen Industrieländern keinen Akademisierung- und Professionalisierungsschub erlebt hat. Das Berufsbild der Erzieherin genoss nicht denselben gesellschaftlichen Stellenwert wie andere pädagogische Berufe. Theoretische Handlungsansätze wurden zwar von der pädagogischen Praxis aufgegriffen, konnten sich bis auf den Situationsansatz, der konstitutiver Bestandteil von Ausbildung ist, jedoch nicht nachhaltig etablieren. An dieser Stelle wird deutlich, welchen Einfluss Ausbildungspläne und Curricula bei der Umsetzung pädagogischer Standards haben. Aber nicht nur die Inhalte der Ausbildung sind von wesentlicher Bedeutung, sondern die Anknüpfung von Ausbildung an eine wissenschaftliche Disziplin wirkt sich tief greifend auf die pädagogische Praxis aus. Forderungen nach einer veränderten Bildungsarbeit im Kindergarten führen zwangsläufig zu einer Veränderung der beruflichen Qualifikation pädagogischer Fachkräfte. Die Akademisierung einer frühpädagogischen Profession ist aber nicht nur notwendig zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, sondern unerlässlich für die gesellschaftliche Anerkennung einer anspruchsvollen Arbeit mit Kindern. Die Entwicklung von Ausbildungsprofilen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird in Zukunft eine zentrale Aufgabe von Hochschulen sein. Dabei wird es nicht nur darum gehen, dass Frühpädagoginnen sowohl über ein breites allgemeinpädagogisches als auch ein fachspezifisches Wissen

Erst im Deutschen Kaiserreich wurde die an Vereine gebundene Ausbildung einer staatl. Aufsicht unterworfen und Ausbildungspläne und Abschlüsse eingeführt.

Pädagogische Arbeit in Kitas hat nie den gleichen gesellschaftlichen Stellenwert eingenommen wie andere pädagogische Berufe.

Die Akademisierung ist notwendig zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit und unerlässlich für die Anerkennung in der Gesellschaft.

und Können verfügen, sondern inwieweit es gelingen wird, die Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Erwachsenem und Kind(ern) als Basis der kindlichen Selbstbildungsprozesse einer frühpädagogischen Didaktik und Methodik zugänglich zu machen. Neben einer Fach- und Methodenkompetenz wird die Entwicklung personaler Kompetenzen von Frühpädagoginnen für die soziale Gestaltung von Lernsituationen und -kontexten bedeutsam sein. Auf diesem Hintergrund kann auf eine forschungsbasierte Auseinandersetzung um den Stellenwert meta-kognitiver Kernkompetenzen, entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und domänen-spezifischem Fachwissen nicht verzichtet werden.

### 2.3 Das Bild vom Kind

#### Das aktive und kompetente Kind

Bildung ist nicht nur Wissen sondern auch Erfahrung.

Ob und wie Kinder in den ersten Lebensjahren begleitet werden, bestimmt deren frühkindliche Bildung, wobei die moderne Pädagogik heute unter Bildung weitaus mehr versteht, als die durch Erwachsene beförderte bewusste Aneignungstätigkeit. Bildung ist damit weit mehr als Wissen, denn sie schließt die Erfahrung ein, die zu kompetentem Handeln führt. Indem Kinder sich mit ihren eigenen Mitteln ein Bild von der Welt erschaffen, entwickeln sie auch ein Bild von ihrer eigenen sozialen Identität. Frühkindliche Bildung schließt daher den Selbstfindungsprozess ein, der durch die Umwelt, insbesondere durch Bezugspersonen unterstützt wird.

Jedes Kind nimmt an seiner Umwelt Anteil und wirkt auch auf sie ein.

Jedes Kind hat eine phylogenetisch erworbene Ausstattung, die es ihm ermöglicht, an seiner Umwelt Anteil zu nehmen und auch auf sie einzuwirken. Sie lässt es Signale wahrnehmen, diese strukturieren, ihnen Bedeutungen zuweisen und reagieren. Bereits das Ungeborene eignet sich die im Mutterleib erfahrbare Welt mit seinen Mitteln an. Nach der Geburt tritt das Kind in Form von Spiel und Exploration, angetrieben von Entdeckerfreude und kindlicher Neugierde, mit der Welt in Kontakt und sammelt Erfahrungen, die zu einem breiten und flexiblen Verhaltensrepertoire führen. Das Kind verfügt über differenzierte Wahrnehmungsfähigkeiten und miteinander verknüpfte sinnliche, emotionale und kognitive Zugänge zu Weltphänomenen. Diese möchte es ausbauen und weiterentwickeln. Seinen Erkenntnissen und Empfindungen, seinen Vorlieben und Sympathien verleiht das Kind vielfältig und individuell Ausdruck. Auf Übergangs-, Belastungs- und Risikosituationen reagiert es mit einem Repertoire an Anpassungsreaktionen und Bewältigungsstrategien.

#### Das lernende und konstruierende Kind

Das Kind gestaltet seine Bildungsprozesse mit Unterstützung von Bezugspersonen selbst und erweitert sein Wissen durch eigenes Handeln.

In Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, deren Bedeutung es zu erfassen sucht, gestaltet das Kind mit Unterstützung von Bezugspersonen seine Bildungsprozesse selbst. Das Kind lernt, indem es sein bisheriges Wissen durch neue Erfahrungen differenziert und erweitert. Erfahrungen sammelt es nur durch eigenes Handeln, bei der Begegnung mit anderen Kindern und Erwachsenen und indem es seine Umwelt mit seinen eigenen Mitteln erfasst.

Wahrnehmen, Erfahren, Empfinden und Handeln ebenso wie unmittelbare körperliche und sinnliche Erfahrungen sind individuelle Prozesse, mit denen das Kind nach Mustern sucht und Erwartungen überprüft. So konstruiert jedes Kind auf seine sub-

jektive Art Wissen über die Welt und damit untrennbar eine Konzeption der eigenen Persönlichkeit. In einem Prozess von Differenzierung und Integration modifiziert sich so kontinuierlich das kindliche Selbst- und Weltbild.

#### Das soziale Kind

Jedes Kind ist ein soziales Wesen, das mit anderen Menschen in Kontakt tritt, da es Beziehungen sucht und benötigt. Im sozialen Austausch und durch die Fürsorge seiner engsten Bezugspersonen entwickelt es tief gehende Bindungsbeziehungen, die eine wichtige Basis für sein eigenaktives Welterkenden sind und deren Qualität die kindliche Selbst- und Weltkonstruktion erheblich beeinflusst. In stabilen Beziehungsstrukturen entwickelt sich das Kind in einem ko-konstruktiven Prozess weiter. Kinder und Erwachsene sind gleichermaßen Ko-Konstrukteure von Lern- und Bildungsprozessen. In der Interaktion mit anderen wachsen Kinder an angemessenen Herausforderungen und an der »Zumutung« von Themen. Gleichzeitig spiegeln die Reaktionen der Interaktionspartner auf die Handlungen und Äußerungen des Kindes diesem, wie und wer es selber ist. Das Kind integriert diese Erfahrungen in die Entwicklung seines Selbstbildes und in die Konstruktion der eigenen Identität.

Jedes Kind ist ein soziales Wesen und entwickelt sich in stabilen Beziehungsstrukturen in einem ko-konstruktiven Prozess weiter. Zu seinem Selbstbildungsprozess benötigt das Kind »Raum«, aber auch Sicherheit, Schutz und Unterstützung.

Für die Entwicklung ihrer Selbstbildungsprozesse benötigen Kinder daher ein Lebensumfeld, das einerseits ihren Autonomiebestrebungen »Raum« gibt, ihnen andererseits aber auch genügend Sicherheit, Schutz und Unterstützung bietet, damit sie ihre persönlichen Fragestellungen herausfinden und Lösungsversuche ausprobieren können. Kinder benötigen für ihre (Selbst)Entwicklung sichere Bindungen und Halt gebende Bezugspersonen.

#### Die Würde des Kindes

Jedes Kind hat, ungeachtet seines Geschlechts, seiner Herkunft, Religion, Lebensweise, seines Alters und Entwicklungsstandes, das Recht, in seiner Individualität ernst genommen und wertgeschätzt zu werden. Es hat - im Anschluss an die UN-Kinderrechtskonvention - ein Recht auf Selbstbestimmung und freie Meinungsäußerung und auf Gewährleistung seiner körperlichen und geistigen Gesundheit.

Jedes Kind hat das Recht, in seiner Individualität ernst genommen und wertgeschätzt zu werden.

Kinder sind besonders verletzlich und benötigen zur Förderung ihrer Entwicklung und zur Entfaltung ihrer Bedürfnisse Unterstützung und Schutz. Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung, die darauf gerichtet sein muss, das Kind in der Entwicklung seiner kognitiven, körperlichen, sozialen und emotionalen Möglichkeiten und Begabungen so zu unterstützen, dass es sich als Persönlichkeit entfalten, seine Fähigkeiten kreativ einsetzen und sich zunehmend selbst organisiert in der pluralisierten Welt orientieren kann. Individuelle Unterschiede der Kinder stellen dabei eine Chance dar, von- und miteinander zu lernen und einen Grundstein für ein friedliches Miteinander für die Zukunft zu legen. Gerade um die Chancengleichheit für alle Kinder zu gewährleisten, ist die Verschiedenheit von Kindern als Bildungspotenzial zu verstehen.

Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung, die seine individuellen Begabungen unterstützt, damit es sich als Persönlichkeit entfalten kann.

Kinder mit Benachteiligungen oder Behinderungen bedürfen einer besonderen (Be)achtung, Zuwendung und Unterstützung zur Förderung ihrer Entwicklungsprozesse. Auf der Grundlage, dass Individuen sich nicht nur in gesellschaftliche Gegebenheiten einfügen sollen, sondern befähigt werden müssen, diese zu gestalten und zu

verändern, erhält die Lebensphase der Kindheit eine eigenständige Bedeutung: Kinder sollen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext mit ihren Bedürfnissen und Entwicklungserfordernissen in besonderer Weise geachtet und in den Vordergrund gestellt werden; Alltag und Kultur von Kindheit sollen so in den Mittelpunkt des Interesses rücken.

#### 2.4 Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A.

Der Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A. beschreibt Qualifikationen, die die Absolventinnen nach einem Studium der Frühpädagogik erworben haben.

Im vorliegenden Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A. wird ein detailliertes Anforderungsprofil für frühpädagogische Fachkräfte beschrieben. Dieses Anforderungsprofil umfasst die Qualifikationen, die die Absolventinnen nach einem erfolgreich abgeschlossenen Studium der Frühpädagogik erworben haben sollen. Für die Entwicklung dieses fachspezifischen Qualifikationsrahmens wurden Konzepte und empirische Untersuchungen zu Qualifikationsanforderungen im Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe, zum Berufsprofil von Erzieherinnen und zu verschiedenen Studiengängen in der Frühpädagogik in Deutschland und anderen Ländern gesichtet. Zusätzlich wurden allgemeine Standards, die auf deutscher und europäischer Ebene bereits vorliegen und bei der Entwicklung akkreditierungsfähiger, modularisierter Studiengänge zu beachten sind, berücksichtigt. Insbesondere orientiert sich der Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A. am Modell des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit (QR SARb) des Fachbereichstags Soziale Arbeit vom 31.05.2006. Er nimmt dessen Prozessschritte auf und erweitert sie um Handlungsfelder, in denen die Prozessschritte umgesetzt werden. Weitere Standards sind:

- :: die Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000
- :: der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005
- :: Standards für die Lehrerbildung - Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
- :: der Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen vom 05.09.2006

Der Qualifikationsrahmen unterscheidet drei Dimensionen: den Prozess frühpädagogischen Handelns, die Handlungsfelder und die professionelle Haltung.

Der Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A. unterscheidet drei Dimensionen, die für die Studieninhalte sowie die methodisch-didaktische Gestaltung eines Studiengangs Frühpädagogik berücksichtigt werden sollen:

- :: der Prozess des frühpädagogischen Handelns,
- :: die Handlungsfelder, in denen die einzelnen Prozessschritte angewandt werden und
- :: die professionelle Haltung, die quer zu den beiden ersten Dimensionen liegt und im Laufe des Studiums und in der Praxis kontinuierlich weiterentwickelt werden muss.

In Anlehnung an den »Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit« sind in der ersten Dimension die einzelnen Prozessschritte des frühpädagogischen Handelns benannt. Dies sind:

- :: Wissen und Verstehen
- :: Analyse und Einschätzung
- :: Forschung und Recherche
- :: Planung und Konzeption
- :: Organisation und Durchführung
- :: Evaluation

Die zweite Dimension beschreibt die Handlungsfelder in frühpädagogischen Einrichtungen: Zentrales Handlungsfeld ist hier die pädagogische Arbeit mit Kindern, einzeln und in der Gruppe. Dieses Handlungsfeld hat zwei Aspekte – die beziehungsorientierte Arbeit, bei der die allgemeine (Persönlichkeits-)Entwicklung von Kindern im Vordergrund steht, und die Begleitung der frühkindlichen Bildungsprozesse, bei der es gilt, die Themen der Kinder zu erkennen und so die individuelle Aneignung von Welt zu unterstützen. Diese beiden Handlungsanforderungen lassen sich praktisch wie analytisch nicht immer klar trennen: Beziehungsprozesse sind Grundlage für Bildungsprozesse und auch die Beziehungen gehören zur Welt des Kindes. Die vorgenommene Differenzierung soll jedoch die Bedeutung beider Aspekte betonen.

Zentrales Handlungsfeld ist die pädagogische Arbeit mit Kindern. Sie hat zwei Aspekte: die beziehungsorientierte Arbeit und die Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse.

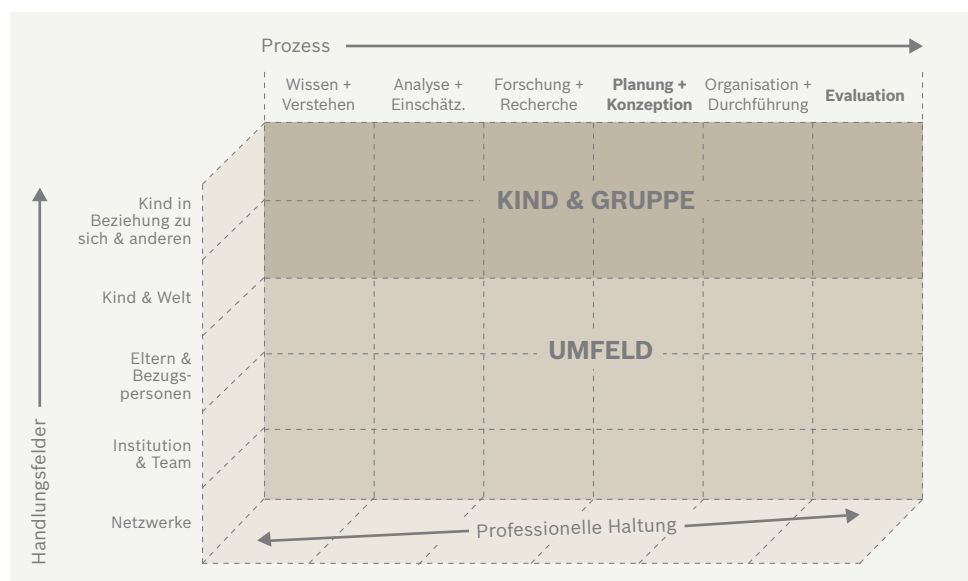
Frühpädagoginnen arbeiten aber auch mit dem Umfeld des Kindes: Sie gestalten die Erziehungspartnerschaft mit Eltern, die Arbeit im Team und in der Institution und die Vernetzungen mit anderen Personen und Institutionen.

Quer zu den Prozessschritten und Handlungsfeldern liegt die dritte Dimension – die auszubildende professionelle Haltung der Frühpädagoginnen. Diese professionelle Haltung bezieht sich einerseits auf ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus, andererseits auf die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. Die professionelle Haltung wird durch Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im Prozess der Ausbildung entwickelt und prägt das professionelle pädagogische Alltagshandeln.

Die auszubildende professionelle Haltung besteht aus einem professionellen Rollen- und Selbstverständnis und einer sich stetig weiterentwickelnden Persönlichkeit.

Der vorliegende Qualifikationsrahmen B.A. ist für das Studium auf Bachelorniveau formuliert. Eine Übertragung auf und Ausdifferenzierung für die Ausbildungsebenen Fachschule und Master ist eine Aufgabe, die erst noch zu leisten ist.

Die Dimensionen des Qualifikationsrahmens Frühpädagogik B.A. können schematisch folgendermaßen dargestellt werden:



### Professionelle Haltung

#### Die Absolventinnen und Absolventen

- :: besitzen die Fähigkeit, initiativ, allein und im Team zu arbeiten.
- :: verfügen über die Fähigkeit, der Welt, sich selbst und ihren Mitmenschen gegenüber offen, neugierig und aufmerksam zu sein.
- :: können sich auf Lernprozesse mit offenem Ausgang einlassen.
- :: zeigen ausgeprägte Empathie für kleine Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen.
- :: zeigen Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung für Heterogenität.
- :: erfassen und beziehen sich in ihrer Arbeit auf Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines jeden Kindes bzw. Erwachsenen.
- :: wissen um die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern und sind aufmerksam für Anzeichen der Gefährdung des Kindeswohls.
- :: verfügen über die Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion mit allen fachlichen und nichtfachlichen Akteuren des Arbeits- und gesellschaftlichen Umfeldes.
- :: besitzen die Fähigkeit, zwischen alltäglichen pädagogischen Vorstellungen und professionellen Denkweisen zu unterscheiden, sowie die Fähigkeit, den Theorie-Praxis-Zusammenhang zu reflektieren.
- :: verfügen über die Fähigkeit, die Interessen von Kindern und ihren Familien sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen zu erkennen und abzuwägen.
- :: respektieren und achten kulturelle Hintergründe, wissen um die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern und erkennen die Chancen und den Nutzen, der sich für die Lebensgestaltung der Kinder ergibt.
- :: besitzen die Fähigkeit, unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der beruflichen Rolle Lösungsstrategien zu entwickeln und zu vertreten.
- :: besitzen die Fähigkeit, die Verantwortung bei Leitungsaufgaben und in der Durchführung von Projekten zu übernehmen.
- :: verfügen über die Fähigkeit zur Entwicklung eines pädagogischen Ethos.
- :: besitzen Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns für sich und andere.
- :: besitzen die Fähigkeit, Grenzen eigener Möglichkeiten und eigener Verantwortung zu erkennen und gegebenenfalls weitergehende Unterstützung zu empfehlen oder heranzuziehen.
- :: besitzen die Fähigkeit, Unterstützung für sich selbst einzufordern.
- :: verfügen über eine generell kritische und reflektierte Haltung, die ihnen die Ausübung ihres Berufs unter Beachtung der eigenen Persönlichkeit und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes ermöglicht.
- :: identifizieren sich mit den Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention.
- :: setzen sich kritisch und reflektiert mit den ethischen und philosophischen Grundhaltungen der verschiedenen Träger von Kindertageseinrichtungen auseinander.
- :: reflektieren ihre eigene Bildungsgeschichte und nehmen diese als einen lebenslangen Prozess wahr.

- :: eignen sich einen forschenden Habitus an, d. h., sie sind auf der Grundlage von Methodenkompetenz in der Lage, sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick auch vertrauten Situationen zuzuwenden, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und zu reflektieren.
- :: haben sowohl die Bereitschaft wie auch die Einsicht in die Notwendigkeit zur Weiterbildung und zur Aktualisierung des eigenen fachlichen Wissens und Könnens.
- :: identifizieren sich mit ihrem Beruf als pädagogische Fachkraft und setzen sich für Kinder, Familien und ihre Berufsgruppe ein.

### Wissen und Verstehen: Arbeit mit Kind (und Gruppe)

Kind in Beziehung zu sich und zu anderen

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über

- :: systematisches Wissen über Geschichte, Theorien und Methoden der Frühpädagogik und ihrer Entwicklungslinien und haben einen Überblick über erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Konzeptionen.
- :: ein kritisches Verständnis wesentlicher Schlüsselprobleme und Konzeptionen der Frühpädagogik.
- :: systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen aus den relevanten Bezugswissenschaften, das ihnen ein komplexes und kritisches Verständnis von Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen ermöglicht.
- :: systematisches Wissen über entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung sowie die Dynamik von Gruppenprozessen.
- :: grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen im Umgang mit der Heterogenität von Lebenswelten und Lebensformen unter Berücksichtigung pädagogischer Perspektiven des Gender-, Cultural- und Disability-Mainstreaming und haben die Fähigkeit, dieses Wissen in ein Verhältnis zu frühpädagogischen Konzeptionen, Verfahren und Methoden zu setzen.

Kind und Welt

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über

- :: einen Überblick über aktuelle bildungspolitische Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Disziplin und haben exemplarisch vertieftes Wissen über Bildungssysteme und pädagogische Modelle im nationalen und internationalen Bereich.
- :: systematische Kenntnisse unterschiedlicher pädagogischer Konzeptionen und deren Adaptation auf den (früh)pädagogischen Alltag.
- :: wissenschaftlich fundiertes Wissen in den Bildungsbereichen der jeweiligen Bildungsprogramme sowie über Kenntnisse der Denk- und Arbeitsweisen des entsprechenden Fachgebiets.
- :: fachdidaktisches Grundlagenwissen zur fachkompetenten Förderung des Kindes und zur Arbeit mit den Bildungsplänen.
- :: reflektiertes Wissen über die UN-Kinderrechtskonvention.

### Wissen und Verstehen: Arbeit mit dem Umfeld

#### Eltern und Bezugspersonen

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über

- :: wissenschaftlich fundiertes Wissen aus den relevanten Bezugswissenschaften, das ihnen ein komplexes Verständnis der Lebenssituationen von Familien und anderen Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung ermöglicht.
- :: ein vertieftes Verständnis verschiedener Modelle und Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen sowie der Integration von Eltern in den vielfältigen Alltag der Kindertageseinrichtung.
- :: einen Überblick über Modelle der Eltern-/Familienbildung.

#### Institution und Team

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über

- :: systematisches Wissen und Verständnis im Hinblick auf historische und aktuelle Entwicklungen des Berufsfeldes und seiner Rahmenbedingungen.
- :: systematisches Wissen über Formen und Prozesse der Teamarbeit.
- :: grundlegendes Wissen und Verständnis der allgemeinen und berufsfeldspezifischen wissenschaftlichen Grundlagen und Methoden der Organisations- und Managementlehre sowie des Marketings.
- :: systematische Kenntnisse der unterschiedlichen Trägerstrukturen und deren Funktionen.
- :: grundlegende Kenntnisse der Finanzierungsstrukturen (früh)pädagogischer Einrichtungen sowie der Erschließung von Finanzierungsmöglichkeiten (Fundraising).
- :: grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Verfahren und Instrumente des Qualitätsmanagements.
- :: grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse der relevanten Rechtsgrundlagen.
- :: grundlegende Kenntnisse, Fortbildungsveranstaltungen zu ermöglichen und durchzuführen.

#### Netzwerke

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über

- :: grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse zu Lebenswelt- und Sozialraumorientierung sowie zu Methoden der Vernetzung.
- :: grundlegendes Wissen über Kommunal- und Sozialpolitik.
- :: systematische Kenntnisse zur Gestaltung von Übergängen zwischen Familie, Kindertageseinrichtung, Schule, sozialer Umwelt.
- :: grundlegende Kenntnisse von familien- und kindunterstützenden Institutionen, Verbänden sowie Vereinen und wissen die Vernetzungsprozesse mit diesen zu gestalten.
- :: grundlegende Kenntnisse des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit.

### Analyse und Einschätzung: Arbeit mit Kind (und Gruppe)

Kind in Beziehung zu sich und zu anderen

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: die Entwicklung von Kindern – auch in einzelnen Abschnitten – beobachten, verstehen und analysieren zu können.
- :: soziale Prozesse, pädagogische Settings und das eigene professionelle Verhalten in ihrer Struktur und ihren Bestandteilen zu analysieren und adäquat einzuschätzen.
- :: Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und andere Praxis- und Forschungsmethoden adäquat auszuwählen und anzuwenden, die Reichweite der Ergebnisse einzuschätzen sowie konkrete pädagogische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.
- :: einerseits fallbezogene und fallübergreifende sowie andererseits situationsbezogene und situationsübergreifende Erkenntnisse zu gewinnen und miteinander in Beziehung zu setzen.
- :: ihr Wissen und Verständnis gezielt für die kritische Analyse von Dienstleistungen, Prozessen und Methoden der Frühpädagogik und ihrer Rahmenbedingungen zu nutzen.

Kind und Welt

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: spezifische Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern systematisch erfassen und einordnen zu können.
- :: Beobachtungs- und diagnostische Verfahren zur Beurteilung des Entwicklungs- und Lernstandes adäquat einzuschätzen sowie konkrete fachdidaktische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.
- :: fachdidaktische Konzepte und Angebote fachlich und pädagogisch zu bewerten und auszuwählen.
- :: die Gestaltung der Lernumgebungen und die Auswahl von Materialien fachlich und pädagogisch zu bewerten.
- :: Bildungsbereiche im Hinblick auf Kinder und ihre Lebenswelten zu analysieren.
- :: internationale fachdidaktische Methoden auf die Umsetzbarkeit in Kindertageseinrichtungen zu bewerten.

### Analyse und Einschätzung: Arbeit mit dem Umfeld

Eltern und Bezugspersonen

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: typische Praxissituationen und Kommunikationsprozesse mit Eltern und Bezugspersonen fachlich angemessen zu erfassen, einzuschätzen und zu interpretieren und Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit zu ziehen.
- :: (Familien)Systeme und deren Einbettung in das soziokulturelle Umfeld zu beobachten, zu analysieren und zu interpretieren.
- :: Lebenssituationen von Familien und Kindern dahingehend zu beurteilen, ob (eine weitergehende) Beratung, Hilfe oder gezielte Diagnostik für Kinder und Eltern notwendig ist.

### Institution und Team

- Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,
- :: ihr Wissen und Verständnis gezielt für die kritische Analyse von Rahmenbedingungen und für die Identifizierung typischer Handlungsanforderungen in Teamarbeit, Organisation und Management einzusetzen.
  - :: frühpädagogische Konzeptionen sowie pädagogisches Handeln auf der Grundlage von Qualitätskriterien zu analysieren und zu bewerten.
  - :: organisatorische Abläufe in der Einrichtung (u. a. Dienstbesprechungen, Finanzmanagement) auf der Grundlage von Qualitätskriterien zu analysieren und zu bewerten.

### Netzwerke

- Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,
- :: Netzwerke und Substrukturen zu analysieren und deren Bedeutung für die Kindertageseinrichtung zu erfassen.
  - :: Situationen und Prozesse von Übergängen einzuschätzen und zu bewerten.
  - :: in typischen Handlungssituationen Nutzen und Hindernisse verschiedener Formen der Kooperationen und Interaktionen mit Akteuren und Institutionen im Sozialraum einzuschätzen und auf geeignete Problemlösungen zu schließen.
  - :: gesellschaftspolitische Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Lebenswelt von Kindern und Familien ebenso wie auf die beteiligten Institutionen zu analysieren und zu bewerten.

### Forschung und Recherche

- Die Absolventinnen und Absolventen
- :: nehmen eine forschende Haltung ein.
  - :: können aus der Praxis (Forschungs)Fragestellungen identifizieren und diese gezielt sowie systematisch so präzisieren und operationalisieren, dass sie einer weiteren (wissenschaftlichen) Analyse zugänglich sind.
  - :: verfügen über die Fähigkeit, mit wissenschaftlicher Recherche fachliche Literatur und Datenbestände aufzufinden, zu interpretieren und zu integrieren.
  - :: haben grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung.
  - :: verfügen über die grundlegende Fähigkeit, Praxisforschung in den verschiedenen Kontexten zu betreiben und mit qualitativen und quantitativen Methoden empirische Datenbestände zu erstellen und zu interpretieren.
  - :: haben grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Evaluationsforschung und die Möglichkeiten der Selbstevaluation.
  - :: sind in der Lage, Forschung methodisch und ethisch kritisch zu hinterfragen.
  - :: sind in der Lage, in ihre Praxisforschungen auch Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen mit einzubeziehen und können den Mehrwert dieser Integration darstellen.

(Der Bereich »Forschung und Recherche« ist nicht nach Handlungsfeldern differenziert, da sich die forschende Haltung, aber auch die Methoden der systematisch-

forschenden Erkenntnisgewinnung nicht grundlegend in den Bereichen »Arbeit mit Kind und Gruppe« sowie »Arbeit mit dem Umfeld« unterscheiden.)

### Planung und Konzeption: Arbeit mit Kind (und Gruppe)

Kind in Beziehung zu sich und zu anderen

Die Absolventinnen und Absolventen besitzen die Fähigkeit,

- :: Kommunikationsstrukturen zu schaffen, in welchen sich Bildungs- und Entwicklungsprozesse individuell und gemeinsam entfalten können.
- :: Beziehungsprozesse zu einzelnen Kindern zu planen und entsprechende spezifische Angebote zu konzipieren.
- :: Strukturen und Räume zu planen und zu entwickeln, die Kinder in ihrer Beziehungen zu sich und zu anderen stärken.
- :: Gruppenprozesse zu planen und entsprechende spezifische Angebote zu konzipieren.
- :: bei der Planung und Konzeption die Vielfalt der Lebenslagen, Bedürfnisse und Interessen von Kindern zu berücksichtigen.
- :: Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag zu planen.

Kind und Welt

Die Absolventinnen und Absolventen besitzen

- :: systematische Kenntnisse von Methoden der Planung und Konzeptionserstellung sowie die Fähigkeit, diese auch in unvollständig definierten, komplexen Aufgabenstellungen anzuwenden und kritisch zu reflektieren.
- :: die Fähigkeit zur kind- und gruppenbezogenen Planung von pädagogischen Angeboten auf der Grundlage eines Bildungsplans, einer pädagogischen Konzeption und systematischer Beobachtungen sowie unter Einbeziehung der individuellen Lebenssituation des Kindes und seines sozialen Kontextes.
- :: die Fähigkeit, die Gestaltung von Lernorten und Lerngelegenheiten sowie von Erziehungs- und Bildungssituationen in Kindertageseinrichtungen zu planen, um Bildungsprozesse von Kindern anzuregen und zu verstärken.
- :: die Fähigkeit, unvorhersehbare Veränderungen der Planungen und Konzeptionen konstruktiv aufzugreifen.
- :: die Fähigkeit, Aspekte aus den Bildungsbereichen als individuelle Bildungsangebote für einzelne Kinder und Gruppen zu planen und dabei die interdisziplinären, kreativen und spielerischen Zugangsweisen der Kinder zu berücksichtigen.

### Planung und Konzeption: Arbeit mit dem Umfeld

Eltern und Bezugspersonen

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: auf der Grundlage ihres Wissens und Verstehens die Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen zu planen und zu entwickeln.
- :: Maßnahmen der Eltern-/Familienbildung selbstständig zu planen und zu konzipieren.
- :: Eltern und Bezugspersonen in ihre übergreifende Planungs- und Konzeptionsarbeit einzubeziehen.

- :: die lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedarfslagen und Ressourcen von Familien, Eltern oder Bezugspersonen bei Planung und Umsetzung von Projekten und Praxisvorhaben zu berücksichtigen.

#### Institution und Team

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: die Planung und Entwicklung frühpädagogischen Handelns im Team auf Grundlage fachlicher und professioneller Standards sowie vereinbarter Qualitätskriterien vorzunehmen und kritisch zu reflektieren.
- :: pädagogische Kernprozesse strukturell im Tagesablauf zu verankern.
- :: den jeweiligen institutionellen Kontext in ihre Planung und Konzeptionsentwicklung einzubeziehen.
- :: Prozesse des Qualitätsmanagements im Team zu planen.
- :: sachliche und personelle Ressourcen für die Umsetzung von Planung und Konzeption einzuschätzen sowie realisierbare Finanzierungsstrategien zu entwickeln.

#### Netzwerke

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: Konzeptionen der Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit reflektiert zu planen.
- :: Konzeptionen für eine Vernetzung des Umfeldes der Einrichtung mit unterschiedlichen Akteuren zu entwickeln und auf ihre Kompatibilität mit der politischen und sozialen Realität des Sozialraums zu beurteilen.
- :: verbindliche Kooperationsstrukturen mit Schulen und anderen Institutionen zu planen, um den Übergang der Kinder wie auch der Eltern von der einen in die andere zu erleichtern und um gemeinsame Interessen zu verfolgen.
- :: stadtteilbezogene Projekte zu planen und zu konzipieren.
- :: die Entwicklung von Konzepten des Marketings (u. a. Öffentlichkeitsarbeit, Fundraising) in typischen Handlungssituationen mitzugestalten.

### Organisation und Durchführung: Arbeit mit Kind (und Gruppe)

Kind in Beziehung zu sich und zu anderen

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: Kommunikations- und Handlungsstrukturen sowie Räume zu schaffen, in welchen sich Entwicklungs- und Beziehungsprozesse von Kindern individuell und gemeinsam entfalten können.
- :: die Partizipation der Kinder am Bildungs- und Erziehungsgeschehen umzusetzen.
- :: Beziehungs- und Entwicklungsthemen der Kinder aufzugreifen und reflektiert zu »beantworten«.
- :: die Vielfalt der Lebenslagen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen und zu nutzen.

#### Kind und Welt

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: pädagogische und didaktische Konzeptionen und Planungen selbstverantwortlich und reflektiert umzusetzen.

- :: personelle und materielle Ressourcen bei der Umsetzung pädagogischer und didaktischer Konzeptionen zu erschließen, verantwortlich einzusetzen und zu steuern.
- :: den Alltag und die Strukturen im Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung selbstverantwortlich zu gestalten und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen.
- :: in spezifischen Bildungsbereichen kind- und gruppenbezogene Angebote zu gestalten.
- :: den Kindern eine individuelle Lernbegleitung zu bieten und damit die individuellen Bildungsprozesse des Kindes aktiv zu unterstützen.
- :: die Bildungs- und Beziehungsprozesse der Kinder systematisch zu beobachten und zu dokumentieren.

### Organisation und Durchführung: Arbeit mit dem Umfeld

#### Eltern und Bezugspersonen

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: Projekte und Praxisvorhaben gemeinsam mit Eltern und Familien zu organisieren und durchzuführen bzw. Eltern und Familien in pädagogische Prozesse einzubeziehen.
- :: verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern zu organisieren und durchzuführen und dabei die Vielfalt der Ressourcen zu nutzen.
- :: Angebote im Bereich der Eltern-/Familienbildung zu organisieren und/oder zu realisieren.
- :: Bildungsthemen und Entwicklungswege eines Kindes auf der Grundlage von Praxis- und Forschungsmethoden gegenüber Eltern und Bezugspersonen angemessen darzustellen und zu vermitteln.

#### Institution und Team

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: Teamarbeit konstruktiv und reflektiert zu organisieren und aktiv mitzugestalten.
- :: Konzeptionen und Planungen im Bereich des Qualitätsmanagements im Team theoretisch fundiert und reflektiert umzusetzen.
- :: innerbetriebliche Fortbildungsangebote mitzugestalten.
- :: den Einsatz personeller und sachlicher Mittel zu steuern.
- :: wesentliche Aspekte der pädagogischen Arbeit prozessbegleitend zu dokumentieren.

#### Netzwerke

Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

- :: Konzeptionen und Planungen der Vernetzung theoretisch fundiert und reflektiert zu organisieren und umzusetzen.
- :: Ressourcen im Sozialraum aktiv zu erschließen und Kommunikationsprozesse mit und zwischen den verschiedenen Akteuren aufzubauen und zu moderieren.
- :: die Rahmenbedingungen sozialräumlicher Projekte und Kooperationen mitzugestalten.
- :: Übergänge (Familie - Kindertageseinrichtung; Kindertageseinrichtung - Schule) systematisch zu gestalten.

:: Konzeptionen und Strategien der Öffentlichkeitsarbeit unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen umzusetzen.

#### Evaluation

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

:: Evaluationsverfahren bedarfsgerecht auszuwählen, zu planen, anzuwenden und auszuwerten.

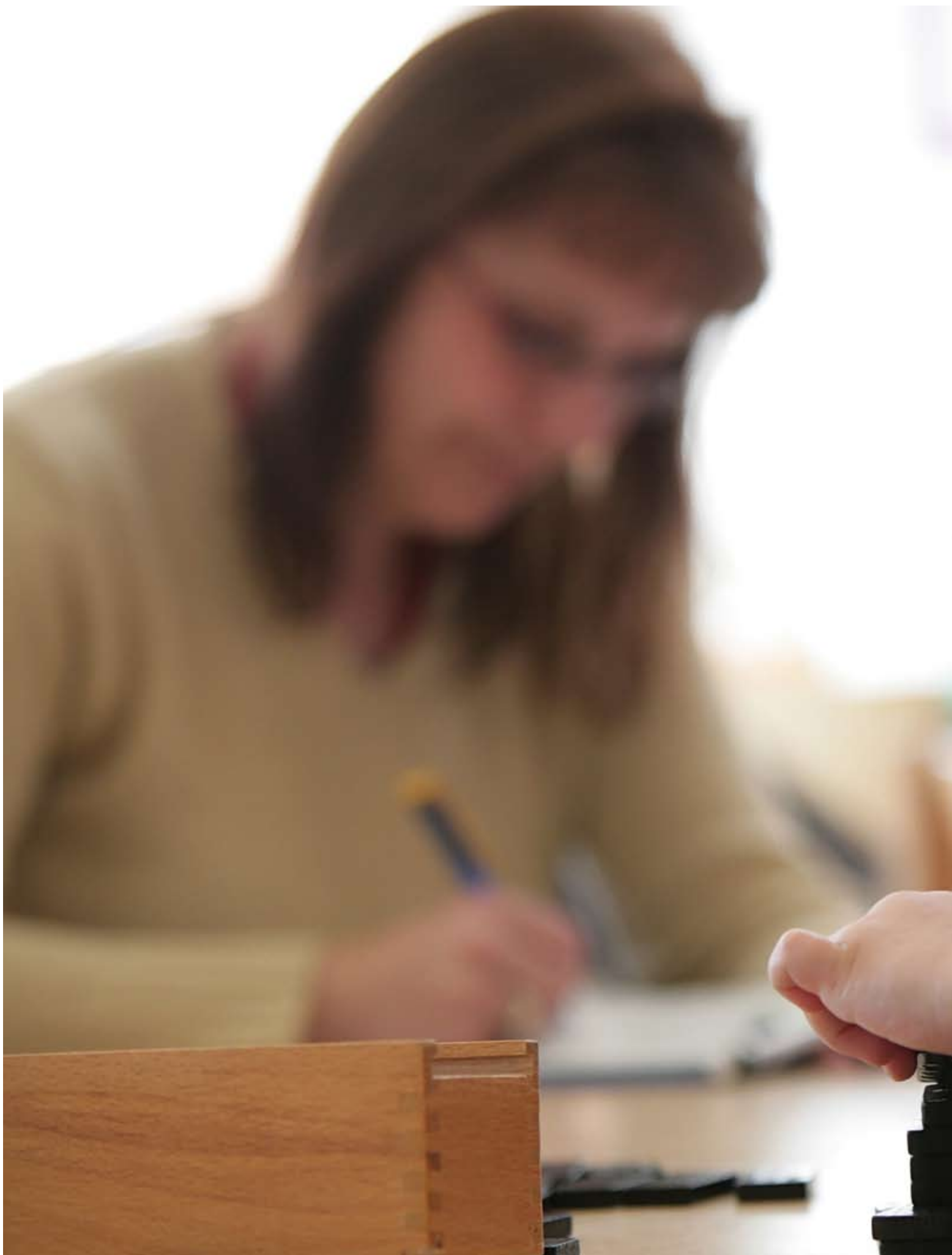
:: partizipative Modelle für Evaluationsprozesse zu entwickeln.

:: aus der Evaluation Zielperspektiven und Handlungsstrategien abzuleiten.

:: sich selbstreflexiv mit den angewandten Methoden und Ergebnissen der eigenen Arbeit ins Verhältnis zu setzen, um diese analysieren und beurteilen zu können.

(Der Bereich »Evaluation« ist nicht nach Handlungsfeldern differenziert, da sich die Methoden der systematisch-evaluatorischen Erkenntnisgewinnung nicht grundlegend in den Bereichen »Arbeit mit Kind und Gruppe« sowie »Arbeit mit dem Umfeld« unterscheiden.)







# 3 Frühpädagogik Studieren

## 3.1 Einleitende Bemerkungen

Seit 2004 gibt es frühpädagogische Studiengänge in Deutschland; seit 2007 die ersten Absolventinnen.

Ein grundständiges Studium der Frühpädagogik gibt es in Deutschland erst seit 2004. Die ersten Absolventinnen der Alice Salomon Hochschule Berlin und der Evangelischen Fachhochschule Freiburg wurden im Sommer 2007 mit einem Bachelor-Abschluss und der staatlichen Anerkennung als Erzieherinnen auf den Arbeitsmarkt entlassen. Ihr Berufseinstieg ist zugleich eine erste Bewährungsprobe für die neuen frühpädagogischen Studiengänge.

Eine höhere Ausbildung bedeutet eine grundsätzliche wissenschaftliche Fundierung der Ausbildungsinhalte.

Dass eine rein formale Anhebung des Ausbildungsniveaus nicht automatisch eine Verbesserung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen nach sich zieht, ist selbstverständlich. Vielmehr geht es bei der Verlagerung der Erzieherinnenausbildung von Fachakademien und -schulen auf Fachhochschulen und Universitäten um eine grundsätzliche Neubestimmung und wissenschaftliche Fundierung der Ausbildungsinhalte, der Ausbildungsstrukturen und der methodisch-didaktischen Gestaltung des Studiums.

Was bedeutet es also, Frühpädagogik zu studieren, und was kennzeichnet die neue akademische Ausbildung von Fachkräften für den frühpädagogischen Bereich?

Die Entwicklung einer spezifischen Ausbildungsqualität erfolgt durch eine enge Verzahnung von Hochschule und Praxis; das erworbene theoretische Wissen muss in der Praxis umgesetzt und erweitert werden

Entscheidend ist die Entwicklung einer spezifischen Ausbildungsqualität, die sich aus der engen Verzahnung des Lernorts Hochschule mit dem Lernort Praxis und den damit verbundenen Synergieeffekten ergibt. Während für die Arbeit der Hochschulen Forschungsaktivitäten unerlässlich sind, die eine forschungsbasierte Ausbildung überhaupt erst ermöglichen, ist der Lernort Praxis unverzichtbar für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Zu einem Studium der Frühpädagogik gehören also die Aneignung von theoretischem, forschungsbasiertem Wissen sowie von methodisch-didaktischen und reflexiven Kompetenzen ebenso wie berufspraktische Phasen, in denen das angeeignete Wissen in der pädagogischen Alltagspraxis reflektiert, erprobt und erweitert wird. Das didaktische Prinzip, welches die beiden Lernorte miteinander verknüpft, ist das des forschenden Lehrens und Lernens.

Ziel der strukturellen und methodisch-didaktischen Verknüpfung dieser beiden Lernorte ist die Ausbildung eines professionellen Habitus, der sich durch ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis auszeichnet und eine sowohl theoriegestützte als auch erfahrungsbasierte pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen ermöglicht. Dieses Verhältnis ist dabei als ein reflexives zu denken und entsprechend in die Lehre einzubeziehen: Die pädagogische Praxis basiert auf der Forschung, und ebenso greift die Forschung Erfahrungen am Lernort Praxis auf und bearbeitet sie.

Eine solche Verschränkung bedeutet zum einen, dass an beiden Lernorten die pädagogische Qualität hohen Standards entsprechen muss: Die Hochschule muss einen Lehr-Lern-Kontext bereitstellen, der die pädagogischen Ansprüche, die an die Studierenden gestellt werden, auch selbst erfüllt. Die Praxisphasen des Studiums müssen so qualifiziert begleitet und reflektiert werden, dass hier zu Recht von praktischen Studien gesprochen werden kann. Darüber hinaus brauchen wir auch eine Hochschuldidaktik, die diesen Anforderungen Rechnung trägt.

Im **Lernort Hochschule**, dem Hauptausbildungsort der zukünftigen Frühpädagoginnen, wird das »Konzept des forschenden Lernens« vorgestellt und als hochschuldidaktische Grundlage für die Professionalisierung von Frühpädagoginnen charakterisiert; außerdem erfolgt hier ein Überblick über Lehr-Lernformate, mit denen dies umzusetzen ist. **Der Lernort Praxis** definiert Qualitätsziele für die Ausbildung von Frühpädagoginnen und entwickelt Vorschläge für eine optimierte Abstimmung und Verschränkung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile in der hochschulischen Ausbildung.

### 3.2 Lernort Hochschule

Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen

»Die Menschen stärken *und* die Sachen klären«, dieses Plädoyer von Hartmut von Hentig für eine Auffassung von Bildung, die in der systematischen Vermittlung von Wissen, Können und Kompetenzen einerseits und der aktiven und selbsttätigen Entfaltung von Bildungsprozessen andererseits keinen Widerspruch sieht, ist Ausgangspunkt von Überlegungen zur nachhaltigen Integration und Stärkung des forschenden Lernens in die hochschulische Qualifizierung von Frühpädagoginnen. Bildung von Kindern und Erwachsenen ist dabei als dynamischer, ko-konstruktiver und dialogischer Prozess lebenslanger inter- und intragenerationeller Interaktion zu verstehen.

Ausgangspunkt des »Konzepts des forschenden Lernens« ist eine Bildungsauffassung, die in der systematischen Wissensvermittlung und der selbständigen Entfaltung von Bildungsprozessen keinen Widerspruch sieht.

Zentral für die Evaluation der neuen frühpädagogischen Studiengänge an den Hochschulen wird sein, ob es gelingt, sowohl wissenschaftlich qualifizierte Bildungsexperten auszubilden als auch im Studium eine hohe professionelle, pädagogisch-praktische Handlungskompetenz anzulegen. Die soziale Wirklichkeit, die von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen und Schulen bewältigt werden muss, ist nicht von Konstanz und Vorhersehbarkeit geprägt: Die Diversität und Vielschichtigkeit von Erfahrungsräumen, die das Handeln und die Orientierung von Menschen in der modernen Gesellschaft prägen, führen immer wieder zu Irritationen und Fremdheitserfahrungen. Pädagogische Situationen sind zunehmend von Überkomplexität und Eigensinnigkeit gekennzeichnet, wie auch von der Unmöglichkeit, fachliches, theoretisches und didaktisches Wissen einfach zu applizieren. Der Kern expertenhaften pädagogischen Handelns ist der professionelle Umgang mit dieser Ungewissheit, eine Professionalität, die es ermöglicht, eine fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen (vgl. Stichweh, 2002).

Ziel des Studiums ist es, wissenschaftlich qualifizierte Bildungsexperten auszubilden und eine hohe professionelle pädagogisch-praktische Handlungskompetenz anzulegen.

Die hochschuldidaktische Herausforderung ist damit so nahe liegend wie fundamental – und im Übrigen im erziehungswissenschaftlichen Kontext alles andere als neu! Wenn bereits Studierende lernen sollen, sich auf die Komplexität des Neuen und Fremden – wie auch des scheinbar Vertrauten – mit offenem und entdeckendem Blick einzulassen und dies zugleich in methodisch kontrollierter, nachvollziehbarer Art und Weise zu tun, dann muss das Studium durch eine durchgehende und enge Verzahnung von Theorie und Praxis, von Aktion und Reflexion geprägt sein, damit das Professionalisierungsziel des forschenden Lernens erreicht bzw. die Einsozialisierung in einen »forschungsorientierten professionellen Habitus« (Friebertshäuser 1996, S. 76) vorangetrieben werden kann. Insbesondere im Rahmen der Diskussion um die Lehrerbildung bzw. der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern gibt es einige viel versprechende Projekte und Konzepte, die das forschende Lernen als integralen Bestandteil der pädagogischen Ausbildung betrachten (vgl. Interpretationswerkstatt PH Freiburg, 2004; Dirks & Hansmann, 2002; Helsper, 2000; Combe & Helsper, 1996; Helsper, 2001). Die Scheinkämpfe um die Reinheit des Forschungsbegriffs sind in diesem Zusammenhang unproduktiv: Auch in der Grundlagenforschung geht es nicht immer um die »große« Theorie. Oft steht auch sie in einem Anwendungszusammenhang und beschäftigt sich daher – direkt oder vermittelt – mit der Frage, was man in dem erforschten Kontext machen, entwickeln, verbessern könnte, welche Konsequenzen also aus den Ergebnissen von Forschung zu ziehen wären. Innovative Praxis bzw. die dringend erforderliche Innovation pädagogischer Praxis wird ohne einen kritischen Umgang mit dieser bzw. ohne ein »Neudenken« von Praktiken, Strukturen und Institutionen auf der Grundlage von Forschung und forschendem Erkennen kaum möglich sein.

Forschung gibt Impulse  
für eine innovative Praxis.

Die qualitative empirische Sozialforschung – das vielfältige Methodeninstrumentarium ethnografisch orientierter Feldforschung und methodisch fundierter, rekonstruktiver Fallarbeit – stellt hier nicht nur ein vortreffliches und flexibles Methodeninstrumentarium zur Verfügung, sondern impliziert auch eine spezifische Haltung dem zu erforschenden sozialen bzw. pädagogischen Feld gegenüber<sup>1</sup>: Der forschende Habitus als professionelle Schlüsselkompetenz bedeutet, sich offen und neugierig dem »Fremden« und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden (vgl. Nentwig-Gesemann, 2006).

Ein forschender Habitus  
ist eine professionelle  
Schlüsselkompetenz:  
Er steht für Neugierde,  
Perspektivenwechsel und  
kritische Reflexion.

<sup>1</sup> Dass die Methoden der quantitativen Sozialforschung in diesem Beitrag unberücksichtigt bleiben, heißt keinesfalls, dass sie nicht ebenso in Prozesse des forschenden Lernens einbezogen werden können und sollten! Der Fokus dieses Artikels liegt allerdings auf dem Potenzial der qualitativen Forschungsmethoden für die Herausbildung eines forschenden Habitus von Pädagoginnen.

### Professionalisierung als zirkulärer und reflexiver Prozess

Ausgehend von der Überzeugung, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis grundsätzlich nicht als ein hierarchisches, sondern als ein sich gegenseitig befruchtendes und bereicherndes zu verstehen ist, sind Professionalisierungsprozesse nicht als kontinuierliche Prozesse der Aufschichtung von Verfügungswissen bzw. des »Einstudierens« von vorgefertigten Handlungsmustern zu konzipieren, sondern als lebenslange, zirkuläre und reflexive Prozesse:

- :: Kenntnisse und Kompetenzen, theoretische und praktische pädagogische Wissensbestände müssen – auch nach dem Ende der primären Ausbildung – kontinuierlich in konkreten Handlungsfeldern umgesetzt sowie einer kritischen Reflexion unterzogen und weiterentwickelt werden.
- :: Die Pädagoginnen gestalten nicht nur das soziale Feld und begleiten nicht nur die Bildungsprozesse der Kinder, sondern ihre Erfahrungen in dieser Interaktion wirken auf ihre eigene (berufs-)biografische und professionelle Entwicklung zurück. Professionalisierungsprozesse sind auf Erfahrung und Handeln beruhende lebenslange Lern- und Bildungsprozesse oder auch: biografische Prozesse.
- :: Zirkularität bedeutet darüber hinaus für die Organisationen, in denen die Pädagoginnen tätig sind, dass auch sie sich, vermittelt durch die Bildungsprozesse der Mitglieder, zu lernenden Organisationen entwickeln und die Qualität der pädagogischen Arbeit damit nachhaltig gesichert und vorangetrieben werden kann.

Ein professioneller Habitus kann sich nur herausbilden, wenn die Ausbildung von Pädagoginnen auf die Förderung komplexer und eng miteinander verbundener Kompetenzen fokussiert. Die Pädagogin muss, um dies hier mit Werner Helsper (2001) zu formulieren, einen »doppelten Habitus« ausbilden: Zum einen muss sie auf der Grundlage von Erfahrungen und praktischem Können in Situationen sowohl routiniert als auch situativ-spontan handeln können (»praktisch-pädagogischer Habitus«). Zum anderen soll sie in der Lage sein, sich zur pädagogischen Praxis, auch der eigenen, in ein reflexives Verhältnis zu setzen (»wissenschaftlich-reflexiver Habitus«): »Über die Bildung eines derartigen wissenschaftlich-reflexiven Habitus pflanzt sich der professionelle Lehrer gewissermaßen selbst einen Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis, der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert. Man könnte auch sagen: Lehrende – Professionelle generell – benötigen die Fähigkeit zu einer Befremdung der eigenen Schulkultur, zu einem exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis, um dieselbe in eine ‚reflexive‘ zu ‚transformieren‘« (Helsper, 2001, S. 12).

Professionelle Handlungskompetenz in diesem doppelten Sinne heißt also, dass die Pädagoginnen natürlich zum einen über differenziertes theoretisches sowie elementar- und fachdidaktisches Wissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen verfügen. Zum anderen benötigen sie für die Bewältigung des Alltags praktisches, weitgehend implizit bleibendes Erfahrungswissen, kind- und situationsbezogenes Wissen. Um schließlich kontinuierlich und flexibel fall- und situationssensible Passungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen und die eigene pädagogische Praxis weiterzuentwickeln, ist darüber hinaus eine andere Form des Wissens erforderlich, das hier als reflexives Orientierungswissen bezeichnet wird.

Professionalisierungsprozesse sind lebenslange, zirkuläre und reflexive Prozesse.

Professionelle Handlungskompetenz erfordert einen doppelten Habitus, nämlich den praktisch-pädagogischen und wissenschaftlich-reflexiven.

Die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung, Methodenwissen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie sind zentrale Bestandteile forschenden Lernens.

Die Ausbildung von reflexivem Orientierungswissen durch forschendes Lernen Ein Wissen, das professionelles pädagogisches Handeln zu orientieren vermag und für dieses unerlässlich ist, kann als Synergieeffekt einer engen Verzahnung von akademischer und praktischer Ausbildung betrachtet werden. Dabei spielen die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung, die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und Biografie sowie die Einübung in analytisch-methodische Verfahrenswissen der Forschung und Evaluation eine zentrale Rolle. Reflexives Orientierungswissen<sup>2</sup>, das durch Berufserfahrung weiter angereichert und vertieft wird, ermöglicht den (zukünftigen) Pädagoginnen, sich zu theoretischen Wissensbeständen ebenso in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu setzen wie auch zu sich selbst und zu den Beobachtungen und Praktiken des konkreten Alltags. Im Kern geht es darum, implizites Handlungswissen, das prozesshafte »tacit knowledge« im Sinne von Polanyi (1969, S. 155), rekonstruieren und explizieren zu können und damit diskutierbar und bearbeitbar zu machen. Wenn also das Studium darauf vorbereiten soll, mit den komplexen Herausforderungen der Praxis kompetent umzugehen, dann ist dieses Ziel ohne »situiertes Lernen« (vgl. Euler, 2005) im Lernort Praxis gar nicht denkbar.

Beobachtete und methodisch rekonstruierte Einzelfälle und soziale Situationen können dann zu Erkenntnissen in Beziehung gesetzt werden, die in systematischer Weise bereits auf der Grundlage der Beobachtung, der Analyse und vor allem des Vergleichs mit anderen Fällen gewonnen wurden.<sup>3</sup> Professionalität heißt dann,

- :: in der Lage zu sein, ein Kind bzw. eine soziale Situation in ihrer Komplexität und Perspektivität sowie auch in ihrer Entwicklungsgeschichte zu erfassen (Fallverstehen).
- :: die analytische Fähigkeit zu haben, verschiedene Situationen und Prozesse auf ein Kind bezogen zueinander in Beziehung zu setzen (fallinterne komparative Analyse) und damit situationsübergreifende grundlegende Strukturen und Muster der Entwicklung eines Kindes herauszuarbeiten. Hier handelt es sich um die Kompetenz eines situationsübergreifenden Verstehens und Erklärens.
- :: die analytische Fähigkeit zu haben, systematische Vergleiche zwischen verschiedenen Kindern und sozialen Situationen anzustellen (fallübergreifende komparative Analyse) und damit fallübergreifende grundlegende Muster und Strukturen von sozialen Prozessen und Bildungsprozessen herauszuarbeiten. Hier handelt es sich um die Kompetenz eines fallübergreifenden Verstehens und Erklärens.

Damit kann eine hohe Sensibilität und Empathie für die individuelle Entwicklung von Kindern und soziale Interaktionskontexte entwickelt und pädagogisches Handeln auf professionelle Einsichten und Urteile gegründet werden. Sowohl fall- und situationsspezifische Erkenntnisse können gewonnen werden, wie auch »Typisches« im Sinne von Erkenntnissen mit größerer Reichweite und höherer Generalisierungsfähigkeit, rekonstruiert werden kann.<sup>4</sup> Damit kann im Rahmen

2 Für Dirks & Feindt ist das »Reflexionswissen« Resultat einer Verknüpfung von Theoriewissen und implizitem Handlungswissen, welches auf der Grundlage einer forschenden Haltung expliziert werden kann, zentrale Komponente berufsbiografischer Lernprozesse (2002, S. 38).

3 Zur Bedeutung der komparativen Analyse für den Erkenntnisprozess im Rahmen rekonstruktiver Sozialforschung vgl. Nohl (2001; 2003).

erkenntnisgenerierender Praxisforschung, die auf der Kompetenz beruht, sich (neue) Perspektiven, Sinnzusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten (neu) zu erschließen und zu den eigenen in Beziehung zu setzen, auch etwas entdeckt werden, das zunächst gänzlich unerklärlich bleibt und zu neuen Beobachtungs- und Forschungsfragen herausfordert. In ein nachdenkendes, reflektierendes Zwiegespräch mit der Situation einzutreten – und dafür nicht nur die eingeübte, habitualisierte methodische Kompetenz, sondern auch die notwendigen (zeitlichen) Freiräume zu haben – stellt eine Grundvoraussetzung für kompetentes, selbstreflexives und -kritisches professionelles Handeln dar. Insgesamt lässt sich festhalten, dass durch forschendes Lernen im Studium und in der Berufspraxis die in der Profession selbst angelegten Erkenntnisquellen wesentlich besser ausgeschöpft werden könnten, als dies bislang der Fall ist (vgl. Schütze, 1994, S. 191).

Für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz bedarf es, wie schon angedeutet, der systematisch und praxisnah geübten Fähigkeiten des aufmerksamen Wahrnehmens und Beobachtens, des Verstehens und Erklärens. Analytische Fähigkeiten und Forschungskompetenzen eröffnen (angehenden) Frühpädagoginnen sowie Lehrerinnen zum einen die Möglichkeit, die Praxisferne theoretischer Überlegungen zu überwinden, zum anderen aber – und dies ist noch entscheidender – sich systematisch »fremd« zu machen und mit einem fragenden, offenen, entdeckenden Blick die Praxis (auch die eigene) immer wieder neu zu erforschen.<sup>5</sup>

Die Entwicklung eines professionellen Handlungskonzepts bedarf des praxisnahen Wahrnehmens, Beobachtens, Verstehens und Erklärens.

Damit soll gewährleistet werden, dass Beobachtungen des Alltags nicht wie selbstverständlich in die eigenen erfahrungsgebundenen Wertmaßstäbe und Perspektiven eingeordnet und Erklärungen zugeführt werden, die stark von vorgefassten Anschauungen und Urteilen geprägt sind. Eine in den Alltag integrierte und integrierbare Form von wahrnehmender, entdeckender Distanz ermöglicht nicht allein die kritische (Selbst-)Reflexion und (Selbst-)Evaluation von pädagogischer Handlungspraxis, sondern vielmehr eine verstehende Annäherung an die »fremden« Sinnzusammenhänge und Lebenswelten der Kinder bzw. anderer Bezugsgruppen. Über die Auseinandersetzung mit dem Fremden und auch mit dem vermeintlich Vertrauten können dann die eigenen Perspektiven und Orientierungen besser reflektiert und verstanden werden.<sup>6</sup>

Um das einzuüben und zu reflektieren, was Hartmut von Hentig als einen »nachdenklichen Umgang mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur« und damit als individuellen Bildungsprozess bezeichnet, müssen differenzierte und anwendungsorientierte Methoden der Erfassung, Dokumentation sowie Interpretation und Reflexion sozialer Realität systematisch in die Ausbildung integriert werden. Das Eintreten in ein nachdenkendes und nachdenkliches, reflektierendes Zwiegespräch mit der Situation – der Bruch mit dem Common Sense – ist eben keine Alltagskompetenz, sondern muss eingeführt, geübt und habitualisiert werden.

Anwendungsorientierte Erfassung, Dokumentation und Reflexion sozialer Realität müssen in die Ausbildung integriert werden.

4 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung bzw. verschiedenen Formen der Typenbildung in der rekonstruktiven Sozialforschung ist nachzulesen in Nentwig-Gesemann, 2007 und Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2006.

5 Kuhn spricht im Kontext der Lehrerbildung vom Prinzip der »Verfremdung« als Unterrichtsstrategie (2004, S. 71).

6 Stein bezeichnet die selbstreflexiven Lernprozesse des forschenden Lernens auch als »metareflexives Forschen« (2004, S. 62).

Frühpädagoginnen sind forschende Praktikerinnen und empirische Sozialforscherinnen.

Vom »forschenden Habitus« zur systematischen Fallanalyse und zur empirischen Sozialforschung

Die Übergänge vom forschenden Habitus zur Forschung sind fließend. Der Begriff der Praxisforschung kann sowohl als »forschende Tätigkeit von Praktikerinnen und Praktikern« verstanden werden, wie Prenzel (2008) dies konzipiert hat, als auch als »Forschung zu Praxisfragen durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler«. Mit der Verminderung – nicht Aufhebung – des Gegensatzes zwischen Praktikerinnen einerseits und Wissenschaftlerinnen bzw. Forscherinnen andererseits, wie er mit der akademisierten Ausbildung von Frühpädagoginnen derzeit – zumindest in den Master-Studiengängen – angestrebt wird, lassen sich die verschiedenen Facetten der Praxisforschung wesentlich einfacher integrieren bzw. auf eine gemeinsame Grundlage beziehen. Frühpädagoginnen sind – zumindest von ihrem Potenzial her – forschende Praktikerinnen sowie empirische Sozialforscherinnen zugleich. Die im Studium angelegten hermeneutischen Basiskompetenzen, die sich in einer forschenden Haltung manifestieren, sind sowohl für diejenigen, die später als Pädagoginnen arbeiten, als auch für diejenigen, die pädagogische Praxis wissenschaftlich erforschen wollen, unabdingbar.

Das Potenzial, das spezifische qualitative bzw. rekonstruktive Forschungsmethoden für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, insbesondere für den Erwerb von reflexivem Orientierungswissen, bereithalten, ist groß und muss in Seminaren, die in enger Verzahnung mit den Praxis- bzw. Praktikumsphasen des Studiums durchgeführt sowie auch in Lehrforschungsprojekten mit dem Charakter von Forschungswerkstätten weiter ausgeschöpft werden.

Kompetenzen des Wahrnehmens, Verstehens und Erklärens

Zentrale professionelle Kernkompetenzen sind ein genaues Beobachten und Wahrnehmen sowie das Erfassen von komplexen Alltagssituationen.

Die Fähigkeiten des genauen Beobachtens und Wahrnehmens sowie des Interpretierens von hoch komplexen Situationen im pädagogischen Alltag (in dem die Pädagogin zumeist unter Handlungsdruck steht) stellen zentrale professionelle Kompetenzen dar. Die »fragende Haltung«, der offen wahrnehmende Blick, der zu Reflexion und weiteren Beobachtungen anregt und nicht vorschnelles Urteilen und Einordnen evoziert, ist Grundlage für einen kritischen Umgang mit Praxis bzw. für das »Neudenken« von Praktiken, Strukturen und Institutionen: »Ohne forschendes Erkennen keine innovative Praxis« (Prenzel, 2008, S. 600).

Die grundlegende Bedeutung des empathischen Fremdverstehens für pädagogisches Handeln, einer latenten Aufmerksamkeit und Offenheit für das Geschehen im sozialen Feld und vor allem für die Perspektiven der anderen, wird von verschiedenen Autoren hervorgehoben (vgl. Prenzel, 2008; Friebertshäuser, 1996). Um individuelle wie auch gemeinschaftliche Bildungsprozesse von Kindern und auch von Erwachsenen nicht nur bewusst zu beobachten und zu dokumentieren, sondern über das phänomenologische, situationsbezogene Verstehen hinaus im Sinne eines erklärenden Verstehens auch interpretieren zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte differenzierte und anwendungsorientierte Methoden.

Qualitative Methoden der erziehungswissenschaftlichen (Kindheits-)Forschung ermöglichen sowohl im Forschungskontext als auch im pädagogischen Handlungskon-

text, die Praktiken von Kindern ebenso wie die Interaktionspraktiken im Rahmen pädagogischer Prozesse zwischen Erwachsenen und Kindern systematisch in den Blick zu nehmen und einen Zugang zu den (u. a. milieu-, kultur-, generations-, alters-, geschlechts- und bildungsspezifischen) Erfahrungen und der damit einhergehenden Perspektivität der jeweils beteiligten sozialen Akteure zu finden. Im professionellen Handlungskontext der sozialen Arbeit ist der Nutzen von systematischen Fallanalysen oder Fallrekonstruktionen, in denen es um die Aufdeckung der konstituierenden Prinzipien der jeweiligen Einzelfälle geht, um das Beschreiben, Verstehen und Erklären des Falles in seiner Besonderheit, aber auch in dem, was – im Vergleich mit anderen Fällen – »typisch« an ihm ist, seit einigen Jahren unumstritten (vgl. Schütze, 1993; 1994; Riemann, 2003a).

Zentral für das Gelingen der methodischen Ausbildung ist dabei eine adäquate Methodenauswahl. Besonders geeignet erscheinen Methoden, die Kinder als Akteure und Subjekte ihrer Entwicklung – und auch der Forschungssituation – ernst nehmen und ihnen ermöglichen, ihre Perspektiven und Orientierungen in der ihnen angemessenen Ausdrucksweise zu entfalten. Vor allem müssen solche Methoden stärker berücksichtigt werden, die sowohl das verbal-kommunikative Handeln als auch körperliche Bewegungen, Aktivitäten und Interaktionen – im Sinne performativen Handelns – mit einbeziehen. Die qualitativen bzw. rekonstruktiven Verfahren der empirischen Sozial- und Kindheitsforschung bieten hier ein reichhaltiges Methodeninstrumentarium. Der offene, erkenntnisgenerierende und zunächst dicht am Fall arbeitende Charakter dieser Methoden prädestiniert sie geradezu für pädagogische Praxisforschung.

Besonders geeignet sind Methoden, die Kinder als Akteure ihrer Entwicklung ernst nehmen und ihnen ermöglichen sich zu entfalten.

### Hochschuldidaktische Lehr-Lern-Formate

Praktikumsvorbereitende, -begleitende und -auswertende Methoden- und Projektseminare

Beginnend mit dem ersten Semester und dann fortlaufend sollen Studierende in thematisch relevante Studien und Methoden der empirischen Sozial- und Kindheitsforschung eingeführt werden. Im Zentrum stehen dabei solche Untersuchungen und Methoden, die geeignet sind, die Praxis in pädagogischen Feldern zu erforschen und die eigene professionelle Praxis zu fundieren. Darüber hinaus werden solche empirischen Verfahrensweisen bevorzugt, die – angesichts des hohen Handlungs- und Zeitdrucks in der Praxis – in Bezug auf die Datenerhebung und -auswertung auch Abkürzungsstrategien zulassen.<sup>7</sup> Generell soll den Studierenden eine differenzierte, an der jeweiligen Klientel und der jeweils spezifischen Fragestellung orientierte Methodenkenntnis vermittelt werden. Dabei muss insbesondere auf die Besonderheiten und Herausforderungen der empirischen Forschung mit Kindern als Forschungsobjekten eingegangen werden. Ein weiteres Lernziel ist das Verstehen bzw. die Interpretation von (eigenen oder fremden) Forschungsergebnissen, deren theoretische Einordnung sowie die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Forschungsdesigns, -prozessen und -resultaten.

Ab dem 1. Semester beginnt die thematische Einführung in Studien und Methoden der empirischen Sozial- und Kindheitsforschung.

<sup>7</sup> Die Weiterentwicklung von Erhebungs- und Interpretationsverfahren unter besonderer Berücksichtigung der Erfordernisse der Praxisforschung ist eine der großen zukünftigen methodischen Herausforderungen, die insbesondere an den Hochschulen geleistet werden müssen und können, die Lehrerinnen sowie Frühpädagoginnen ausbilden.

Sowohl quantitative als auch qualitative Methoden sind Teil der Methodenausbildung.

Die theoretischen und praktischen Kenntnisse sollten sich zum einen auf den Bereich der Datenerhebung, zum anderen auf den Bereich der verschiedenen Auswertungs- und Interpretationsverfahren beziehen. Im Bereich der Beobachtung sollten sowohl qualitative, ethnografisch orientierte, offene Beobachtungsverfahren eingeführt werden als auch standardisierte Erhebungsinstrumente, die für verschiedene Bildungsbereiche und frühpädagogische Felder vorliegen. Im Bereich der Interviewverfahren vermögen insbesondere qualitative Methoden, auch unabhängig von der Bearbeitung einer Forschungsfrage, praxisrelevante Kompetenzen und Erkenntnisse zu vermitteln. Beispiele dafür sind etwa das Experteninterview, das Leitfadeninterview, das narrative und das episodische Interview sowie die Gruppendiskussion und das Kreisgespräch. Die Videografie bzw. die videogestützte Beobachtung kann im pädagogischen Kontext einen besonderen Stellenwert einnehmen und sollte immer wieder, insbesondere mit eigenem Material aus den Praxisphasen des Studiums, geübt werden. Die Interpretation von videografisch aufgezeichneten Lern- und Bildungsprozessen in der Schule sowie in anderen pädagogischen Kontexten erleichtert in besonderer Weise die »Verfremdung«, den reflektierenden Blick aus der Distanz und damit das Emergieren verschiedener Lesarten des Materials und dessen Bearbeitung in mehreren Reflexionsschleifen. Neben der Auswertung von Videomaterial sollen den Studierenden auch Grundkenntnisse in der Interpretation von Fotos und Bildern (z. B. Kinderzeichnungen) sowie über die Bedeutung von Triangulation (Flick, 2008) vermittelt werden. Grundlegend für die Auswahl der Methoden müssen Aspekte der Praxisrelevanz und Anwendungsorientierung sein.

Die Studierenden lernen qualitative Methoden in eigenen kleinen Forschungsvorhaben.

Unabdingbar für das Erlernen von qualitativen Methoden ist deren forschungspraktische Anwendung durch die Studierenden selbst. Damit kann nicht nur gewährleistet werden, dass die Studierenden Methoden erwerben, die »praktikabel« sind, sondern auch, dass Methoden praxisnah weiterentwickelt und ausdifferenziert werden. Daher sollten (ggf. in Kleingruppen) eigenständige, kleinere, praxisbegleitende Forschungsvorhaben (einschließlich der Entwicklung einer Fragestellung) geplant und durchgeführt werden. Die Auswertung in den Seminaren bezieht sich dann zum einen auf die gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage: Was haben wir herausgefunden? Zum anderen kann in den Seminaren eine Rekonstruktion der eigenen Forschungspraxis – eine Metareflexion – stattfinden: Was ist warum wie gelaufen? Wie gestaltete sich die Interaktion zwischen Forscher und Erforschem? Welche Erkenntnisse über die eigene Person, den eigenen »Standort« konnten gewonnen werden? Waren die Methoden geeignet, um Antworten auf die Forschungsfrage zu bekommen? Welche pädagogischen Schlussfolgerungen lassen sich auf dieser Grundlage formulieren?

In den praktikumsbegleitenden und -auswertenden Seminaren kann dann die Präsentation und Diskussion von Ergebnissen der eigenen Praxisforschung bzw. Fallarbeit unter mehreren Gesichtspunkten einen wichtigen Erkenntnisgewinn bedeuten: Das Konkrete des Einzelfalls kann in Beziehung zu anderen Fällen bzw. zu theoretischen Modellen gesetzt werden; die Studierenden können durch den Rückgriff auf Fallmaterial, d. h. im Kontext eines strukturierten methodischen Vorgehens, eine (selbst-)reflexive Distanz zum Fall wie auch zu den eigenen »naturwüchsigen« Interpretationen üben; sie erfahren durch die Diskussionen in der Gruppe, dass jeder

Fall aus mehreren verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und interpretiert werden kann. »Die hier herausgearbeiteten Dimensionen der Erkenntnisgewinnung, Herstellung methodisch kontrollierten Fremdverstehens und die Perspektivierung und Pluralisierung des Blicks sind die in der professionstheoretischen Forschung herausgearbeiteten Schlüsselqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern« (Dirks & Feindt, 2002, S. 41).

Allgemein geht es im Rahmen einer wissenschaftlichen und anwendungsorientierten Ausbildung darum, die Studierenden in Prozesse der kritischen Reflexion beobachteter und dokumentierter pädagogischer Praxis einzuüben sowie auch in Prozesse der Selbstreflexion, die Grundlage für kompetentes, professionelles Handeln sind. In diesem Sinne müssen Seminare also zunächst Reflexionsräume schaffen. Darüber hinaus besteht durch die Integration von sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden auch die Möglichkeit, im Rahmen dieser Seminare grundlegende Forschungsfragen zu entwickeln und diesen, z. B. in Abschlussarbeiten, in methodisch fundierter Weise nachzugehen.

#### Lehrforschungsprojekte mit Forschungswerkstattcharakter

Als Ausbildungssetting – sowohl im pädagogischen Kontext als auch in der Methodenausbildung – hat sich insbesondere die Forschungswerkstatt (vgl. Riemann, 2003b) bzw. die Interpretationswerkstatt (vgl. Interpretationswerkstatt PH Freiburg 2004) bewährt: Hier werden Lernprozesse unter »Ernsthaftigkeitsbedingungen der Durchführung eigener Fallstudien und Forschungsprojekte« ermöglicht. Der Vorteil eines explizit forschenden Zugangs zum Feld gegenüber den praktikumsbegleitenden Seminaren ist, dass die Studierenden hier vom Handlungsdruck befreit sind, der zwangsläufig mit einem Praktikum verbunden ist, und sich damit ganz auf die forschende Haltung konzentrieren können. Die Lehrenden bringen in diese Forschungswerkstätten ihr methodisches, durch Erfahrungen fundiertes Wissen ein, demonstrieren ggf. exemplarisch Interpretationsschritte und strukturieren den Analyseprozess. In Bezug auf die Interpretation des empirischen Materials haben sie allerdings keinerlei »Deutungsprivileg«, sondern arbeiten in diesem Seminarformat gemeinsam mit den Studierenden an der Entwicklung von Forschungsfragen, der Konzeptentwicklung, der Erhebung und Interpretation von empirischem Material. Damit übernehmen die Studierenden gleichermaßen wie die Lehrenden Verantwortung für den Verlauf der Forschungswerkstatt mit ihrem grundlegend kooperativen und egalitären Arbeitsstil.<sup>8</sup> Die Forschungs- oder Interpretationswerkstatt ermöglicht also Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen: Zum einen findet eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Forschungsgegenständen, den Forschungsfragen statt, zum anderen werden die Methodenkenntnisse und -kompetenzen erweitert. Drittens kann die Diskussionskultur in der Gruppe die Ausprägung einer professionellen Haltung gegenüber anderen Perspektiven und Orientierungen unterstützen. Die Studierenden erfahren, dass und inwiefern Interpretationen standortverbunden sind, und entwickeln eine grundlegende Offenheit gegenüber anderen Deutungen. Hier wird das Gruppensetting zum »Übungsfeld für kollegiales Zusammenwirken

Sowohl die kritische Reflexion der pädagogischen Praxis als auch Selbstreflexion sind die Basis für kompetentes, professionelles Handeln.

Die Forschungswerkstatt ist ein optimaler Ort für die Methodenausbildung.

In der Forschungswerkstatt arbeiten Lehrende und Studierende kooperativ und egalitär zusammen.

<sup>8</sup> Von manchen Autoren wird die Interpretationswerkstatt sogar als »radikaldemokratisches Setting« bezeichnet (Michalek & Spitz, 2004, S. 9).

und übernimmt damit vorbereitende Modellfunktion« (Stein 2004, S. 56). Eine Forschungs- oder Interpretationswerkstatt sollte eine stabile Gruppe sein und maximal 20 Personen umfassen.

#### Beteiligung einzelner Studierender an Forschungsprojekten

Die Mitarbeit in Forschungsprojekten ist eine wichtige Lernerfahrung für Studierende.

Grundsätzlich stellt die Mitarbeit in Forschungsprojekten eine wichtige Lernerfahrung von Studierenden dar. Da auch die Fachhochschulen zunehmend im Bereich der Forschungsförderung aktiv sind und Drittmittelprojekte hier angesiedelt werden, sollte großer Wert darauf gelegt werden, dass die jeweiligen studentischen Mitarbeiterstellen mit Studierenden der Frühpädagogik-Studiengänge besetzt werden. Lehrende, die selber forschen – und dabei idealerweise Studierende einbeziehen –, repräsentieren Wissenschaft als prinzipiell unabgeschlossenen, offenen, Fragen generierenden und damit bildenden Prozess. Zur Frage der Einsozialisierung der Studierenden in einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus durch die Einbeziehung in Forschung hat sich schon Humboldt Gedanken gemacht: »Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter.«

#### Intensivierung internationaler Erfahrungen

Eine enge Zusammenarbeit und reger Austausch mit Hochschulen im europäischen und außereuropäischen Ausland gehören zum Profil der neuen frühpädagogischen Studiengänge.

Zum besonderen Profil der neuen Studiengänge sollten eine internationale Ausrichtung und eine entsprechende Vernetzung mit anderen Hochschulen und Praxiseinrichtungen im europäischen und außereuropäischen Ausland gehören. Gedacht ist hier insbesondere an:

- :: Auslandspraktika (Entwicklungen in der Frühpädagogik, von denen Studiengänge und Studierende aus Deutschland profitieren können, lassen sich z. B. im Konzept der Early Excellence Centres Centers in Großbritannien und auch in Skandinavien erkennen)
- :: Studienfahrten
- :: Organisation internationaler Tagungen zum Themenfeld der Frühpädagogik
- :: verbesserte Möglichkeiten für Auslandssemester

Die Auslandserfahrungen vermögen wesentlich mehr, als Sprachkenntnisse zu verbessern und einen Einblick in Systeme der Erziehung und Bildung in anderen Ländern zu ermöglichen. Durch die Aufgabe, in einem ungewohnten pädagogischen Kontext agieren und kommunizieren zu müssen, sich das Neue nicht nur von außen anzuschauen, sondern es sich handelnd und reflektierend anzueignen, werden in besonderer Weise Bildungsprozesse angestoßen und gefördert. Die Auslandspraktika müssen ebenso intensiv durch die Hochschullehrenden betreut werden wie die anderen Praktika. Dies ist über das Internet durch wöchentliche Beratungskontakte ohne weiteres zu gewährleisten.

Dass Reisen bildet, ist keinesfalls eine Binsenweisheit – in dieser Formulierung verbirgt sich vielmehr ein spezifisches Bildungsverständnis. Seit Wilhelm von Humboldt zielt der Bildungsbegriff auf ein Überschreiten und Neudenken der bestehenden Verhältnisse, eine produktive und konstruktive Veränderung des Verhältnisses eines Menschen zu sich selbst und zur Welt.<sup>9</sup> Wenn Frühpädagoginnen lernen sollen, sich sensibel in interkulturelle bzw. migrationsgeprägte Kontexte, in Kinder und

deren Familien einzufühlen, dann können sie hier – im Sinne einer diversity-bewussten Pädagogik – im Ausland wichtige Erfahrungen machen. Von ganz besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang allerdings die Ermöglichung einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Fremden und damit auch mit der eigenen kulturellen Prägung und (berufs-)biografischen Geschichte. Die Hochschulen müssen hier entsprechende Lernmöglichkeiten schaffen und die Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden unterstützend begleiten und evaluieren.

Auslandserfahrungen fördern einen sensiblen Umgang in interkulturellen Kontexten.

Forschung im Sinne des forschenden Lernens ist kein Selbstzweck, sondern ein Instrument »für ein aufgeklärtes und verantwortliches praktisches Handeln. Wissenschaft schafft Wissen, nicht Sinn. Den können nur Menschen entwickeln – durch Denken und Dialog« (Euler, 2005).

Reflexionsräume, in denen das am Dialog orientierte Nachdenken oberstes Prinzip ist, können auch – um dies hier abschließend deutlich zu formulieren – im Kontext einer »klassischen« Vorlesung geschaffen werden. Die skizzierten hochschuldidaktischen Formate bieten allerdings in besonderer Weise die Chance, konkrete Praxis und wissenschaftliches Denken miteinander zu verbinden.

#### Literatur

Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2006). Typenbildung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 162–166). Stuttgart: UTB.

Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Dirks, U. & Feindt, A. (2002). Fallarbeit als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 37–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.). (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Euler, D. (2005). *Forschendes Lernen*. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt/Main, New York: Campus.

Flick, Uwe (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Friebertshäuser, B. (1996). Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. Möglichkeiten und Grenzen ethnografischer Forschung. *Neue Praxis*, 1. Jg., 75–86.

Forschen lernen. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Jg., Heft 3.  
Innsbruck et al.: Studien Verlag.

Helsper, W. (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenausbildung. In C. Beck, W. Helsper & B. Heuer (Hrsg.), Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1. Jg., Heft 3, S. 7–15.

Huhn, N. u. a. (2000). Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung (S. 185–202). Weinheim: Juventa.

Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.). (2004). Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung. Herbolzheim: Centaurus.

Kuhn, H.-W. (2004). Basiskompetenz: Unterricht interpretieren. In Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.), Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung (S. 67–89). Herbolzheim: Centaurus.

Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Michalek, R. & Spitz, S. (2004). Arbeitszusammenhang und »radikaldemokratisches Setting«. In Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.), Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung (S. 9–18). Herbolzheim: Centaurus.

Nentwig-Gesemann, I. (2006). Erzieherinnenausbildung an der Hochschule. In TPS-Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 5/6, 46–49.

Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.) (S. 275–300). München: VS.

Nohl, A.-M. (2001). Komparative Analyse: Rekonstruierte Forschungspraxis und Methodologie. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.) (S. 253–273). München: VS.

Nohl, A.-M. (2003). Komparative Analyse. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (2. Aufl.) (S. 100–101). Stuttgart: VS.

Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being. Essays by Michael Polanyi*. Edited by M. Grene. London: Routledge & Kegan.

Prenzel, A. (2008). Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 599–627). Weinheim: Juventa.

Riemann, G. (2003a). Fallanalyse in der sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 59) Stuttgart: UTB.

Riemann, G. (2003b). Forschungswerkstatt. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 68–69). Stuttgart: UTB.

Schütze, F. (1993). Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick* (S. 191ff.). Weinheim: Juventa.

Schütze, F. (1994). Ethnografische und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In N. Groddeck & M. Schumann (Hrsg.), *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und Methodenreflexion* (S. 189–297). Freiburg i. Br.: Lambertus.

Stein, S. (2004). Interpretieren mit Methode. Eine empirische Annäherung an »forschendes Lernen«. In *Interpretationswerkstatt PH Freiburg* (Hrsg.), *Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung* (S. 41–66). Herbolzheim: Centaurus.

Stichweh, R. (2002). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

### 3.3 Lernort Praxis

Qualitätsziele für die Ausbildung von Frühpädagoginnen am Lernort Praxis <sup>1</sup>

Handlungskompetenz für den pädagogischen Alltag mit ständig neuen, nicht planbaren Herausforderungen wird durch Praxiserfahrung erworben. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe haben einen wichtigen Anteil an der Ausbildung.

Pädagogische Berufe zeichnen sich durch einen Alltag aus, der die Beteiligten immer wieder vor neue und nicht planbare Herausforderungen stellt. Zu deren Bewältigung sind Einstellungen, Haltungen und Handlungskompetenzen notwendig, die wesentlich auch in der praktischen Zusammenarbeit mit entsprechend arbeitenden pädagogischen Fachkräften erworben werden.

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bilden daher einen integrativen Bestandteil der Ausbildung von Fachkräften für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern. Dem Lernort Praxis kommt eine zentrale Stellung für die Professionalisierung von Fachkräften zu.

Entscheidend für das Gelingen der Praxisphasen ist die Qualität der Rahmenbedingungen.

Erfahrungen am Lernort Praxis prägen – über die Grenzen einzelner Ausbildungseinrichtungen hinweg – das Verständnis von Professionalität und beeinflussen die Einmündung von Absolventen in das Berufsfeld. Dabei ist die Qualität der konkreten pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen ebenso wichtig wie die Fachlichkeit der begleitenden Praxismentorinnen <sup>2</sup> und Lehrkräfte an den Hochschulen. Entscheidenden Einfluss haben aber auch die fachpolitischen Rahmenbedingungen und die Träger. Sie sind es letztlich, die Qualität befördern oder behindern können.

Die folgenden Qualitätsziele sind Empfehlungen zur Gestaltung der Ausbildung von Frühpädagoginnen am Lernort Praxis und zur Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Praxiseinrichtungen und Trägern.

Eine qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung bestimmt Qualitätsziele für die unterschiedlichen Akteure am Lernort Praxis.

Die Diskussion um die Qualität der pädagogischen Arbeit und ihrer Steuerung im Bereich der Kindertageseinrichtungen nimmt seit einigen Jahren einen wichtigen Stellenwert ein und hat sowohl trägerspezifische Qualitätsmanagementkonzepte (BETA/DQF, 2002; KTK, 2004) als auch konkrete Kriterien bester Fachpraxis (Preissing, 2003; Strätz u. a., 2007; Groot-Wilken u. a., 2006) hervorgebracht. Auch wurden bereits umfassende Qualitätskriterien für die Trägerarbeit entwickelt und erprobt (Fthenakis u. a., 2004). Die Anforderungen an eine qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften im Bereich frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung wurden dagegen bisher nicht systematisch in den Blick genommen. Im Folgenden werden Qualifikationsziele für die unterschiedlichen Akteure und Institutionen am Lernort Praxis beschrieben.

<sup>1</sup> Als »Lernort Praxis« werden hier alle Einrichtungen bezeichnet, mit denen Hochschulen bei der praktischen Ausbildung von Frühpädagoginnen zusammenarbeiten. Der Begriff umfasst somit alle Orte, an denen Studierende ihre praktischen Ausbildungsanteile absolvieren. Im Text sind gleichwohl bestimmte Passagen auf Kindertageseinrichtungen und ihre spezifischen Bedingungen zugeschnitten, da diese den weitaus größten Anteil an Praktikumsplätzen bieten. Neben Kindertageseinrichtungen sind jedoch weitere Institutionen wie Schulen, Beratungsstellen, Mutter-Kind-Heime u. a. als Praktikumsorte möglich.

<sup>2</sup> Als Praxismentorinnen werden diejenigen pädagogischen Fachkräfte bezeichnet, die Ansprechpartner für die Studierenden am Lernort Praxis sind und diese fachlich begleiten.

#### Qualitätsziele für Fachpolitik und Träger von Kindertageseinrichtungen

Qualitätsziele für Kindertageseinrichtungen können dann umgesetzt werden, wenn die politischen Akteure die Rahmenbedingungen entsprechend gestalten. Dabei stellt die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland eine zusätzliche Herausforderung für die Durchsetzung von Qualitätszielen dar. Es sind die Länder und Kommunen, die für die Durchsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) verantwortlich sind, während die Träger die Umsetzung in der Praxis gestalten.

Die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland bedeutet eine Herausforderung für die Umsetzung einheitlicher Qualitätsziele.

- :: Auf der ministeriellen Ebene werden Vereinbarungen mit den Trägern zur Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe getroffen, deren Umsetzung innerhalb einer angemessenen Zeit für die Träger verbindlich ist. Gegenstand dieser Vereinbarungen ist auch die personelle und finanzielle Ausstattung ausbildender Einrichtungen.
- :: Träger unterstützen ihre Einrichtungen darin, die Anforderungen an die Planung und Durchführung von Praxisphasen der Studierenden bei der Personalplanung wie auch bei der Personalentwicklung zu berücksichtigen.
- :: Träger gewähren den in den Einrichtungen tätigen Fachkräften Freistellungen für Weiterbildung, Ausbildungsaufgaben und Supervision, damit sie ihre Handlungskompetenz reflektieren und anhand von praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnissen kontinuierlich weiterentwickeln können.
- :: Träger integrieren den Ausbildungsauftrag als einen wesentlichen Bestandteil von Qualitätsentwicklung und -sicherung in ihr Entwicklungskonzept und bringen sich mitgestaltend in die Ausbildung ein.
- :: Träger gewährleisten die Teilnahme ihrer Mitarbeiter an verschiedenen Formen der Qualifizierung für die Ausbildungsaufgaben ihrer Praxiseinrichtungen (Seminare, Teambesprechung, Qualitätsentwicklung, Supervision), damit sie ihre Handlungskompetenz reflektieren und anhand von praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnissen kontinuierlich weiterentwickeln können.
- :: Träger unterstützen regionale Netzwerke von Praxiseinrichtungen und Hochschulen, um die Ausbildungsfunktion der Tageseinrichtungen fachöffentlich zu thematisieren und nachhaltig zu sichern.

#### Qualitätsziele für Kindertageseinrichtungen

##### *Die Kindertageseinrichtung als Ort der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern*

- :: Die Kindertageseinrichtung unterstützt Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung aller Mädchen und Jungen auf vielfältige Weise und regt deren Selbstbildungskräfte an. Sie trägt der Komplexität kindlicher Bildungsprozesse Rechnung und bietet Anregungen und Herausforderungen für die ganzheitliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Bildungsbereichen.
- :: Die Mitarbeiter haben ein gemeinsames Leitbild und ein Konzept, das die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien aufzeigt und die Umsetzung des jeweils geltenden Bildungsprogramms verdeutlicht.
- :: Zum Konzept der Einrichtung gehören daher die qualifizierte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und die Netzwerkarbeit im Sozialraum.

*Die Kindertageseinrichtung als lernende Organisation*

- :: Die Einrichtung strebt eine Systematisierung und Professionalisierung ihres Entwicklungsprozesses an und klärt Informationsflüsse an den internen und externen Schnittstellen in Kooperation mit ihrem Träger.
- :: Die Einrichtung kooperiert mit den Hochschulen, deren Studierende sie als Praktikantinnen aufnimmt. Die Mitarbeiter verstehen die Zusammenarbeit als Chance, wichtige Anregungen für die eigenen Bildungsprozesse und die Entwicklung eines neuen professionellen Selbstverständnisses zu erhalten und neue Erkenntnisse der frühpädagogischen Forschung zeitnah in die Praxis zu integrieren.
- :: In der Einrichtung wird Entwicklungsprozessen aller Akteure Raum gegeben. Die Kommunikation und Interaktion zwischen allen Beteiligten in der Einrichtung ist von wechselseitiger Anerkennung geprägt.
- :: Die Einrichtung hat Formen des begleitenden und unterstützenden Miteinanders institutionalisiert. Sie stellt Möglichkeiten für einen offenen, unterstützenden und reflektierenden Erfahrungsaustausch bereit durch:
  - .. Fort- und Weiterbildungen
  - .. Teamsitzungen
  - .. Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, z. B. durch Supervision mit prozessbegleitender Reflexion
  - .. Fallbesprechungen
  - .. Selbst- und Fremdevaluation
  - .. Konfliktlösung durch Partizipation und Kooperation

*Die Kindertageseinrichtung und ihr Ausbildungsauftrag*

- :: Das Team der Kindertageseinrichtung begreift sich als Partner und Teilnehmer in einem wissenschaftsbasierten Professionalisierungsprozess von Frühpädagoginnen.
- :: Das Selbstverständnis als Ausbildungsort, die Kooperation mit Praktikantinnen sowie ihre beratende Begleitung in den Praxisphasen ist integraler Bestandteil des Einrichtungskonzepts.
- :: Ausgewiesene Fachkräfte, die sich als Mentoren verstehen, sich selbst fachlich kontinuierlich weiterentwickeln und die Zusammenarbeit mit den Praktikantinnen als gemeinsamen, ko-konstruktiven Lernprozess verstehen und zu nutzen bereit sind, arbeiten auf der Basis gegenseitiger Anerkennung mit den Praktikantinnen zusammen.
- :: Die Praxismentorinnen verfügen über Basisqualifikationen zur Begleitung der Studierenden und entwickeln diese kontinuierlich weiter. Dies bezieht sich u. a. auf
  - .. die Fähigkeit, Prozesse flankierend zu unterstützen, zu beraten und gemeinsam kritisch zu reflektieren,
  - .. die Fähigkeit, Freiräume für eigenständiges Arbeiten der Praktikantinnen zu geben,
  - .. die Fähigkeit, die eigene Praxis wissenschaftsbasiert kritisch zu hinterfragen und
  - .. die Fähigkeit, sich auf einen gemeinsamen Lern- und Bildungsprozess einzulassen.

- :: Die Praxismentorinnen begleiten und betreuen berufsqualifizierende Ausbildungsphasen und praxisbezogene Lehr-Forschungsprojekte von angehenden Fröhpädagoginnen. Sie orientieren ihren Ausbildungsauftrag an den Anforderungen der Hochschulen.
- :: Jede pädagogische Fachkraft ist sich ihrer Rolle als Mentor bewusst und nutzt Möglichkeiten, in der Zusammenarbeit mit Praktikantinnen professionelle Einstellungen, Haltungen und spezifisches Fachwissen zu vermitteln sowie fachliche Professionalität vorzuleben.
- :: Die Träger unterstützen die Weitergabe von Erfahrungen der ausbildenden Kindertageseinrichtungen an ihre anderen Kindertageseinrichtungen.

#### Qualitätsziele für Hochschulen

##### *Rahmenbedingungen für das Theorie-Praxis-Verhältnis am Lernort Praxis*

- :: Die Hochschule begreift den Lernort Praxis als integralen Bestandteil der Professionalisierung von Fröhpädagoginnen. Sie unterstützt und fördert die Zusammenarbeit mit professionsspezifischen Praxiseinrichtungen und kompetenten Praxismentorinnen.
- :: Anforderungen und Zielsetzungen der Hochschule in Bezug auf Praktikumsphasen werden in enger Kooperation mit den Praxisstellen entwickelt und abgestimmt.
- :: Die Hochschule nimmt die praktischen Erkenntnisse von Fachkräften auf und bindet sie in die wissenschaftliche Auseinandersetzung ein. Damit leisten Hochschule und Kindertageseinrichtung gemeinsam Beiträge zur Weiterentwicklung von fröhpädagogischer Forschung und Theoriebildung.
- :: Die Hochschule identifiziert praxisgeleitete Fragestellungen und greift diese in Praxis(-forschungs-)projekten auf, die am und mit dem Lernort Praxis durchgeführt werden.
- :: Die Hochschule verfügt über dokumentierte und transparente Kriterien und Verfahren zur Auswahl und Bereitstellung von Praxisstellen. Dies kann ein Auswahl- oder ein Zuweisungsverfahren sein. Im Falle eines Auswahlverfahrens wählen Studierende ihre Praktikumsstelle in Abstimmung mit den für die Praktikumsbegleitung verantwortlichen Lehrenden und dem an der Hochschule zuständigen Organisationsbüro (Praxisamt) aus. Sie können dabei auf einen Pool an Einrichtungen zurückgreifen, die sich den hier aufgeführten Qualitätszielen verpflichtet fühlen.
- :: Die Hochschule verfügt über dokumentierte und transparente Kriterien und Verfahren zur Qualitätssicherung in Bezug auf die kooperierenden Praxisstellen. Dies schließt persönliche Besuche der Lehrenden in den Praxisstellen während der Praxisphasen ein.

##### *Qualifikation von Praktikantinnen, Praxismentorinnen und Lehrkräften*

- :: Praktikantinnen werden durch fachliche, methodische und persönliche Beratung in der Hochschule vor und während des Praktikums sowie in der Nachbereitungsphase begleitet.
- :: Die Hochschulen bieten Weiterbildungen für Fröhpädagoginnen an, um die Qualifikation für die Ausbildung der Studierenden zu verbessern. In diesen Weiterbildungsangeboten werden sowohl die Rolle und Aufgaben der Praxismentorinnen thematisiert als auch theoretische Inhalte der Hochschulausbildung erarbeitet.

- :: Die enge Kooperation zwischen Hochschule und Praxiseinrichtung sowie die Mitverantwortung der Hochschule für den Lernort Praxis erfordern nicht nur eine Qualifizierung von Praxismentorinnen, sondern auch von Lehrkräften in der Hochschule. Die Hochschule beteiligt sich an der Entwicklung von Fortbildungsangeboten, die die Rollen und Aufgaben aller am Praktikum Beteiligten thematisieren, und ermöglicht Freistellungen der Lehrkräfte für die Teilnahme an entsprechenden Angeboten.
- :: Es gibt gemeinsame Weiterbildungsangebote für Praxismentorinnen und Lehrkräfte. Unter anderem tragen gemeinsame Arbeitstreffen/Werkstätten durch kollegialen Austausch zur beiderseitigen Weiterqualifizierung bei.

#### *Kooperation zwischen den Lernorten Hochschule und Praxis*

- :: Hochschule und Praxisstelle verstehen die Gestaltung des Lernorts Praxis als eine institutionenübergreifende Herausforderung mit dem Ziel wechselseitiger Bereicherung. Praxismentorinnen, Leitungskräfte der Einrichtungen, Träger von Kindertageseinrichtungen und Hochschullehrkräfte arbeiten in Bezug auf Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation der Praxisphasen eng zusammen.
- :: Hochschule und Praxisstelle streben eine längerfristige und kontinuierliche Zusammenarbeit an, die nicht auf die konkreten Praxisphasen beschränkt bleibt.
- :: Es existieren vielfältige Formen der Verzahnung von Hochschullehre und Praktika: Die Studierenden gestalten den Alltag in der Kindertageseinrichtung verantwortlich mit; gemeinsam erforschen Studierende und pädagogische Fachkräfte relevante Fragestellungen; profilierte Leitungs- und Fachkräfte nehmen aktiv teil an hochschulischem Lernen und Lehren. Gemeinsam werden weitere innovative Lernformen entwickelt, die den Prinzipien von Bildung als aktivem, sozialem, sinnlichem und lustvollem Prozess entsprechen.
- :: Angemessene institutionelle Formen sorgen für Kontinuität und Verlässlichkeit bei der Koordination und Begleitung von Praxisphasen und erleichtern so das Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure bei der Gestaltung und Integration berufspraktischer Ausbildung im Rahmen des Hochschulstudiums.
- :: Die genauen Zielsetzungen des Praktikums sind in den Bausteinbeschreibungen der Hochschule definiert. Sie werden in Abstimmung mit den Trägern formuliert und jeweils individuell an die Situation bzw. den Praktikantinnen angepasst und konkretisiert.
- :: Konferenzen von Lehrkräften und Praxismentorinnen finden möglichst auch vor, mindestens jedoch nach Beendigung des Praktikums statt. Durch die Konferenzen wird auch der Kommunikationsprozess der Praxisstellen untereinander gefördert.
- :: Die Praxismentorinnen werden bei der Umsetzung ihrer Aufgaben von den anderen Akteuren unterstützt.
- :: Profilierte Fachkräfte sind als Vertreter der Berufspraxis in die Arbeit der Hochschulen eingebunden.

### *Inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Praxisphasen*

- :: Die Studierenden verstehen das Praktikum als Chance, ihre persönliche Eignung für die Arbeit mit Kindern zu erproben und das in ihrer Ausbildungseinrichtung erworbene theoretische, forschungsbasierte Wissen anhand eigener professionsbezogener Erfahrungen zu überprüfen und mit der Praxismentorin gemeinsam zu reflektieren.
- :: Praktikantinnen lernen verschiedene Praxisorte kennen, um einen differenzierten Blick für die Anforderungen professioneller Arbeit mit Kindern verschiedener Alters- und Zielgruppen und in unterschiedlichen Institutionen zu gewinnen.
- :: Die Studierenden erarbeiten gemeinsam mit der Praxismentorin und in Abstimmung mit der betreuenden Lehrkraft einen individuellen Ausbildungsplan. Dieser kann über alle Praktika hinweg in Form eines Portfolios, in welches auch die Reflexion der eigenen professionellen Entwicklung eingeht, fortgeführt werden. Bestandteil eines solchen Portfolios sind auch Rückmeldungen der Lehrkräfte und der Praxismentorin.
- :: Die Praktikantinnen werden in die alltägliche Arbeit in der Praxiseinrichtung eingebunden.
- :: Durch eigene Projekte und in der Reflexion mit der Praxismentorin in der Kindertageseinrichtung sowie mit den Kommilitonen und den Lehrkräften im Begleitseminar der Hochschule entwickeln die Praktikantinnen die eigene pädagogische Handlungs- und Reflexionsfähigkeit.
- :: Praktikantinnen erhalten Einblick in Qualitätsentwicklung und Evaluationsprozesse, die in der Einrichtung stattfinden.
- :: Die Einrichtung stellt einen Zeitrahmen zur Verfügung, in dem Praxismentorin und Praktikantin Planungs- und Auswertungsgespräche führen und Reflexion, Beratung und Feedback stattfinden (ca. zwei Stunden pro Woche).
- :: Das Praktikum endet mit einem Abschlussgespräch zwischen Praktikantin, Praxismentorin, betreuender Lehrkraft und nach Absprache und Gegebenheiten auch weiteren relevanten Akteuren.
- :: Praktikantin und Praxismentorin erstellen ggf. in Kooperation mit der Leitung der Einrichtung kriteriengestützt eine abschließende Einschätzung bezüglich der Arbeit der Praktikantin, in der auch eine Reflexion über die Kooperation und den eigenen Bildungsprozess enthalten ist. Je nach Vorgabe durch die Hochschule (Praktikumsordnung) geht diese in die Bewertung des Praktikums ein.

### *Forschung am und mit dem Lernort Praxis*

- :: Aus dem beruflichen Handeln bei der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern entstehen Forschungsfragen und -aufgaben. Forschung am und mit dem Lernort Praxis wird von den beteiligten Akteuren als gemeinsamer Prozess von Studierenden, Praktikerinnen und Lehrkräften verstanden und umgesetzt. Sie beinhaltet gemeinsame Forschungsleistungen von Studierenden und Praktikerinnen bei der Untersuchung von Bedingungen, fachlichen Konzepten und Wirkungen des Lebens und Handelns in Kindertageseinrichtungen.
- :: Eine Forschungsfrage am und mit dem Lernort Praxis zu entwickeln, Wege und Methoden zu ihrer Beantwortung zu reflektieren und festzulegen, sie gemäß dieser Festlegungen zu bearbeiten und die Ergebnisse auszuwerten und zu präsentieren, ist Bestandteil mindestens eines Praktikumsabschnitts.

- :: Studierende erwerben durch Forschungsaktivitäten am und mit dem Lernort Praxis Basiskompetenzen, um sich im Berufsalltag ergebende Fragestellungen unter reflektierter Anwendung ausgewählter Methoden bearbeiten zu können.
- :: Die Auswahl des Forschungsthemas und die Eingrenzung auf spezifische Forschungsfragen werden in Absprache zwischen Lehrkräften, Praxismentorinnen, den vor Ort tätigen Fachkräften und den Studierenden vorgenommen. Es ist sowohl möglich, Themen aufzugreifen, die für die Studierenden und/oder die individuelle Einrichtung von aktuellem Interesse sind, als auch solche, die aus dem Forschungskontext der Lehrkraft abgeleitet sind und eher eine allgemeine pädagogische Relevanz besitzen. Bei Eignung und entsprechendem Angebot von Seiten der Lehrkraft können Forschungsthemen einrichtungsübergreifend von mehreren Studierenden und Praktikerinnen bearbeitet werden.
- :: Die Forschungsthemen sind anwendungsbezogen. Die gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse werden unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit und Anwendbarkeit für die beteiligte Einrichtung und hinsichtlich ihres Potenzials für die Weiterentwicklung bestimmter Aspekte der pädagogischen Arbeit reflektiert.
- :: Lehrkräfte beraten Studierende dahin gehend, dass das Forschungsvorhaben in dem zur Verfügung stehenden Zeitraum und mit den in der Ausbildung erworbenen Methodenkompetenzen erfolgreich bearbeitet werden kann. Bei der Nutzung und Verbreitung von Ergebnissen sowie bei der Bewertung durch die Lehrkraft wird angemessen berücksichtigt, dass die Forschungsleistung in einem Ausbildungskontext zu sehen ist.
- :: Das Ausmaß und die Inhalte der Beteiligung von Praktikerinnen an der Durchführung und Auswertung der Forschungsarbeit werden individuell zwischen den Beteiligten ausgehandelt. Kriterien dafür sind u. a. die Motivation und Bereitschaft der Praktikerinnen, ihre fachlichen Voraussetzungen sowie zeitliche und personelle Ressourcen der Einrichtung.
- :: Die Ergebnisse und Erkenntnisse des Forschungsprozesses werden in geeigneter Form in den Einrichtungen kommuniziert und diskutiert.

## Literatur

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (Hrsg.). (2001). *Muster-Qualitätsmanagement. Handbuch Tageseinrichtungen für Kinder – ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung*. Berlin: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband.

Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V. (BETA) und Diakonisches Institut für Qualitätsmanagement und Forschung gGmbH (DQF) (Hrsg.). (2002). *Bundes-Rahmenhandbuch Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder*. DQF: Berlin.

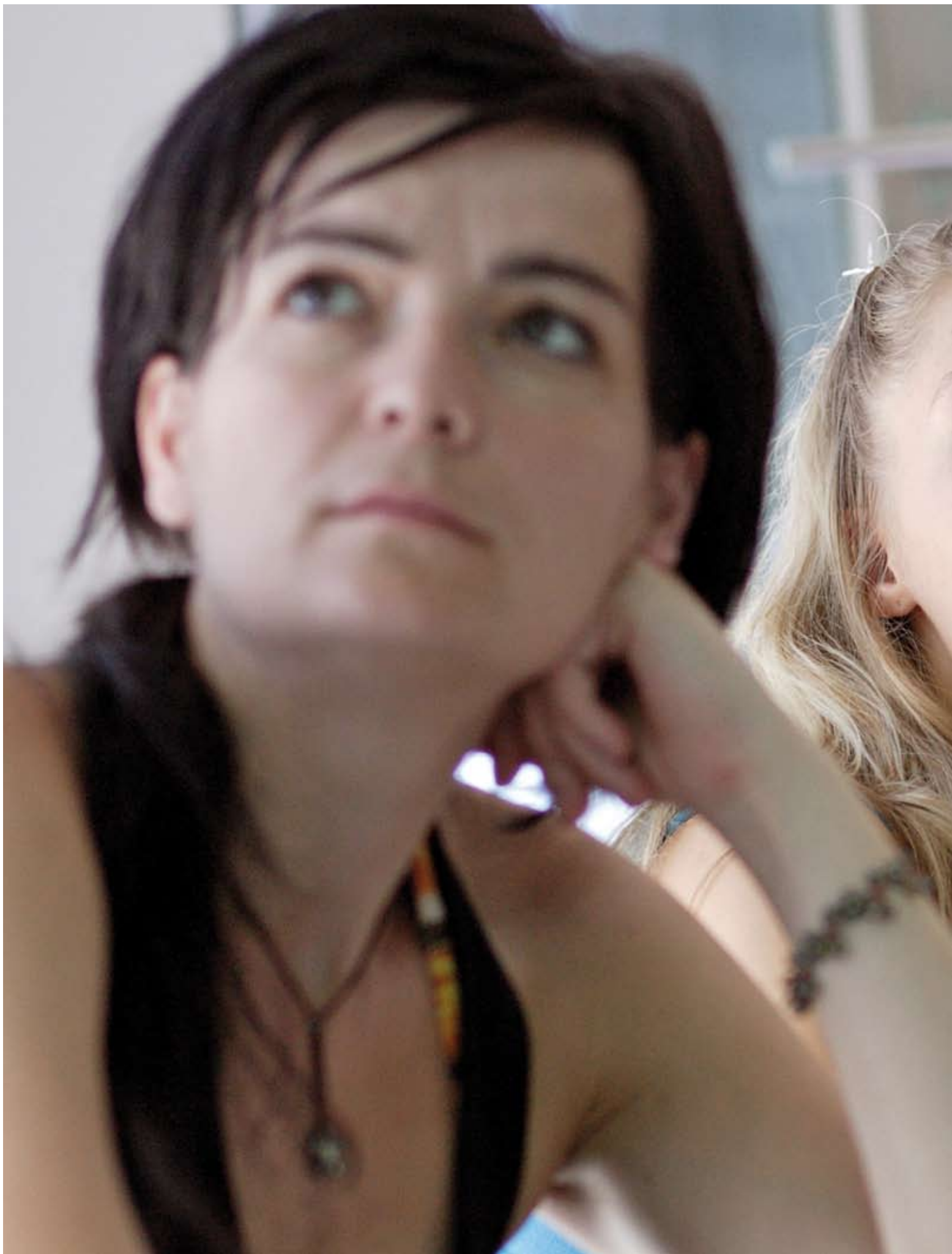
Bundesverband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.). (2004). *KTK-Gütesiegel. Bundesrahmenhandbuch*. Freiburg i. Br.: Bundesverband Katholischer Tageseinrichtungen.

Fthenakis, W. E., Hanssen, K., Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2003). *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Groot-Wilken, B., Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Preissing, C. (Hrsg.). (2003). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Strätz, R., Hermens, C. & Fuchs, R. (2007). *Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Scriptor.





# 4

## Die Bausteine frühpädagogischer Studiengänge

### 4.1 Einleitende Bemerkungen

#### Entstehung

Am Entwicklungsprozess der 28 Bausteine frühpädagogischer Studiengänge waren mehr als 70 Autoren beteiligt.

Das Spektrum der Bildungsinhalte spiegelt bildungs-, familien- und gesellschaftspolitische Anforderungen.

Die PiK-Partnerhochschulen haben sich zur Aufgabe gemacht, zentrale Bildungsinhalte für frühpädagogische Studiengänge zu bestimmen und zur Diskussion zu stellen. Dabei ist ein Spektrum von 28 ineinander greifenden Bausteinen frühpädagogischer Studiengänge entstanden, an denen über 70 Autoren mitgewirkt haben. Das hier vorgestellte Spektrum von Bildungsinhalten ist Teil eines Entwicklungsprozesses und spiegelt nicht allein bildungspolitische, sondern auch die familien- und gesellschaftspolitischen Anforderungen wider.

Entsprechend dem Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung im Rahmen der Hochschulreformen des Bologna-Prozesses, ist das zentrale Charakteristikum der Bausteine die Kompetenzorientierung. Dies bedeutet, dass die inhaltliche, strukturelle und methodische Gestaltung von Studienangeboten sich von den zu vermittelnden Kompetenzen ableitet und nicht von den zu vermittelnden Lehrinhalten. Dementsprechend gehören auch die praktischen Studien zu den Bausteinen, denn die in ihnen zu erwerbenden Kompetenzen müssen integraler Bestandteil frühpädagogischer Studiengänge sein.

Zentrales Charakteristikum der Bausteine ist die Kompetenzorientierung.

Als Essenz aus der curricularen Entwicklungsarbeit der PiK-Standorte leisten die Bausteine einen Beitrag zur Diskussion um allgemein akzeptierte inhaltliche Standards für die Ausbildungsqualität in frühpädagogischen Studiengängen.

Was sind die Bausteine frühpädagogischer Studiengänge – und was sind sie nicht?

Die Bausteine sind Basis für die Konzeption konkreter Studienangebote und geben Orientierung und Anregung für die inhaltliche Ausgestaltung.

Die in den Bausteinen beschriebenen Themenbereiche der Professionalisierung von Frühpädagoginnen sind inhaltliche Grundlagen für die Konzeption konkreter Studienangebote. Die Bausteine geben Orientierung und Anregung, welche Themenbereiche aus welchen Gründen für die Entwicklung frühpädagogischer Studienangebote relevant sind und wie diese inhaltlich ausgestaltet und vermittelt werden können. Der einzelne Baustein kann also inhaltliches Gerüst für die Konzeption und Durchführung einer thematisch verwandten frühpädagogischen Lehrveranstaltung auf Modul- ebenso wie auf Seminarebene sein.

Die Bausteine sind kein Kerncurriculum. Jede einzelne Hochschule bestimmt selbst, welche Bausteine konkrete Module ihrer Studiengänge bilden.

Die Bausteine stellen keine nach Leistungspunkten gewichteten Module eines prototypischen Studiengangs dar. Sie machen keine Aussagen über das Verhältnis der Bausteine zueinander, über Schnittstellen, notwendige Vorkenntnisse oder den Charakter als Kern-, Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltung. Sie bilden also in der Summe kein Kerncurriculum und keine Rahmenordnung für frühpädagogische Studiengänge. Die Profilierung, Verankerung und Gewichtung der einzelnen Bausteine in

konkrete Studienmodule sowie Fragen der Vollständigkeit und Kohärenz bleiben der Studiengangentwicklung einzelner Hochschulen vorbehalten und sind in spezifischen Curricula je nach Profil und Ausrichtung des Studiengangs zu lösen.

Die Summe der Bausteine reicht über das, was in Bachelorstudiengängen vermittelt werden kann, weit hinaus. Sie bilden so ein breites inhaltliches Spektrum ab, aus dem konkrete frühpädagogische Studienangebote generiert werden können.

#### Struktur der Bausteine

Die 28 Bausteine frühpädagogischer Studiengänge gliedern sich in vier thematische Bereiche:

- :: Der Bereich **Grundlagen** (Baustein 1-11) beschreibt die wissenschaftlichen und fachpraktischen Grundlagen für die akademische Ausbildung von Frühpädagoginnen.
- :: Unter den **Bildungsbereichen** (Baustein 12-22) sind die Bausteine für die professionelle Begleitung der frühkindlichen Bildungs- und Lernprozesse dargestellt.
- :: Der Bereich **Arbeitsfeld und Institution** (Baustein 23-27) stellt die Bildungsinhalte vor, die sich mit den institutionellen und organisatorischen Anforderungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen befassen.
- :: **Praktische Studien** (Baustein 28) behandeln Anforderungen an und Gestaltungsmöglichkeiten für den Lernort Praxis.

Die Darstellung jedes Bausteins folgt dem Schema:

- :: Die **Vorbemerkung** erläutert die Relevanz des Themas für frühpädagogische Studienangebote, bindet den Baustein in den Alltag in Kindertageseinrichtungen ein und beschreibt die theoretische Perspektive der Autoren.
- :: Die **Qualifikationsziele** beschreiben, was Frühpädagoginnen nach Abschluss ihres Bachelorstudiums wissen und können. Sie stellen so die Grundlagen für die Entwicklung einer professionellen Identität dar. Sie basieren auf dem »Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B. A.«.
- :: Die **Bildungsinhalte** beschreiben die inhaltlichen Felder, die bei frühpädagogischen Studienangeboten zum jeweiligen Thema berücksichtigt werden sollten.
- :: Die **Lernergebnisse/Kompetenzen** leiten sich aus den Bildungsinhalten ab und definieren die Kenntnisse und Fähigkeiten, über die Studierende nach Absolvierung der Lehrveranstaltungen in dem jeweiligen Wissensbereich verfügen sollen.
- :: Unter **Lehr- und Lernmethoden** werden in den curricularen Bausteinen besonders geeignete Methoden benannt. Beschreibungen der Methoden finden sich im Anhang im Glossar Lehr- und Lernmethoden.
- :: In der **Literaturliste** sind bis zu zehn Titel aufgeführt, die von den Autoren als besonders relevant für das jeweilige Themengebiet erachtet werden.

## 4.2 Grundlagen der Frühpädagogik

Wie Bachelor- und Masterstudiengänge in anderen Disziplinen, so müssen auch frühpädagogische Studiengänge eine große Herausforderung meistern: Zum einen sollen sie wissenschaftliche Grundlagen vermitteln, die sich aus dem Kanon der relevanten Disziplinen ableiten lassen. Zum anderen sollen sie fachpraktische Grundlagen vermitteln, die wissenschaftlich fundiert sind, aber ausdrücklich die für die

Die große Herausforderung frühpädagogischer Studiengänge ist eine ausgewogene Vermittlung von wissenschaftlichen wie auch praxisrelevanten Grundlagen.

zukünftige Fachpraxis relevanten Kompetenzen im Blick haben. In den Bausteinen 1-11, »Historische und theoretische Grundlagen«, »Humanwissenschaftliche Grundlagen« und »Elementardidaktische Grundlagen« wird dementsprechend der wissenschaftliche Zugang zum Arbeitsfeld der Frühpädagogik gelegt. Die Bausteine »Professionelle Beziehungsgestaltung«, »Beobachtung und Dokumentation«, »Spiel«, »Resilienz«, »Diversität«, »Integration/Inklusion/Behinderung«, »Zusammenarbeit mit Eltern« und »Forschungsmethoden/forschendes Lernen« vermitteln dagegen Kompetenzen für eine fundierte Theoriebildung sowie Kompetenzen für die wissenschaftlich fundierte und reflektierte Praxisarbeit mit Mädchen und Jungen im Kindesalter.

#### 4.2.1 Baustein 1: Historische und theoretische Grundlagen der Frühpädagogik

##### Vorbemerkung

Die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Vorstellung von Kindheit als einer eigenständigen Lebensphase ist ein komplexer sozial- und ideengeschichtlicher Prozess. Deshalb erfordert eine Auseinandersetzung mit den Themen »Kindheit« und »Kind-Sein« eine historisch-systematische Analyse, um wesentliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern identifizieren und ihre Auswirkungen auf die heutige Situation beurteilen zu können.

Die Auseinandersetzung mit den Themen »Kindheit« und »Kind-Sein« bedarf einer historisch-systematischen Analyse, um Einflussfaktoren auf die heutige Pädagogik beurteilen zu können.

Die Geschichte der Frühpädagogik umfasst unterschiedliche Reformbestrebungen, die die Theoriebildung, die Etablierung frühpädagogischer Interventions- und Handlungsformen sowie die Entwicklung institutioneller Bereiche maßgeblich beeinflusst haben. Dies führte zu vielschichtigen Theorie- und Praxisentwicklungen, die auch die Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen sowie die Zusammenarbeit mit ihren Eltern bis heute bestimmen und prägen. In der Pädagogik der (frühen) Kindheit geht es um Erziehungs- und Bildungsprozesse von Kindern, die sich allerdings immer innerhalb der historischen Zeit, innerhalb generationaler Ordnungen und in spezifischen soziokulturellen Kontexten vollziehen. Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern sind (u. a. historisch) kontextualisierte Prozesse, die in diversen, einander überlagernden Erfahrungsräumen stattfinden, in Gesellschaften, Familien, in der Gruppe von Gleichaltrigen und in pädagogischen Institutionen. Ziel des Bausteins ist es, den Studierenden eine grundlegende Orientierung in Geschichte und Theorie der Frühpädagogik zu ermöglichen. Auf dieser Grundlage können die Studierenden eigene frühpädagogische Theorien und Handlungsweisen begründen und reflektieren.

##### Qualifikationsziele

- :: Die Frühpädagoginnen besitzen systematisches Wissen zur Sozial- und Ideengeschichte ihres Faches, zu Theorien, Konzepten, relevanten Protagonisten der Frühpädagogik sowie zu aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen innerhalb der Frühpädagogik.
- :: Sie können die Entstehung und den historischen Kontext für die (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Modelle und Konzeptionen nachvollziehen und einen reflektierten Bezug zur (eigenen) pädagogischen Praxis herstellen.

- :: Die Studierenden besitzen ein kritisches Bewusstsein für den umfassenden multidisziplinären, historischen und gesetzlich verorteten Kontext der frühen Kindheit.

#### Bildungsinhalte

- :: In diesem Baustein erwerben die Studierenden grundlegende Kenntnisse der Geschichte der Frühpädagogik bis zu ihren aktuellen wissenschaftlichen Diskursen.
- :: Im Mittelpunkt steht die Entstehungsgeschichte der institutionellen Kinderbetreuung. Ausgehend von den Spiel- und Warteschulen des 17. Jahrhunderts und über die Kinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen und den Fröbelschen Kindergärten des 18. - 20. Jahrhunderts werden disziplin- und professionsspezifische Aspekte der Frühpädagogik und deren sozialgeschichtliche Wurzeln erörtert. Protagonisten der Theoriegeschichte und der Frühpädagogik werden vorgestellt (wie Friedrich Schleiermacher, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt, John Dewey, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Loris Malaguzzi, Célestin Freinet, Janusz Korczak, Nelly Wolffheim).
- :: Theoretische Positionen, Konzepte und Ansätze werden erklärt und sowohl in ihrer historischen Bedeutung als auch in ihrer Relevanz für aktuelle Diskurse innerhalb der Frühpädagogik kritisch betrachtet und eingeordnet. Ihre Professions- und Praxisrelevanz im Berufsfeld werden ausgelotet.
- :: Internationale sowie nationale bildungspolitische Entwicklungen und Diskussionen im Bereich der Frühpädagogik werden überblicksartig sowohl aus wissenschaftlicher als auch sozialpolitischer Perspektive erörtert und in ihren Konsequenzen analysiert.

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden können die historische und aktuelle, nationale und internationale Entwicklung von Bildungs- und Erziehungstheorien erläutern, deren Bedeutung für verschiedene pädagogische Handlungskonzepte und Bildungspläne reflektieren sowie ihre historische und kulturelle Bedingtheit darstellen.
- :: Sie können im Sinne einer exemplarischen Vertiefung ausgewählte Theorien sowie pädagogische Konzepte und Praktiken in ihren Grundannahmen und -begriffen und ihren zentralen Inhalten und Erkenntnissen darstellen.
- :: Sie sind in der Lage, aktuelle pädagogische Konzeptionen auf der Grundlage pädagogischer Traditionslinien zu reflektieren, und können sowohl frühere als auch aktuelle Ansätze im Kontext ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche und soziokulturelle Bedingungen kritisch hinterfragen.
- :: Sie können sowohl historische als auch aktuelle pädagogische Theorien und Konzepte unter Anlegung von Vergleichsmaßstäben analysieren und sich ein Urteil über ihre Relevanz für die pädagogische Praxis bilden.
- :: Sie erkennen die biografische und kulturelle Bedingtheit von Erziehungseinstellungen und -verhaltensweisen an sich selbst und anderen und sind in der Lage, diese zu reflektieren.
- :: Sie besitzen – ausgehend von der Auseinandersetzung mit klassischen und modernen pädagogischen Ansätzen – (handlungs)methodisches Wissen, um soziale Interaktionen in pädagogischen Kontexten reflektiert gestalten, analysieren und bewerten zu können.

#### Lehr- und Lernmethoden

:: LdL - Lernen durch Lehren

:: PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recite and Review)

#### Literatur

Erning, G. & Neumann, K. & Reyer, J. (1994). Geschichte des Kindergartens I/II: 2 Bde. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). (2007). Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Frey, A. (1999). Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Aspekte zur Geschichte der institutionalisierten Kindererziehung und der Ausbildung des pädagogischen Personals vom 17. bis 20. Jahrhundert. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Konrad, F.-M. (2004). Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Paterak, H. (1999). Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster: Waxmann.

Reyer, J. & Kleine, H. (2002). Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg i. Br.: Lambertus.

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

Tenorth, H.-E. (2007). Geschichte der Erziehung. Einführung in die Geschichte ihrer neuzeitlichen Entwicklung (3., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Juventa.

### 4.2.2 Baustein 2: Humanwissenschaftliche Grundlagen

#### Vorbemerkung

Frühpädagoginnen sollen Kinder in enger Zusammenarbeit mit deren Familien in Krippen, Kindergärten und anderen pädagogischen Institutionen entsprechend ihrem individuellen Entwicklungsstand, ihrem Alter, ihrem Geschlecht sowie ihrem kulturellen, religiösen und sozialen Hintergrund bestmöglich bilden, erziehen und betreuen.

Die professionellen Anforderungen an Frühpädagoginnen sind vielfältig und erfordern ein breites Wissen. Grundlegend ist dabei, dass psychische Prozesse nicht isoliert, sondern in ihrer Wechselwirkung mit physischen und sozialen Bedingungen betrachtet werden; zum Verständnis aktuellen Handelns und Erlebens von Menschen muss immer auch der biografische und gesellschaftliche Hintergrund einbezogen werden. Der Mensch entwickelt sich in aktiver Auseinandersetzung mit äußeren und inneren Bedingungen und entwickelt seine jeweils spezifische Art der Weltbe-

Die Individualität der Kinder fordert von Frühpädagoginnen vielfältige professionelle Anforderungen und einen breiten Wissensstand, um das Handeln und Erleben von Kindern vor deren biografischen und gesellschaftlichen Hintergrund verstehen zu können.

gegung auf der Grundlage eines Wechselspiels von Individuation und Vergesellschaftung. Ein wesentliches Charakteristikum menschlichen Lernens ist der aktive Austausch mit der und die Aneignung von Welt sowie zugleich deren Veränderung und Neugestaltung.

Neue Perspektiven auf Lern- und Bildungsprozesse von Kindern eröffnen sich aus den Forschungsergebnissen der Humanwissenschaften, vor allem der Entwicklungs- und Lernpsychologie, der Bildungsforschung, der pädagogischen Anthropologie sowie den Neurowissenschaften. Um Entwicklungsprozesse und – im Besonderen – Lern- und Bildungsprozesse von Kindern anregen und verstehend begleiten und unterstützen zu können, brauchen Absolventinnen grundlegende, alle Bildungsbereiche umfassende, entwicklungspsychologische sowie sozialisations- und bildungstheoretische Kenntnisse: Wissen zur Geschichtlichkeit und zum Wandel von Kindheit und Familie, soziologisches und gesellschaftspolitisches Wissen zu heterogenen Lebenswelten von Mädchen und Jungen sowie weiteren Dimensionen von sozialer und kultureller Diversität, Wissen aus der neurowissenschaftlichen Bildungsforschung, um die ganzheitliche, individuelle Entwicklung und Bildung des Individuums, seine Einstellungen und Haltungen sowie sein Verhalten in Wechselwirkung mit der Umwelt erfassen, verstehen und erklären sowie ggf. gezielte Interventionen planen und umsetzen zu können.

Forschungsergebnisse aus den Humanwissenschaften bringen neue Sichtweisen auf Lern- und Bildungsprozesse von Kindern.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Frühpädagoginnen sind in der Lage, die verschiedenen humanwissenschaftlichen Theorietraditionen, Theorien und Konzeptionen zueinander in Beziehung zu setzen, und besitzen die Fähigkeit zur Verknüpfung von Theorien der jeweiligen Bezugswissenschaften mit Theorien der Frühpädagogik. Sie können dabei die Bedeutung der einzelnen Disziplinen für die Frühpädagogik einschätzen und kennen deren Beitrag zur aktuellen Diskussion frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse.
- :: Sie besitzen systematische und wissenschaftlich fundierte Kenntnisse aus den Bezugswissenschaften (z. B. Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Sozialpädagogik, Medizin, Anthropologie, Philosophie, Neurowissenschaften), um sowohl die Entwicklung von Kindern als auch deren Einbettung in und Bestimmtheit durch verschiedene Lebenswelten und -lagen verstehen und daraus pädagogisches Handeln ableiten zu können. Sie verfügen über systematisches Wissen über die sozial-emotionale, sinnliche, kognitive, sprachlich-kommunikative, körperlich-motorische und ästhetische Entwicklung und Bildung von Mädchen und Jungen im Verlauf der Kindheit, förderliche und hemmende Bedingungen sowie deren angemessene Berücksichtigung in pädagogischen Kontexten.
- :: Sie sind in der Lage, ausgewählte Theorien aus den Bezugswissenschaften als Reflexionsfolie im Kontext der (eigenen) pädagogischen Praxis zu nutzen und sowohl theoretisch-wissenschaftliche als auch praktisch-pädagogische Verknüpfungen herzustellen.
- :: Sie verfügen darüber hinaus über wissenschaftlich fundiertes Wissen aus den relevanten Bezugswissenschaften, das ihnen ein komplexes Verständnis der Lebenssituationen von Familien und anderen Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung ermöglicht.

### Bildungsinhalte

- :: Zu den zentralen Bildungsinhalten gehören die grundlegenden Theorien, Ansätze und Konzeptionen der Humanwissenschaften, die für die Frühpädagogik bzw. für die Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 10 bzw. 13 Jahren bedeutsam sind.
- :: Es werden Grundlagenwissen und Grundbegriffe u. a. aus folgenden Bereichen vermittelt:
  - .. Psychologie (u. a. Bindungstheorie, Entwicklungs- und Lerntheorien, Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kleinkindalters, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung, sozialpsychologische Grundlagen)
  - .. Neurowissenschaften (u. a. Aufbau des Gehirns, Entwicklung von Hirnstrukturen, Zusammenhang von Informationsverarbeitung, Hirnentwicklung und Handlungssteuerung)
  - .. Soziologie (u. a. gesellschaftlicher Wandel von Kindheit und Familie, Familienstrukturen und -formen, demografische Entwicklungen)
  - .. pädagogische Anthropologie (u. a. der Pädagogik zugrunde liegende explizite und implizite Menschenbilder, Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen, seine Bildsamkeit)
  - .. Erziehungswissenschaft (u. a. pädagogische Lerntheorien, Biografie und biografisches Arbeiten, Konzeptionen des lebenslangen Lernens).
- :: Mit diesem grundlegenden humanwissenschaftlichen Wissen gilt es, gesellschaftliche Diskurse, die für die Profession der Frühpädagogik als Berufsfeld relevant sind, zu verstehen, einzuordnen und fachlich fundiert diskutieren zu können. Dazu gehören Diskurse
  - .. zum Bild vom Kind und Kindheit als Konstruktion,
  - .. zum (ko-)konstruktivistischen Bildungsverständnis,
  - .. zum Verhältnis von öffentlicher und privater Betreuung, Erziehung und Bildung,
  - .. über Lebenslagen, Lebenswelten und Lebensräume von Mädchen und Jungen sowie ihrer Familien und
  - .. über die Struktur der Generationen-Ordnung und über individuelle alters-, geschlechts- und kulturbezogene Bedürfnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Institutionen (Familie, Krippe, Kindergarten etc.).

### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden können die Grundbegriffe Bildung, Erziehung, Entwicklung, Sozialisation und Lernen systematisch beschreiben.
- :: Sie verfügen über einen Überblick über klassische und aktuelle Entwicklungs- und Sozialisationstheorien und sind in der Lage, deren Bedeutung für die Gestaltung pädagogischer Kontexte zu bewerten.
- :: Sie können Entwicklungsprinzipien und Entwicklungsaufgaben des Kindesalters sowie Meilensteine der sozialen, moralischen, emotionalen, kognitiven, körperlichen und sprachlichen Entwicklung einschließlich ihrer neurobiologischen Grundlagen systematisch beschreiben.
- :: Sie kennen wesentliche Strukturierungsmerkmale von Sozialisationsprozessen (Gender, Schicht, Milieu, Kultur) und können diese in der pädagogischen Arbeit angemessen berücksichtigen.

- :: Die Studierenden entwerfen ein Grundgerüst für ihr eigenes Verständnis von Kindheit, von Bildungs- und Entwicklungsprozessen, von der Struktur der Generationen-Ordnung und vom Verhältnis zwischen Erziehung und Bildung. Dieses Grundgerüst beruht auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Auseinandersetzung mit historischen und ethischen Dimensionen von Erziehung und Bildung.
- :: Sie besitzen aus den relevanten Bezugswissenschaften systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen, das ihnen ein Verständnis für die Verzahnung und Verwobenheit der Persönlichkeitsentwicklung aus biologischer, psychologischer und soziologischer Sicht ermöglicht.
- :: Sie entwickeln einen kritischen Blick auf pädagogische und psychologische Theorien sowie Konzeptionen und sind in der Lage zu überprüfen, wie diese in der pädagogischen Praxis erkenntnisleitend und handlungsrelevant sein können.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Brainstorming
- :: Clustering
- :: PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recite and Review)

#### Literatur

- Baumgart, F. (Hrsg.). (2004). Theorien der Sozialisation: Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben (3., durchgesehene Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgart, F. (Hrsg.). (2007). Erziehungs- und Bildungstheorien (3., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Dornes, M. (2001). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/Main: Fischer.
- Gebauer, K. & Hüther, G. (2001). Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf: Walter.
- Hartung, J. (2006). Sozialpsychologie (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Honig, M.-S. (1999). Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krüger, H.-H. (2006). Einführung Erziehungswissenschaft: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Bd. 2 (4., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2008). Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Spitzer, M. (2006). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Tomasello, M. (2006). Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Wulf, C. (2004). Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie. Reinbek: Rowohlt.

#### 4.2.3 Baustein 3: Elementardidaktische Grundlagen

##### Vorbemerkung

Im Kontext der gegenwärtigen intensiven Diskussion um frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung spielen Fragen des kindlichen Lernens eine herausragende Rolle. Zum einen gehören die vielfältigen Aspekte der alters- und entwicklungspezifischen kindlichen Lernformen in den Fokus der Betrachtungen und zum anderen wird die Rolle der Erwachsenen als Bildungsbegleiter und Moderatoren kindlicher Lernprozesse in das Zentrum der fachwissenschaftlichen Diskussion gerückt. Fragen nach dem Lehren und Lernen sind die klassischen Kerngebiete der Didaktik. Das Nachdenken über didaktische Fragen hat eine lange Tradition, denn die systematische Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten an die nachwachsende Generation war stets von zentraler Bedeutung.

In Deutschland hat sich die didaktische Diskussion parallel zur Professionalisierung des Lehrerberufs und des Unterrichts entwickelt; sie reicht aber mittlerweile jenseits der Schule in andere Bildungsbereiche – etwa die Erwachsenenbildung oder die Sozialpädagogik –, aber ebenso in den Elementarbereich hinein. Die Entwicklung einer eigenständigen Elementardidaktik steht dabei in Deutschland noch am Anfang. Studienangebote zu elementardidaktischen Grundlagen müssen Studierenden ein Verständnis der Besonderheit der Elementardidaktik – auch in Abgrenzung zu anderen Didaktiken – sowie der aktuellen Herausforderungen vermitteln. Dementsprechend sind Inhalte dieses Bausteins: Grundlagen der Allgemeinen Didaktik als Zugang zur Elementardidaktik, didaktische Konzepte und Methoden für die Arbeit mit Kleinstkindern (0 bis 3 Jahre), die Arbeit mit Klein- und Vorschulkindern (3 bis 6 Jahre) und die Arbeit mit Grundschulkindern (6 bis 10 Jahre) und ihre praktische Umsetzung. Ein Überblick über bestehende Ansätze zur Gestaltung des pädagogischen Alltags bildet den zweiten Schwerpunkt.

##### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen können die Bildungsprozesse von Jungen und Mädchen fördern, ohne den Kindern in ihrer Entwicklung vorzugreifen. Hierbei wissen sie zwischen allgemeinen, domänenspezifischen und entwicklungsbezogenen Ansätzen nach Bedarf zu alternieren.
- :: Die Absolventinnen besitzen Kenntnisse von der Entwicklung des individuellen Lernvermögens in unterschiedlichen Altersgruppen.
- :: Sie kennen altersspezifisch differenzierte Formen des Arrangements von Lernprozessen (individuelle und gruppenbezogene sowie experimentelle Lernarrangements, bildungsanregende Gestaltung der Lernumgebung etc.).

In der Diskussion um frühkindliche Bildung geht es um Fragen des kindlichen Lernens: Was sind alters- und entwicklungspezifische kindliche Lernformen? Welche Rolle hat der Erwachsene als Bildungsbegleiter?

Eine eigenständige Elementardidaktik steht noch am Beginn ihrer Entwicklung.

- :: Sie kennen aktuelle Debatten in der Elementardidaktik und haben eine eigene Position dazu entwickelt.
- :: Auf der Grundlage ihres elementardidaktischen Wissens verfolgen sie die Weiterentwicklung und können sich bei Bedarf in neue Diskussionen, Ansätze und Modelle einarbeiten.

#### Bildungsinhalte

##### Grundlegende Kenntnisse

- :: Grundlagen didaktischer Modelle (wie bildungstheoretische Didaktik, konstruktivistische Didaktik und kommunikative Didaktik)
- :: Theoretische Konzeptionen, Ansätze und Theorien aus der Elementardidaktik (J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, F. Fröbel, M. Montessori, R. Steiner, Situationsansatz, Reggio-Pädagogik, C. Freinet u. a.)
- :: Formen der Anregung, Unterstützung und Förderung ganzheitlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse

##### Gestaltung des Settings und der Rahmenbedingungen

- :: Gestaltung von Rahmenbedingungen:
  - .. Raumkonzepte
  - .. Material
  - .. Tagesablauf
- :: Gestaltung von Gruppenprozessen:
  - .. Beziehungs»rituale« (Eingewöhnung, Einführung in Lebensordnungen, Verabschiedung)
  - .. Partizipation (Kinderkonferenz u. a.)
  - .. Freispiel und Angebote
  - .. Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen
- :: Begleitung der Bildungsprozesse einzelner Kinder:
  - .. Spielförderung
  - .. »Methoden« der Ermutigung (Scaffolding, Zuwendung, Unterstützung)
  - .. Freiarbeit
- :: Kommunikation und Interaktion:
  - .. Kommunikation als Beziehungsgestaltung
  - .. Dialog und Verständigung mit Kindern
  - .. Anleitung - Impuls - Ko-Konstruktion
- :: Planung der pädagogischen »Bildungs«-Arbeit
  - .. Beobachten und Dokumentieren (Portfolios)
  - .. Didaktische Planung
  - .. Situationsorientiertes Arbeiten
  - .. Projektarbeit
  - .. Reflexion und Evaluation
- :: Konzipierung der Angebote von frühkindlichen Lern- und Bildungsprozessen in Bezug zum Bildungscurriculum des jeweiligen Bundeslandes
- :: Planung und Konzipierung von didaktischen Inhalten für unterschiedliche Zielgruppen: Frühpädagoginnen, Träger, Kommune, Eltern, Kinder.
- :: Verständnis für die dahinterliegenden didaktischen Fragen

- Auf wen beziehen sich die Lehr- und Lernprozesse (Adressaten der Elementar- didaktik - die Kinder in unterschiedlichen Altersstufen)?
- Wer arrangiert die Lehr- und Lernprozesse (Lernbegleiter und Ko-Konstrukteure: Eltern und professionelle Frühpädagoginnen)?
- Welche Inhalte werden angeboten und/oder vermittelt (Bildungsbereiche: Innerer Aufbau, Konsistenz und Integration der Inhalte)?
- Wo werden die Inhalte angeboten und/oder vermittelt (Räume/Orte für Kinder: Offene und/oder gestaltete und strukturierte Räume)?
- Wie werden die Inhalte angeboten und/oder vermittelt (methodische Vielfalt der Lernarrangements: »Freispiel«, »vorbereitete Umgebung« und/oder Instruktion)?
- Mit welchen Absichten und welcher Perspektive werden Inhalte ausgewählt, angeboten und/oder vermittelt (normative Begründung der Bildungs- und Erziehungsziele)?

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden haben ein Verständnis für die unterschiedlichen Ebenen einer Elementar didaktik und ihre Unterschiede sowie die grundlegenden didaktischen Fragen entwickelt.
- :: Sie kennen allgemeine, domänenspezifische und entwicklungsbezogene Ansätze und können diese zueinander in Beziehung setzen.
- :: Die Studierenden sind auf der Grundlage systematischer Kenntnisse über Didaktik/Methodik der Frühpädagogik fähig, verschiedene Methoden der begleitenden Bildungsprozesse auszuwählen, anzuwenden und kritisch zu reflektieren.
- :: Die Studierenden verfügen über ein vertieftes Grundwissen didaktisch-metho- discher Ansätze aus pädagogischen Theorien und Bezugswissenschaften und sind fähig, deren Relevanz für die Gestaltung pädagogischer Kontexte zu bewerten.
- :: Sie sind in der Lage, die eigene pädagogische Grundhaltung zu reflektieren und in Beziehung zu den erlernten Ansätzen zu setzen.
- :: Gestaltung der Lernumgebung und Dialog werden von den Studierenden als Kon- textbedingungen gesehen und in didaktische Überlegungen einbezogen.
- :: Sie können Fragestellungen aus dem Studium im Bereich der Elementar didaktik auf die Praxis übertragen und sich daraus selbstständig Lernaufgaben geben, die in einem Praxisbericht münden.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recite and Review)
- :: LdL - Lernen durch Lehren
- :: TZI (Themenzentrierte Interaktion, Rundgespräch)

#### Literatur

Aebli, H. (2006). Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psy- chologischer Grundlage (13. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bönsch, M. (2005). Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unter- richt. Stuttgart: Kohlhammer.

Bostelmann, A. (2007). Bildungsabenteuer Kindergarten. Lernen in den Bildungsbe- reichen. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Eichhorn, J. & Drasnin, S. (2005). Botschaften, Signale - Verständigung. PeP – Projekte entwickeln für die Praxis. Freiburg i.Br.: Herder.

Ellermann, W. (2007). Bildungsarbeit im Kindergarten erfolgreich planen. Bd. 5. Vor welchen Aufgaben stehen die Erzieherinnen heute? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). (2006). Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.

Friedrich, H. (1997). Auf Kinder hören - mit Kindern reden. Gespräche und Spiele im Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.

Fröhler, H. (2003). Elementardidaktik auf Erfolgskurs: Die neue Einfachheit im Erstlesen. Wien: HF Verlag mit Helbling Verlag.

Gudjons, H. & Winkel, R. (Hrsg.). (2002). Didaktische Theorien (Nachaufl.). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Jank, W. & Meyer, H. (2005). Schulpädagogik: Didaktische Modelle (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Kolthoff, M. (2006). Gesprächskultur mit Kindern. klein & groß PraxisExpress. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kron, F. W. (2004). Grundwissen Didaktik (4., neu bearbeitete Aufl.). Stuttgart: UTB.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (2006). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

#### 4.2.4 Baustein 4: Professionelle Gestaltung der Beziehung zu Kindern

##### Vorbemerkung

Die Beziehung zwischen professioneller Fachkraft und den zu bildenden, zu betreuenden und zu erziehenden Kindern ist ein wesentliches Element im pädagogischen Prozess. Eine hilfreiche und unterstützende Beziehung ist nicht allein ein zentraler Schutzfaktor für eine gesunde seelische Entwicklung von Kindern, sondern sie kann darüber hinaus auch kompensatorische und stärkende, bereichernde Wirkung bei ansonsten beeinträchtigenden Lebensbedingungen haben. Kindliche Entwicklung und kindliches Lernen bedingen einander und finden immer in sozialen Kontexten statt – die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind bildet hierfür eine wichtige Basis. Kinder brauchen für ihre Entwicklung und (Selbst-)Bildung Halt und Sicherheit, d. h. verlässliche und tragfähige Beziehungen und Bindungen, um später auch selbst in der Lage zu sein, verlässliche und emotional offene Beziehungen einge-

Kindliche Entwicklung und kindliches Lernen bedingen einander und finden im sozialen Kontext statt – die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind bildet eine Basis.

Um Kindern bei der Entwicklung von verlässlichen und tragfähigen Beziehungen unterstützen zu können, benötigen Pädagoginnen die Fähigkeit, ihre eigene Beziehungsfähigkeit selbstreflexiv weiterzuentwickeln.

hen zu können. Die selbstreflexive Weiterentwicklung der eigenen Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit der Fachkräfte und die Besonderheiten professioneller Beziehungsgestaltung sind Gegenstand dieses Bausteins.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen können selbstreflexiv und theoriegestützt entwicklungsförderliche Beziehungen zu Kindern gestalten. Dies bedeutet vor allem, dass sie Empathie für kleine Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen herausbilden.
- :: Sie sind fähig, die Einzigartigkeit der kindlichen Entwicklung und die Vielfalt kindlicher Lebenslagen zu verstehen, zu akzeptieren, wertzuschätzen und bei der Planung und Konzeption von Beziehungsangeboten zu beachten. Sie berücksichtigen dabei die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern ebenso wie die Grenzen der Wirksamkeit pädagogischen Handelns.
- :: Die Absolventinnen verfügen über die Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion. Sie können methoden- und konstellationsspezifische Aspekte der Beziehungsgestaltung in Einzel- wie in Gruppensituationen beachten und sich mit diesen kritisch auseinander setzen. Sie können Gruppendynamik erkennen und Gruppenprozesse steuern.
- :: Sie verfügen über die Fähigkeit, feinfühlig die Verhaltensweisen und Befindlichkeitsäußerungen der Kinder wahrzunehmen, zutreffend zu interpretieren, prompt und angemessen zu reagieren.
- :: Sie verfügen über ein hohes Maß an Selbstreflexion und können sich in die vermuteten seelischen Zustände des Kindes hineinversetzen und diese Einfühlung in eine körperliche Handreichung übersetzen, die das Kind versteht. Sie sind in der Lage, die Affekte des Kindes zu verstehen und konstruktiv zu beantworten.
- :: Sie verfügen über die Fähigkeit, Kommunikationsräume zu schaffen, in welchen sich Bildungs- und Entwicklungsprozesse individuell und gemeinsam entfalten können. Sie können Strukturen und Räume so planen und entwickeln, dass die Beziehungen der Kinder zu sich und zu anderen gestärkt werden.
- :: Die Absolventinnen können die Partizipation der Kinder am Bildungs- und Erziehungsgeschehen umsetzen.
- :: Sie sind in der Lage, unterschiedliche Angebote und Methoden professioneller Beziehungsgestaltung zu überprüfen und zu bewerten.

#### Bildungsinhalte

- :: Theorien, Ansätze und Konzepte (z. B. humanistische, kognitiv-behaviorale, sozialkonstruktivistische, ressourcen- und netzwerkbezogene Konzepte), wissenschaftliche Disziplinen (z. B. der Psychologie, Pädagogik, Sozialpädagogik, Soziologie) und empirische Erkenntnisse (z. B. aus der Bindungsforschung, Resilienzforschung, Beratungsforschung) zu den Grundlagen entwicklungsförderlicher Beziehungsgestaltung
- :: Kommunikationstheorien (z. B. formelle und informelle, verbale und nonverbale Kommunikation, Kommunikation als Bedeutungskonstruktion, Selbst-Ausdruck von Kindern in nichtsprachlicher Form)

- :: Auseinandersetzung mit den empirischen Ergebnissen der Wirkfaktoren- und Wirksamkeitsforschung in Bezug auf pädagogisches Handeln in der Früherziehung
- :: Auseinandersetzung mit Analyseverfahren zum Erfassen und Einschätzen von Beziehungsprozessen
- :: Auseinandersetzung mit den Spezifika der Beziehungsgestaltung mit Kindern aus unterschiedlichen Lebenswelten und Kulturen
- :: Praktisch-methodische Kompetenzen zur Verbesserung einer entwicklungsförderlichen Begegnungshaltung (auf der Grundlage hier bereits genannter wissenschaftlicher Erkenntnisse)
- :: Gestaltung von Kommunikation und Beziehung mit Kindern (verschiedener Alters- und Entwicklungsstufen) durch praktische Übungen (vor allem Rollenspiel) und Reflexion von Beziehungsprozessen (systematische Analyse eigener video-dokumentierter Übungen hinsichtlich der Beziehungsaufnahme und -durchführung bzw. Gesprächsführung)
- :: Schulung der Selbstreflexivität durch systematische Reflexion eigener Beziehungsgestaltung im Alltag (Selbsterfahrungsanteile) und biografischer Beziehungs- und Bindungserfahrungen
- :: Systematische Reflexion eigener Beziehungsgestaltung im professionellen Zusammenhang (systematische Analyse eigener video-dokumentierter Beziehungsprozesse)
- :: Umgang mit Schlüsselsituationen, schwierigen Situationen und Krisen (wie Eingewöhnung oder Übergang zur Schule, Krankheit von Eltern, Trennung etc.) sowie Verständnis für kindliche Ausdrucksformen (wie auffällige oder ungewöhnliche Formen der Beziehungsgestaltung im Kontakt mit sich, mit anderen Kindern und mit Erwachsenen)
- :: Reflexive Entwicklung und Übung kindzentrierter Interventionsformen; Einübung von Wertschätzung, Empathie, Akzeptanz, Strukturgebung und professionell kritischer Distanz

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden kennen die relevanten theoretischen Grundlagen einer entwicklungsförderlichen Beziehungsgestaltung mit einzelnen Kindern und Gruppen.
- :: Sie sind in der Lage, diese - unter Berücksichtigung der spezifischen Lebens- und Familiensituation eines Kindes (oder Gruppen von Kindern) - zu adaptieren, zu reflektieren und in ihr professionelles Beziehungshandeln einzubeziehen. Sie beachten dabei die Vielfalt der Kinder und ihrer Lebenszusammenhänge, besonders geschlechts-, kultur- und herkunftsspezifische Besonderheiten.
- :: Sie haben einen Überblick über verschiedene Methoden sowie Handlungswissen der Beziehungsarbeit mit Kindern und sind in der Lage, diese auf der Basis einer methodisch angelegten Analyse der (Beziehungs-)Bedürfnisse der Kinder praktisch zu realisieren.
- :: Die Studierenden sind in der Lage, Interaktions- und Kommunikationsprozesse mit spezifischen Zielgruppen zu gestalten, Gefährdungssituationen einzuschätzen und gemeinsam im Team zu diskutieren, um dann ggf. entsprechende weitergehende Interventionen anzustoßen.
- :: Sie können sich reflexiv mit ihrer eigenen Haltung in der Beziehungsgestaltung mit Kindern auseinandersetzen sowie die eigenen Angebote selbstkritisch einschätzen und überprüfen.

#### Lehr- und Lernmethoden

##### :: Einführung - theoretische Grundlagen

- Zentraler Input durch Lehrende und Präsentation der Studierenden
- Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Haltung und Beziehungsgestaltung (angeleitete Kleingruppen)

##### :: Übungsphase - besonders der praktischen Methoden

- Sich-Einlassen auf Begegnung mit dem Kind, verbale und nonverbale Kommunikation; Realisierung entwicklungsförderlicher Beziehungsparameter - in Kleingruppen mit Tutorin; Rollenspiel

##### :: Praxisphase mit begleitender angeleiteter Reflexion durch Lehrkräfte:

- Video-dokumentierte Begegnung mit Kindern (einzelne Kinder und Gruppe)
- Gesamtreflexion der Beziehungsgestaltung mit Kindern

#### Literatur

Ahnert, L. (Hrsg.). (2004). Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt.

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta analysis. *Child Development*, 77, 664-679.

Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Göpfert, M. & Castello, C. (2004). Kinder kennen lernen: Eine schulenübergreifende Betrachtung des Aufbaus einer »positiven Beziehung« zwischen Therapeut/innen und Kindern. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 36(4), 835-844.

Pianta, R. C., Stuhlmann, M. W. & Hamre, B. K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp. & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S.192-211). München: Reinhardt.

Suess, G. H. & Pfeiffer, W.-K. (Hrsg.). (2003). Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung und Therapie. Gießen: Psychosozial.

Sturzbecher, D. (Hrsg.). (2001). Spielbasierte Befragungstechniken. Göttingen: Hogrefe.

Weinberger, S. (2005). *Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung*. Weinheim: Juventa.

Weinberger, S. (2005). *Klientenzentrierte Gesprächsführung*. Weinheim: Juventa.

Ziegenhain, U. & Fegert, J. M. (Hrsg.). (2007). *Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung*. München: Reinhardt.

#### 4.2.5 Baustein 5: Beobachtung und Dokumentation

##### Vorbemerkung

Beobachtung und Dokumentation sind wissenschaftliche Methoden, um Mädchen und Jungen im Kindesalter in ihrer Entwicklung und bei der Aneignung von Welt zu verstehen und ressourcenorientiert und wertschätzend unterstützen zu können, und damit zentrale Bestandteile der frühpädagogischen Arbeit. Die Vermittlung der notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist Ziel dieses Bausteins. Dazu gehört, dass die Bedeutsamkeit der pädagogischen Fachkräfte als Bezugspersonen und Begleiter kindlicher Bildungsprozesse verstanden wird. Der Austausch über und die Reflektion von Beobachtungen mit anderen Fachkräften, mit Müttern und Vätern und mit den Kindern selbst sind dabei konstituierende Elemente einer systematischen Beobachtung und Dokumentation.

Zentrale Bestandteile einer ressourcenorientierten und wertschätzenden frühpädagogischen Arbeit mit Jungen und Mädchen im Kindesalter sind Beobachtung und Dokumentation.

##### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen erfassen und beziehen sich in ihrer Arbeit auf Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines jeden Kindes bzw. Erwachsenen.
- :: Sie wählen alleine und im Team anhand fachlich begründeter Kriterien Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren aus, wenden sie an und können die Reichweite der Ergebnisse einschätzen sowie konkrete pädagogische Schlussfolgerungen daraus ableiten.
- :: Die Absolventinnen können die Ergebnisse aus Beobachtung und Dokumentation so nutzen, dass sie die Bildungsprozesse der Kinder gezielt begleiten, unterstützen und anregen, ihnen somit eine individuelle Lernbegleitung bieten können.
- :: Die Absolventinnen besitzen die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den angewandten Methoden und Ergebnissen ihrer Arbeit ins Verhältnis zu setzen, um diese analysieren und beurteilen zu können, sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick vertrauten und neuen Situationen zuzuwenden, sie in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und zu reflektieren.
- :: Sie sind in der Lage, andere Frühpädagoginnen, Mädchen und Jungen, Mütter und Väter sowie andere Bezugspersonen in den Beobachtungs- und Dokumentationsprozess einzubeziehen und zu integrieren.
- :: Die Absolventinnen sind fähig, Eltern zu informieren und Entwicklungsgespräche auf der Basis der Beobachtung zu führen.

##### Bildungsinhalte

- :: Inhalt dieses Bausteins sind Kenntnisse davon, wie frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse und Lernsituationen durch reflektierte Beobachtung und kompetente, die kindlichen Bildungsprozesse wertschätzende Dokumentation begleitet, unterstützt und gestaltet werden können.
- :: Die Studierenden lernen, Beobachtung gezielt und reflektiert als Grundlage für die pädagogische Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen einzusetzen. Sie erarbeiten sich Techniken für eine ressourcenorientierte und kompetente Dokumentation frühkindlicher Bildungsprozesse und setzen sich mit deren Bestandteilen Systematisierung, Begründung, Auswertung und Beschreibung auseinander.
- :: Sie beschäftigen sich mit sozialer Wahrnehmung als aktivem Prozess und analysieren Fehlerquellen (wie Selektivität, Selbst- und Fremdwahrnehmung), die das Beobachterverhalten und die subjektive Wahrnehmung beeinflussen.

- :: Verschiedene Instrumente und Formen der Beobachtung und Dokumentation (z. B. der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten nach M. Carr, das Leuveners Modell, das Modell der multiplen Intelligenzen nach H. Gardner, Videografie, Fotodokumentation, Portfolio, Projektdokumentation, Entwicklungsberichte, Interviewtranskription) werden rezipiert, erarbeitet, nach wissenschaftlichen Kriterien bewertet, eingeordnet und so aufbereitet, dass sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen angewendet werden können.
- :: Die Studierenden besitzen die Fähigkeit, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente als Orientierungshilfen zu begreifen, die für das Verstehen individueller Entwicklungsunterschiede von Mädchen und Jungen unverzichtbar sind.
- :: Kenntnisse rechtlicher Rahmenbedingungen (Datenschutz, Schweigepflicht) werden vermittelt und ethische Fragen (wie Selbstverpflichtung, Wertbezüge, Regeln, Begründbarkeit von Wissen bzw. Erkenntnis) vor dem Hintergrund professioneller interpersoneller Beobachtung und Dokumentation diskutiert.

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden haben ein Verständnis von Wahrnehmung entwickelt. Sie kennen die situationsbezogenen und personinternen Faktoren, die diese beeinflussen, und können Wahrnehmung von Beobachtung unterscheiden.
- :: Sie besitzen fundierte Kenntnisse und praktische Erfahrungen zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Sie sind in der Lage, diese adäquat auszuwählen und an die Rahmenbedingungen der jeweiligen Kindertageseinrichtung anzupassen.
- :: Studierende kennen diagnostische Beobachtungsinstrumente, setzen sich kritisch damit auseinander und wägen Vor- und Nachteile ab.
- :: Sie schätzen auch Vor- und Nachteile verschiedener Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden kritisch ein, führen eigene Beobachtungen durch und reflektieren diese.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Portfolio-Technik
- :: LdL - Lernen durch Lehren
- :: Kollegiale Beratung
- :: TZI - Themenzentrierte Interaktion

#### Literatur

Berger, M. & Berger, L. (2006). Portfolio in Vorschule und Schule. Bremen: M. und L. Berger, Rotdornallee 89, 28717 Bremen.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.

Carr, M. (2007). Learning Stories - ein Bildungs- und Lernkonzept aus Neuseeland. In Neuß, N. (Hrsg.), Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten, Konzepte-Methoden-Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Gardner, H. (1993). Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Jacobs, D. (2007). Kreative Dokumentation. Dokumentationsmethoden für Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Krieg, E. (Hrsg.). (2004). STEP-Kitapaxis, 1: Beobachten - Interpretieren - Handeln. Münster: Comenius-Institut.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). (2006). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Berlin: verlag das netz.

Martin, E. & Wawrinowski, U. (2006). Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung (5. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Neuß, N. (Hrsg.). (2007). Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte - Methoden - Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Strätz, R. & Demandewitz, H. (2007). Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Viernickel, S. & Völkel, P. (2005). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag (4. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

Links

<http://www.leuvener-modell.de/>

#### 4.2.6 Baustein 6: Spiel

Vorbemerkung

Das Spiel ist die charakteristische Tätigkeitsform eines Kindes in den ersten sechs Jahren seines Lebens. Im Spiel machen Kinder auf vielfältige und miteinander verwobene Weise Erfahrungen mit der materiellen und sozialen äußeren Welt, die sie kontinuierlich mit dem eigenen Erleben, emotionalen Reaktionen und ihrer individuellen Verarbeitung verknüpfen. Dabei hat Spielen sowohl eine adaptiv-konservierende als auch eine kreativ-innovative Seite: Dem Nachempfinden, Imitieren und Wiederholen stehen die eigene Ästhetik und Kreativität der Spielenden gegenüber, die bedeutungs- und kulturgenerierend wirksam werden.

Im Studium werden die theoretischen und methodisch-didaktischen Grundlagen gelegt, um kindliches Spiel in seiner Bedeutung für Bildungsprozesse (oder: als Bildungsprozess) und seinen Entwicklungsverlauf unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenitätsfaktoren verstehen und einschätzen zu können sowie geeignete Konzepte, Methoden und Mittel der Spielpädagogik und Spielförderung auszuwählen, anzuwenden und deren Wirkungen zu analysieren und zu reflektieren. Münden sollte die mehr-

Das Spiel ist die charakteristische Tätigkeit eines Kindes.

Die Studierenden lernen die Bedeutung des kindlichen Spiels für Bildungsprozesse und geeignete Konzepte der Spielpädagogik kennen.

perspektivische Auseinandersetzung mit Spiel in ein spielpädagogisches Konzept, das von den Studierenden fachlich begründet, umgesetzt und kommuniziert werden kann. Die konkrete Erprobung und Reflexion von Spielbeobachtungen und eigener Spielangebote und -projekte ist für die Stärkung der Handlungskompetenz der Studierenden in diesem Baustein von besonderer Bedeutung.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen reflektieren ihre eigenen biografischen Spielerfahrungen.
- :: Sie können die Spielentwicklung von Kindern, individuelle und soziale Spielprozesse, spielpädagogische Settings und das eigene professionelle Verhalten identifizieren, einschätzen und bewerten.
- :: Sie wählen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und andere Praxis- und Forschungsmethoden für den Bereich kindlichen Spiels begründet aus und wenden sie adäquat an. Insbesondere sind sie in der Lage, Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern, die sich durch das Spielverhalten darstellen, zu erfassen und einzuordnen.
- :: Sie können spielpädagogisch relevante Konzepte und Spielmittel fachlich bewerten, auswählen und im Alltag um- bzw. einsetzen.
- :: Die Absolventinnen besitzen die Fähigkeit zur kind- und gruppenbezogenen Planung und Umsetzung von spielpädagogischen Angeboten auf Grundlage eines Bildungsplanes, einer pädagogischen Konzeption und systematischer Beobachtungen sowie unter Einbeziehung der individuellen Lebenssituation des Kindes und seiner sozialen Kontexte.
- :: Sie stellen Kommunikations- und Handlungsstrukturen her, in welchen sich Spielprozesse von Kindern individuell und gemeinsam entfalten können.
- :: Sie setzen sich selbstreflexiv mit den angewandten Methoden und Ergebnissen der eigenen Arbeit auseinander, um diese analysieren und beurteilen zu können.
- :: Die Absolventinnen können ihr spielpädagogisches Handlungskonzept gegenüber Eltern, Fachkräften und Mitstudierenden angemessen darstellen und vermitteln.

#### Bildungsinhalte

- :: Grundbegriffe und Grundannahmen unterschiedlicher Spieltheorien
- :: Reflexion persönlicher Zugänge, Präferenzen, Einstellungen und Handlungsformen in Bezug auf Spiele und Spielen
- :: Entwicklung des kindlichen Spiels
- :: Merkmale normalen und auffälligen/gestörten Spielverhaltens
- :: Bedeutung der Spieltätigkeit für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse
- :: Rolle von Erwachsenen in Bezug auf kindliches Spiel
- :: Spielen und Spielmittel im historischen, soziokulturellen und ideengeschichtlichen Kontext
- :: Entwicklung, Planung, Umsetzung und Reflexion von Spielangeboten und Spielprojekten
- :: Anregung und Unterstützung kindlichen Spiels durch Raumgestaltung, Materialangebot und pädagogische Interaktion
- :: Beobachtung und theoriegeleitete Analyse des Spiels von Jungen und Mädchen

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden verfügen über systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen über Geschichte und Theorien der Spielpädagogik sowie ihrer Schlüsselprobleme, Methoden und Konzepte.
- :: Sie verfügen über systematische und exemplarisch vertiefte theoretische Kenntnisse über die verschiedenen Spieltheorien und ihre spielpädagogischen Implikationen und können die Begriffe Spiel, Spielpädagogik, Spielförderung und Spieltherapie erläutern.
- :: Die Studierenden vergleichen grundlegende Aussagen in verschiedenen pädagogischen Konzepten und Bildungsprogrammen zur Spieltätigkeit von Kindern und erarbeiten sich Handlungsmöglichkeiten für die praktische Umsetzung.
- :: Sie können die Rolle von Erwachsenen in Bezug auf kindliches Spiel erläutern.
- :: Die Studierenden machen sich persönliche Ansichten, Handlungsmuster und das eigene professionelle Selbstverständnis im Hinblick auf die Förderung und Unterstützung kindlichen Spiels bewusst.
- :: Die Studierenden finden einen Zugang zu persönlichen Spielvorlieben und -abneigungen.
- :: Sie verstehen Spiel als Teil einer eigenständigen Kinderkultur und setzen diese kritisch in Bezug zur aktuellen Spielkultur und dem Angebot an Spielmitteln.
- :: Sie können Spielentwicklung anhand verschiedener theoretischer Konzepte systematisch darstellen.
- :: Die Studierenden unterscheiden Spielverhalten und Spielpartnerpräferenzen von Jungen und Mädchen, kennen diesbezügliche Erklärungsansätze und können Auswirkungen auf Interessensentwicklung und Leistungsmotivation erläutern.
- :: Sie können Spielmaterialien kritisch beurteilen und entsprechend der Entwicklung Bedürfnisse und Potenziale der Kinder auswählen.
- :: Sie sind in der Lage, Spiele für unterschiedliche Altersgruppen und verschiedene Bildungs- und Wahrnehmungsbereiche anzubieten.
- :: Sie können Spielprozesse durch gezielte Impulse anregen und unterstützen.
- :: Sie sind theoretisch und praktisch in der Lage, verschiedene Formen und Funktionen des Spiels zu unterscheiden.
- :: Sie können die Bedeutung von Spieltätigkeit und Spielprozessen für kindliche Entwicklung in verschiedenen Bildungsbereichen sowie im therapeutischen Kontext einschätzen.
- :: Sie sind in der Lage, Spiel und Spielverhalten von Kindern im Zusammenhang soziokultureller Kontexte, von familialen und institutionellen Settings und kindbezogenen, individuellen Merkmalen zu deuten.
- :: Die Studierenden beherrschen Grundlagen und Verfahren der Beobachtung kindlichen Spiels und können diese in Bezug auf die Beobachtung von Spielsituationen anwenden.
- :: Sie sind in der Lage, Anzeichen auffälligen oder gestörten Spielverhaltens zu erkennen.
- :: Die Studierenden können ihr spielpädagogisches Konzept gegenüber Eltern/Familien und Fachleuten erläutern und fachlich begründen.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Gruppenweise Themenerarbeitung mit Posterpräsentation
- :: Projektarbeit (Spielprojekt)
- :: Didaktische Weiche
- :: Konzeptionsanalyse (z. B. von Bildungsprogrammen)
- :: Hospitation mit Beobachtungsauftrag

#### Literatur

Bilstein, J., Winzen, M. & Wulf, C. (2005). Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim: Beltz.

Einsiedler, W. (1999). Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fritz, J. (2004). Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim: Juventa.

Hartmann, W. (2000). Geschlechterunterschiede beim kindlichen Spiel. In S. Hoppe-Graff & R. Oerter (Hrsg.), Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes (S. 79-104). Weinheim: Juventa.

Heimlich, U. (2001). Einführung in die Spielpädagogik (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krappmann, L. (1983). Sozialisation durch Symbol- und Regelspiele. In O. Grupe, H. Gabler, U. Göhner (Hrsg.), Spiel, Spiele, Spielen. Bericht über den 5. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Tübingen 1982, (S. 106-121). Schorndorf: Karl Hofmann.

Partecke, E. (2002). Kommt, wir wollen schön spielen. Praxishandbuch zur Spielpädagogik im Kindergarten. Frankfurt/Main: Juventa.

Partecke, E. (2007). Lernen in Spielprojekten. Praxishandbuch für die Bildung in Kindergärten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Schäfer, G. E. (2000). Spielphantasie und Spielumwelt. Weinheim: Juventa.

Weber, C. (2004). Spielen und Lernen mit 0-3-Jährigen (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

#### 4.2.7 Baustein 7: Resilienz

##### Vorbemerkung

Kinder müssen und wollen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander setzen, sie sich tätig aneignen und Beziehungen zu anderen Menschen gestalten. Dazu benötigen sie innerseelische Stabilität (Ich-Stärke), eine angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung, positive Selbstwirksamkeitserwartungen, die Fähigkeit, Erregungen

und Emotionen zu regulieren, sowie soziale Kompetenzen. Diese Fähigkeiten entwickeln sich grundlegend in den ersten Lebensjahren. Daher müssen Frühpädagoginnen in der Lage sein, Kinder bei dieser Entwicklung gezielt zu unterstützen und zu begleiten.

Frühpädagoginnen müssen in der Lage sein, Kinder bei der Entwicklung einer innerseelischen Stabilität zu unterstützen.

In Wissenschaft und zunehmend auch Praxis vollzieht sich ein Paradigmenwechsel von einem defizit- zu einem ressourcenorientierten Verständnis menschlicher Entwicklung - auch der Entwicklung von Abweichungen und Auffälligkeiten. Auf der Grundlage einer interdisziplinären Entwicklungswissenschaft werden Konzepte und Programme geschaffen, um die Ressourcen und Schutzfaktoren von Kindern (und ihrem Umfeld) nachhaltig zu stärken. Ein besonderer Schwerpunkt ist dabei die Stärkung der Resilienz, also der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und Krisen. Ein umfassendes Bildungsverständnis muss auf die entsprechenden Erkenntnisse zurückgreifen und sie als systematisches Element der Frühpädagogik integrieren.

In der Resilienzförderung geht es darum, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und Krisen zu stärken.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen besitzen grundlegendes Wissen über Theorien, Konzepte und Methoden, um die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zu fördern, kindliche Ressourcen ebenso zu aktivieren wie zu stärken und Resilienz zu trainieren.
- :: Auf der Basis einer modernen Entwicklungswissenschaft stellen sie Zusammenhänge zwischen der (kindlichen) Entwicklung und Risiko- und Schutzfaktoren her und ordnen diese in ein salutogenetisches (gesundheitsförderliches) Entwicklungskonzept ein.
- :: Sie setzen sich (selbst)reflexiv mit Risiko- und Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung auseinander.
- :: Sie kennen grundlegende Präventionsprogramme für den Bereich der Frühpädagogik.
- :: Sie können auf individueller Ebene die Fähigkeiten und Ressourcen von Kindern im Kontakt mit anderen, zur Bewältigung ihres Alltags, zur Bewältigung von Krisen und Belastungen adäquat analysieren und einschätzen. Auf dieser Grundlage organisieren und setzen sie entsprechende Methoden gezielt in der Praxis um.
- :: Sie wirken an der konzeptionellen Verankerung von ressourcen- und resilienzförderlichen Grundprinzipien in der Arbeit der Kindertageseinrichtung und in Netzwerken mit.
- :: Sie kennen Grundprinzipien der Evaluation pädagogischen Handelns und können die eigene und fremde Praxis der Förderung von Resilienz und Ich-Stärke analysieren und bewerten.

#### Bildungsinhalte

##### Auseinandersetzung mit Theorien

- :: zur Entwicklungspsychologie von Ich-Stärke, Selbstwirksamkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstregulation, soziale Kompetenz
- :: zur gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und zum Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren
- :: zur Geschichte, zu differenzierten Konzepten und empirischen Untersuchungen zur Salutogenese und zum Resilienz-Konzept

Vermittlung von und exemplarisch vertiefte Auseinandersetzung mit Konzepten und Programmen zur allgemeinen Persönlichkeitsförderung

- :: zur Resilienzförderung
- :: zur Förderung in spezifischen Teilkompetenzen (z. B. Problemlösefähigkeit, Stressbewältigung)
- :: zur Einbeziehung von Eltern in eine ressourcenförderliche pädagogische Arbeit
- :: zur Verankerung resilienz- und ressourcenförderlicher Arbeit im Konzept und im Leitbild der Institution unter Einschluss der nötigen sozialräumlichen Vernetzung

Praktische Übungen zum Erwerb/zur Verbesserung der Kompetenz zur Ich-stärkenden und ressourcenorientierten Arbeit:

- :: selbstreflexives Arbeiten an der Entwicklung einer ressourcenaktivierenden und resilienzfördernden Begegnungshaltung
- :: gezieltes Üben von Trainings- und Fördermethoden im Einzel- und Gruppensetting

Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden kennen die theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde zur Förderung der Ich-Stärke, Persönlichkeitsentwicklung und Resilienzstärkung von Kindern, insbesondere das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept, das Salutogenesekonzept und die Grundlagen einer interdisziplinären Entwicklungswissenschaft.
- :: Sie haben einen Überblick über Fördermöglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und der Resilienzstärkung im Alltag der Kindertageseinrichtung sowie über spezifische (Trainings-)Programme.
- :: Sie haben Analysekompetenz entwickelt, d. h., sie verfügen über die Fähigkeit, einzelne Kinder und Eltern in der Gruppe wahrzunehmen, und können angemessen auf sie eingehen. Sie erkennen die Stärken der einzelnen Kinder und fördern sie.
- :: Sie haben sich vertiefend – auch auf praktischer Ebene – mit einem ausgewählten Konzept zur Resilienzförderung auseinander gesetzt.
- :: Sie kennen Methoden, um Eltern in die ressourcenfördernde Arbeit systematisch einzubeziehen.

Lehr- und Lernmethoden

- :: Theoretischer Input der Lehrkräfte, teilweise mit Präsentationen durch Studierende
- :: Praktisches Üben von entwicklungsförderlichem und gezielt resilienzstärkendem Verhalten in alltäglichen Begegnungssituationen ebenso wie das Einüben von Bestandteilen von systematischen (Gruppen-)Trainingsprogrammen (z. B. durch Rollenspiele)
- :: Praxisphase (Durchführung eines Kinderkurses inklusive Eltern-Informationabendes): Die Studierenden führen mithilfe eines Handbuchs exemplarisch Teile eines Trainingskursprogramms für Kleingruppen in einer Kindertageseinrichtung durch. Sie werden dabei regelmäßig durch die Lehrkräfte in Form von Reflexionsgesprächen begleitet.

## Literatur

Cierpka, M. (2005). *Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen* (5. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna, M. & Dörner, T. (2007). *Prävention und Resilienz in Kindertageseinrichtungen (PRiK)*. München: Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna, M., Dörner, T., Kraus-Grüner, G. & Engel, E. (2008). *Kinder stärken! – Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung*. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 2, 98–116.

Jaede, W. (2007). *Kinder für die Krise stärken. Selbstvertrauen und Resilienz stärken*. Freiburg i. Br.: Herder.

Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (1999). *Kinder im Stress und was Erwachsene dagegen tun können*. München: Beck.

Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer (2007). *Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen*. Augsburg: beta Institut für angewandtes Gesundheitsmanagement.

Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.). (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2., völlig neu bearbeitete Aufl.). München: Reinhardt.

Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.

Wustmann, C. (2007). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

### 4.2.8 Baustein 8: Diversität

#### Vorbemerkung

Kinder sind gleich und sie unterscheiden sich. Wo es um elementare Bedürfnisse geht – wie Bindung, Nahrung, Kleidung, Wohnung, Kontakt zu Gleichaltrigen, Anregungen und elementare Rechte wie das Recht auf Bildung – sind sie gleich. In der Einzigartigkeit ihrer Biografien und Lebenswelten sowie ihrer vielfältigen Gruppenzugehörigkeiten unterscheiden sie sich. Diversitäts-Theorien thematisieren solche Gruppenzugehörigkeiten, sie unterscheiden u. a. Ability, Gender, Kultur/Ethnizität und sozioökonomischen Status. Während frühere pädagogische Ansätze teilweise Gefahr liefen, Differenzen statisch und damit verfestigend zu betrachten, rücken gegenwärtig Flexibilisierungen und Überschneidungen der Heterogenitätsdimensionen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Eine Pädagogik der Vielfalt nimmt hier ihren Ausgangspunkt und hat das Ziel, Frühpädagoginnen in ihrer alltäglichen Praxis für Aspekte von Diversität zu sensibilisieren.

Kinder sind gleich und unterscheiden sich. Sie haben gleiche elementare Bedürfnisse, aber ihre Biografien und Lebenswelten machen sie einzigartig.

Ziel einer Pädagogik der Vielfalt ist es, Frühpädagoginnen für Diversität zu sensibilisieren.

### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen sind qualifiziert, bei ihrer Arbeit unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität zu berücksichtigen und für Lern- und Entwicklungsprozesse fruchtbar zu machen. Zu diesen Dimensionen zählen in besonderer Weise die Fähigkeiten (Ability), das Geschlecht (Gender), die Ethnizität/Kultur und der sozioökonomische Status von Kindern und ihren Familien.
- :: Sie haben ein grundlegendes Verständnis für die Pädagogik der Vielfalt und darauf bezogenen Kompetenzen.
- :: Sie setzen sich in selbstreflexiven Lernprozessen mit eigenkulturellen Orientierungssystemen auseinander. Sie können mit Kindern, Eltern und Teammitarbeiterinnen aus Kulturen, die ihnen selbst fremd sind, in Dialog treten und mit Differenzen professionell umgehen.
- :: Sie kennen Ansätze zur Arbeit mit Eltern anderer Herkunft wie den Einsatz von Dolmetschern und die Förderung des Austauschs zwischen Eltern gemeinsamer und unterschiedlicher Kulturen und Lebensumstände.
- :: Sie sind sensibel für die Bedeutung von Familienkonstellationen und Familienangehörigen wie Großeltern, Geschwistern usw.
- :: Sie kennen die Bedeutung ökonomischer, kultureller und psychosozialer Faktoren für Kinder und können u. a. die Folgen von Armut, Migration, Trennung usw. pädagogisch berücksichtigen. Sie lernen, Kinder in Not wahrzunehmen und professionelle Maßnahmen des Kinderschutzes einzuleiten (s. Baustein »Zusammenarbeit mit Eltern«).
- :: Sie können didaktische Ansätze für Individualisierung und innere Differenzierung einsetzen, zum Beispiel Freispiel, Freiarbeit, Projekte, Selbstorganisiertes Lernen, Kreisspiele und Kreisgespräche. Sie sind sensibilisiert für Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lernweisen und Zugangswegen der Kinder und können diese didaktisch nutzen. Ihre Pädagogik der Individualisierung und inneren Differenzierung ermöglicht Gemeinsamkeit, indem sie Kinder anregt, einander zu respektieren und voneinander zu lernen.
- :: Sie sind sensibel für die vielfältige Sozialisation der Geschlechter und können Ansätze der Erziehung zur Geschlechterdemokratie anwenden.
- :: Sie lernen, auf der Grundlage von Stufenmodellen für heterogene Lernausgangslagen Modelle der Förderung von Vorläuferfähigkeiten in elementaren Lerndomänen anzuwenden und für langsam, durchschnittlich und schnell lernende Kinder zu nutzen.
- :: Sie können in einer heterogenen Kindergruppe durch demokratische Rituale die Gemeinsamkeit, Partizipation und Zugehörigkeit fördern.
- :: Sie reflektieren die Bedeutung von Gleichheit und den Respekt für Verschiedenheit im multiprofessionellen, multikulturellen und gemischtgeschlechtlichen Team.
- :: Sie können in Fallstudien Ungleichheiten und lernbehindernde Faktoren in Kindergarten-situationen untersuchen und Ideen zur Veränderung entwickeln.
- :: Sie analysieren und nutzen Materialien, die Heterogenitätsdimensionen thematisieren und Ausgrenzung sowie Diskriminierung reduzieren (wie Bücher, Hörspiele, Filme, Puppen und andere Spielsachen), und passen diese ggf. an ihre persönliche Arbeit an.

### Bildungsinhalte

Die universellen Menschenrechte einschließlich einzelner gruppenbezogener Menschenrechtsdeklarationen bilden die Grundlage für einen Umgang mit menschlicher Diversität, der sowohl Freiheit für Verschiedenheit ermöglicht als auch Kriterien zur Abgrenzung gegen Inhumanität und Abwertung bereitstellt. Als Bildungsinhalte haben die Heterogenitätsdimensionen Ability, Gender, Ethnizität/Kultur und sozioökonomischer Status zentrale Bedeutung.

### Ability

Diese Heterogenitätsdimension bezieht sich auf Fähigkeiten, Behinderungen und Begabungen. Die Studierenden erwerben Wissen über ausgrenzende und integrierende Prozesse im historischen und gesellschaftlichen Kontext. Sie eignen sich professionelle Strategien für eine einbeziehende Pädagogik mit behinderten Kindern und deren Förderung an. Sie reflektieren persönliche Erfahrungen und Einstellungen.

### Gender

Die soziale Kategorie Geschlecht umfasst weibliche und männliche Sozialisation sowie Geschlechtergrenzen überschreitende Lebensentwürfe. Die Studierenden erwerben Wissen über die Sozialisation der Geschlechter im historischen und gesellschaftlichen Kontext. Sie eignen sich professionelle Strategien für eine Erziehung zur Geschlechterdemokratie an. Sie reflektieren ihre individuelle Geschlechtsidentität und deren Bedeutung für die professionelle Arbeit mit Mädchen und Jungen.

### Ethnizität/Kultur

Die Studierenden setzen sich mit den Bedingungen des Aufwachsens in der jeweiligen Einwanderungsgesellschaft auseinander. Sie erwerben Wissen über die historischen und aktuellen Aspekte von Migrationsprozessen in Politik und Gesellschaft und über relevante rechtliche Grundlagen. Sie lernen Ansätze der interkulturellen Pädagogik und ihrer historischen Entwicklung, der Pädagogik der Vielfalt und des Anti-Bias-Approachs kennen.

### Sozioökonomischer Status

Vom ökonomischen Status der Herkunftsfamilie hängen Lebens- und Bildungschancen der Kinder weitgehend ab. Die Studierenden erwerben Wissen über die deutsche Sozialstruktur und ihren globalen Kontext, über die Auswirkungen von Armut und Arbeitslosigkeit auf Kinder (Struktur- und Prozessmerkmale von Lebenslagen) und über die soziokulturellen Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen und mit Migrationshintergrund sowie von Frauen und Männern.

Die Bildungsinhalte einer Pädagogik der Vielfalt müssen sich auf alle Ebenen professioneller Aktivitäten beziehen: von der Ebene intrapersoneller Emotionen über die Ebene interpersoneller Beziehungen, interaktiven Austauschs und didaktischer Inszenierungen bis hin zur Ebene institutioneller Strukturen und kommunaler Kontexte. Die inhaltliche Ausgestaltung wird unter »Lernergebnisse/Kompetenzen« nach grundlegenden Kompetenzen und entsprechend der folgenden Arbeitsbereiche differenziert: Arbeit mit Kindern im kontinuierlichen Dialog, in didaktischen

Modellen und mit angemessenen Materialien, Selbstreflexion und Weiterbildung, Teamarbeit und Institutionsentwicklung sowie Vernetzung mit dem Umfeld.

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

##### Grundlegende Kompetenzen

- :: Die Studierenden sehen die allgemeinen und für besondere Gruppen (Frauen, Kinder, Behinderte, Ethnien) formulierten Menschenrechte als Grundlage der Gleichheit und Freiheit, die den Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte ein anerkennendes Miteinander ermöglicht.
- :: Sie kennen Formen des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt. Die Zusammenhänge zwischen Bildungschancen und sozialer Ungleichheit sowie Inklusions- und Exklusionsprozesse im Erziehungs- und Bildungssystem sind ihnen bewusst.
- :: Sie erwerben grundlegendes Wissen über Handlungsmöglichkeiten sowie die Fähigkeit, den persönlichen und professionellen Umgang mit Verschiedenheit zu reflektieren.
- :: Sie verstehen die Bedeutung differenztheoretischer Grundbegriffe: Gleichheit und Tertium Comparationis (Vergleichskriterium), Heterogenitätsdimensionen (wie Alter, Geschlecht, Kultur, Leistung, Behinderung, Religion, Familienform, Schicht) und Intersektionalität (Überschneidungen).
- :: Sie setzen sich mit den konstruierten Linien der Normalität und Abweichung und mit den Differenzlinien als Grundlage der Organisation moderner Gesellschaften auseinander.
- :: Sie analysieren die Problematik »reifzierender« (verfestigender) Identifikationen und etikettierender diagnostischer Zuschreibungen und vergleichen sie mit nicht affirmativen Differenzkonzepten.
- :: Sie kennen die Geschichte von Diversity-Education und schlüsseln Grundbegriffe der Pädagogik der Vielfalt auf: Selbstachtung und Anerkennung der Anderen, Chancengleichheit, heterogene Lerngruppen, innere Differenzierung, Inklusion - Exklusion, Spannungsfeld Heterogenität und Leistung.
- :: Sie kennen Konzepte der interkulturellen, der Gender- und der Inklusionspädagogik sowie einer Pädagogik der Chancengleichheit.
- :: Sie setzen sich mit Ursachen, Formen und Folgen von Armut, Migration, Behinderung und Geschlechtersozialisation auseinander und gewinnen Einblick in die rechtlichen Grundlagen der Gleichstellung und Anti-Diskriminierung, auch auf europäischer Ebene.

##### Kompetenzen für die Arbeit mit Kindern und Bezugspersonen

- :: Die Studierenden unterscheiden Anerkennung und Missachtung in pädagogischen Handlungsmustern, in alltäglichen Kommunikationssituationen, in räumlichen und zeitlichen Strukturen und in der pädagogischen Umgebung, und sie erkennen einseitige Ausdrucksformen von Dominanz.
- :: Sie erkunden Modelle der Demokratiepädagogik und Diversity-Education (z. B. Menschenrechtsbildung, Demokratische Rituale, Vorurteilsbewusste Erziehung, Gender-Mainstreaming, Gender-Kompetenz, Inklusion, Assistenz, Empowerment/Selbstkompetenz).

- :: Sie kennen Möglichkeiten und Formen integrativer wohnortnaher Frühförderung für alle Kinder mit besonderen Förderschwerpunkten (Emotional-soziale, geistige und körperliche Entwicklung, Sehen, Hören, Sprechen, Motorik, Lernen).
- :: Sie wissen Bescheid über praktizierte Organisationsformen integrativer Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Horten.
- :: Sie kennen Untersuchungen zur kindlichen Entwicklungsvielfalt und wissen um die physische und psychische Individualität jedes einzelnen Kindes.
- :: Sie setzen sich mit der Sozialisation zu Dominanz bzw. Subordination auseinander.
- :: Sie können unterschiedliche familiäre Lebensweisen auf dem Hintergrund kultureller/ethnischer Differenzen und Transgressionen (Übergänge und Überschneidungen) berücksichtigen.
- :: Sie integrieren Konzepte der Balance von Akzeptanz und Anforderung/Begrenzung und können so zwischen Kinderfreiheit und Erwachsenenanforderungen vermitteln.

#### Kompetenzen für die Arbeit mit Eltern und Bezugspersonen

- :: Die Studierenden kennen die Heterogenität von Eltern in Kindertageseinrichtungen und Schulen.
- :: Sie setzen sich mit der international unterschiedlichen Bedeutung von Kindheit auseinander und analysieren die Konfliktodynamik, die sich aus unterschiedlichen Normen, Erziehungszielen und Erziehungsstilen zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung/Schule ergibt.
- :: Sie setzen sich angesichts der Behinderung, Krankheit und Beeinträchtigung von Kindern mit der Bedeutung von Trauerarbeit der Eltern auseinander.
- :: Sie kennen die Bedeutung heterogener sozioökonomischer, soziokultureller und psychosozialer Lebenslagen der Eltern und können angemessen Gespräche darüber führen.

#### Kompetenzen für Selbstreflexion, Teamarbeit und Institutionsentwicklung

- :: Die Studierenden befassen sich mit ihrer Sozialisation und eigenen pluralen Gruppenzugehörigkeiten und reflektieren sie.
- :: Sie lernen Konzepte der Supervision kennen, die die generationale Heterogenität gegenüber den Kindern, die personale, professionelle und multikulturelle Heterogenität im Team, die soziokulturelle Heterogenität der Eltern sowie Widersprüche in der eigenen Persönlichkeit zum Thema machen.
- :: Sie kennen Modelle des Diversity-Managements in Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs.
- :: Kompetenzen für die Vernetzung mit dem Umfeld
- :: Die Studierenden erkunden die Bedeutung heterogener Lebenswelten im lokalen Umfeld für die Praxis von Kindertageseinrichtung und Schule.
- :: Sie kennen die Bedeutung der institutionellen Heterogenität und der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen sowie zwischen Kindertageseinrichtungen, Jugendhilfe, Frühförderinstitutionen, Kinderschutzorganisationen, Schulen und Freizeiteinrichtungen.

Lehr- und Lernmethoden  
 :: Rollenspiele, Foto- und Videoinszenierungen  
 :: Lerntagebücher  
 :: Lehrforschungsprojekte

#### Literatur

Böhm, D., Böhm, R. & Deiss-Niethammer, B. (2004). Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen (3., Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2002). Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch (6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz.

Gaitanides, S. (2007). »Man müsste mehr voneinander wissen!« Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten. Frankfurt/Main: Fachhochschulverlag.

Glaser, E., Klika, D. & Prengel, A. (Hrsg.). (2004). Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Heilbrunn: Klinkhardt.

Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). (2008). Handbuch Sozialisationsforschung (7., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Prengel, A. (2007). Diversity Education - Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller & B. Sieben (Hrsg.), Diversity Studies. Frankfurt/Main: Campus.

Prott, R. & Preissing, C. (2006). Bridging Diversity - an Early Childhood Curriculum. Berlin: verlag das netz.

Schlösser, E. (2004). Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergärten, Grundschule und Familienbildung. Münster: Ökotoxia.

Siraj-Blatchford, I. & Clarke, P. (2000). Supporting identity, diversity and language in the early years. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Textor, M. R. (Hrsg.). Online-Handbuch. [www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de)

#### 4.2.9 Baustein 9: Zusammenarbeit mit Eltern

##### Vorbemerkung

Die Zusammenarbeit mit Eltern (bzw. Bezugspersonen) ist eine Kernaufgabe von Frühpädagoginnen. Entgegen früherer Konzepte von »Elternarbeit«, geht es darum, die Ressourcen der Eltern im Umgang mit ihren Kindern - unter Berücksichtigung der konkreten Lebenssituation und des sozialen Umfeldes - zu erkennen, zu stärken und ihnen bedarfsgerechte Bildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten anzubie-

ten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder in Kindertageseinrichtungen soll vom Grundprinzip der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Fröhpädagoginnen und Eltern – zum Wohle und im Interesse des Kindes – getragen sein. In den Bausteinen fließen allgemeine wissenschaftliche Erkenntnisse zur Arbeit mit Familiensystemen ebenso ein wie konkrete empirische Ergebnisse aus dem Kontext der frühpädagogischen Forschung.

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist Kernaufgabe von Fröhpädagoginnen. Ziel ist es, die Ressourcen der Eltern zu stärken und ihnen bedarfsgerechte Bildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen haben einen Überblick über verschiedene Methoden und Inhalte der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und sind in der Lage, diese auf Basis einer methodisch angelegten Bedarfsanalyse praktisch zu realisieren.
- :: Sie können sich (selbst-)reflexiv mit diesen Methoden auseinander setzen und diese auf Grundlage sorgfältiger Analyse praktisch realisieren.
- :: Sie können den Bildungsbedarf von Familien erfassen, analysieren und dafür gleichermaßen ansprechende wie didaktisch anspruchsvolle Angebote planen, organisieren, durchführen und evaluieren; dabei kennen sie die Grenzen der eigenen Möglichkeiten, wissen um weiterführende Unterstützungen für Familien und können Eltern an geeignete Experten verweisen bzw. entsprechende Kontakte knüpfen.
- :: In der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern begegnen die Studierenden allen familiären Lebenslagen mit Akzeptanz und Wertschätzung.
- :: Sie sind in der Lage, unterschiedliche Angebote und Methoden der Zusammenarbeit mit Bezugspersonen zu überprüfen und zu bewerten.

#### Bildungsinhalte

- :: Gesetzliche Grundlagen, Vorgaben und Anforderungen für Erziehungspartnerschaft; Aufgaben der Kindertageseinrichtung als Lern- und Lebensort für Familien
- :: Diversität familialer Lebensformen und deren Konsequenzen für die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Eltern(gruppen)
- :: Systemtheoretische Grundlagen der Elternarbeit; systemtheoretisches Verständnis des Zusammenwirkens der Systeme Familie und Tageseinrichtungen für Kinder
- :: Konzepte und empirische Untersuchungen zur Erziehungspartnerschaft
- :: Konzepte von Familienbildung (im Vergleich)
- :: Überblick über Methoden, Eltern in die Prozesse der Kindertageseinrichtung auf unterschiedlichen Planungsebenen (wie Partizipation als Einzelperson, Mitwirkung in Gruppenprozessen oder auf der Einrichtungsebene) einzubeziehen
- :: Gestaltung von Schlüsselprozessen mit Eltern (wie Aufnahme, Eingewöhnung, Entwicklungsgespräche, Übergang zur Schule)
- :: Basiswissen für die Planung von Angeboten zur Entwicklung von Erziehungspartnerschaft (Zielgruppendifferenzierung, Angebotsdifferenzierung, Vernetzung mit vorhandenen Unterstützungssystemen)
- :: Wissen über Einrichtungen, die eine Erziehungspartnerschaft (d. h. die Einbeziehung der Bezugspersonen) gezielt fördern sollen, wie Familienzentren, Mütterzentren, Mehrgenerationenhäuser

- :: Prozesselemente und -methoden zur Entwicklung der Grundlagen von Erziehungspartnerschaft, insbesondere Team/Leitbildentwicklung; Methoden der Bedarfserhebung
- :: Praktische Übungen zum Erwerb/zur Verbesserung der Kompetenz in der Arbeit mit Bezugspersonen
- :: Erkennen und Reflektieren typischer Praxissituationen und Kommunikationsprozesse mit Eltern und Bezugspersonen
- :: Einschätzen und Analysieren von Bindungsprozessen und (Familien-) Systemen sowie deren Einbettung in weitere Umfelder (z. B. anhand von Fallbeispielen)
- :: Praktische Übungen zur Einschätzung der Lebenssituationen von Familien und Kindern – auch hinsichtlich der Frage, ob (weitergehende) Beratung, Hilfe oder gezielte Diagnostik für Kinder und Eltern notwendig ist
- :: Auseinandersetzung mit Formen der Zusammenarbeit mit spezifischen Zielgruppen (anhand ausgewählter Beispiele: Väter, Familien in besonderen Lebenslagen [z. B. Familien mit Migrationshintergrund], Familien in schwierigen Lebenslagen [z. B. chronisch kranke Eltern], Zusammenarbeit bei Verdacht auf häusliche Gewalt [§ 8a KJHG]).
- :: Prüfung und Bewertung von Elternbildungsangeboten
- :: Praktisches Einüben von Methoden der Zusammenarbeit (Führen von Elterngesprächen, Leiten von Gruppenangeboten u. a. in Rollenspielen)

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden kennen die relevanten theoretischen Grundlagen der Zusammenarbeit mit Eltern, insbesondere die Konzepte von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und die Grundlagen systemischen Denkens.
- :: Sie kennen Theorien, Konzepte und Methoden der Zusammenarbeit mit Bezugspersonen sowie Methoden der Bedarfserhebung (Umfragen, individuelle und/oder zielgruppenspezifische Bedarfsanalysen etc.) und können diese einsetzen.
- :: Die Studierenden können Schlüssel- und Transitionsprozesse mit Eltern planen und gestalten.
- :: Die Studierenden sind in der Lage, Kooperationsformen für spezifische Zielgruppen zu entwickeln, Gefährdungssituationen einzuschätzen und ggf. entsprechende weitergehende Interventionen anzustoßen.
- :: Sie können sich selbstreflexiv mit ihrer eigenen Haltung in der Zusammenarbeit mit Eltern auseinandersetzen und die eigenen Angebote systematisch überprüfen und bewerten.

#### Lehr- und Lernmethoden

##### Einführung

- :: Theoretische Grundlagen: zentraler Input durch Lehrende und Präsentation der Studierenden
- :: Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung (angeleitete Kleingruppen)
- :: Übungsphase – besonders der praktischen Methoden (z. B. Beratungsgespräche mit Eltern) – in Kleingruppen mit Tutorinnen. Einführungs- und Übungsphase werden z. T. miteinander verbunden.

Praxisphase mit begleitender angeleiteter Reflexion durch Lehrende

Die Studierenden führen selbst in Kleingruppen ein praktisches Projekt in einer Kindertageseinrichtung durch; sie können zwischen folgenden Möglichkeiten wählen:

- :: Durchführung eines Elternkurses
- :: Durchführung einer Zukunftswerkstatt mit den Fachkräften und Eltern
- :: Durchführung einer dezidierten, zielgruppenspezifischen Bestandserhebung
- :: Durchführung eines zielgruppenspezifischen Angebots (z. B. für Väter)

Während der Vorbereitungs- und Durchführungsphase werden die Studierenden regelmäßig durch die Lehrenden in Form von Reflexionsgesprächen begleitet.

Gesamtreflexion

Literatur

Bernitzke, F. & Schlegel, P. (2004). Das Handbuch der Elternarbeit. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2006). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Textor, M. R. (Hrsg.). (2006). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg i. Br.: Herder.

Tschöpe-Scheffler, S. (2003). Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). (2006). Konzepte der Elternbildung - Eine kritische Übersicht (2., durchgesehene Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

Verlinden, M. & Külbel, A. (2005). Väter im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Weber, K. & Herrmann, M. (2007). Erfolgreiche Methoden für die Team- und Elternarbeit. Freiburg i. Br.: Herder.

Weinberger, S. (2005). Klientenzentrierte Gesprächsführung (10. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Welzien, S. (2006). Familien stärken - Elternbildung in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.

Links

<http://www.familienhandbuch.de>

#### 4.2.10 Baustein 10: Integration/Inklusion/Behinderung

##### Vorbemerkung

Jedes Kind ist einzigartig und unterscheidet sich von jedem anderen Kind. Unterschiede in der Befähigung (ability) oder Behinderung (disability) von Kindern bilden eine von vielen denkbaren Dimensionen von Verschiedenheit. Die Einzigartigkeit eines Kindes zeigt sich zugleich in vielen anderen Punkten, etwa in der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen. Alle Kinder brauchen Hilfen, um ihre persönlichen Möglichkeiten entwickeln zu können. Alle Kinder haben das Recht, in sozialer Eingebundenheit zu wachsen und zu lernen und hierfür angemessene Unterstützung zu erhalten. Wird einem Kind ein besonderer Hilfebedarf (bzw. eine Behinderung) zugeschrieben, so ist dies ein soziales Konstrukt und keine feststehende Eigenschaft eines Kindes.

Alle Kinder haben das Recht, in sozialer Eingebundenheit zu wachsen und zu lernen und hierfür angemessene Unterstützung zu erhalten.

Theorien und Modelle inklusiver Pädagogik haben sich in wesentlichen Aspekten aus den Erfahrungen des gemeinsamen Spielens und Lernens behinderter und nicht-behinderter Kinder in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Die im Umfeld der »diversity education« entwickelten Erkenntnisse sind dabei wichtige theoretische Bezugspunkte. Inklusive Pädagogik bearbeitet und reflektiert Fragen und Problemstellungen einer nicht aussondernden frühkindlichen Pädagogik mit besonderem Augenmerk auf Aspekte der Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit.

Die inklusive Pädagogik beschäftigt sich mit dem gemeinsamen Lernen und Spielen behinderter und nichtbehinderter Kinder.

##### Qualifikationsziele

- :: Frühpädagoginnen verfügen über grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse inklusiver Pädagogik und entsprechendes Handlungswissen.
- :: Sie haben sich mit Fragen der Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit auseinandergesetzt und können diese kritisch reflektieren sowie Position beziehen.
- :: Sie können Befähigung/Behinderung im Kontext anderer Heterogenitätsdimensionen verorten (vgl. Baustein Diversity), haben ein Verständnis von der sozialen Konstruktion von Behinderung und sind sensibel für Mechanismen der Klassifizierung und Etikettierung von Kindern im Erziehungs- und Bildungssystem.
- :: Sie verfügen über Grundwissen zur historischen Entwicklung integrativer bzw. inklusiver Praxis und zur gegenwärtigen Lage (Verbreitung). Sie kennen unterschiedliche Organisationsformen (Einzelintegration, Schwerpunkteinrichtungen etc.) und wissen diese kritisch zu vergleichen sowie konzeptionell zu füllen.
- :: Sie kennen rechtliche Bedingungen inklusiver Praxis und sind in der Lage, ihr Handeln darauf abzustimmen (z. B. Eingliederungshilfe).
- :: Sie kennen empirische Studien zur inklusiven Pädagogik im Elementarbereich und können diese theoriegestützt interpretieren.
- :: Sie kennen Konzeptionen inklusionspädagogischen Handelns und sind in der Lage, diese kritisch zu analysieren und reflektiert anzuwenden. Sie verfügen über entsprechendes Handlungswissen (z. B. individualisierte pädagogisch-didaktische Angebote, Unterstützung ko-konstruktiver Prozesse, akzeptierendes Gruppenklima).
- :: Unter Rückgriff auf Wissen zur Kindesentwicklung (aktuelle Entwicklungstheorien) und Handlungswissen zu Beobachtungsmethoden sind sie in der Lage, individuelle Ressourcen sowie Risikofaktoren und Auffälligkeiten bei Kindern zu

erkennen. Dabei beziehen sie Faktoren des Umfelds in ihre Überlegungen ein (Kind-Umfeld-Analyse).

- :: Sie sind in der Lage, erziehungspartnerschaftlich mit Eltern bzw. Bezugspersonen behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder zusammenzuarbeiten, und wissen um die Verarbeitungsprozesse von Behinderung in Familien.
- :: Sie kennen Möglichkeiten der Kooperation mit anderen, am Erziehungsprozess beteiligten Professionellen und können Vernetzungstätigkeiten mit den entsprechenden Institutionen ausüben.
- :: Sie können Prozesse der Qualitäts- und Organisationsentwicklung in inklusiven Kindertageseinrichtungen erfassen und initiieren.
- :: Sie gehen reflektiert mit eigenen Konstrukten von Normalität, Abweichung und Gerechtigkeit um.

#### Bildungsinhalte

Der Baustein thematisiert Fragen und Problemstellungen inklusiver Pädagogik anhand der Heterogenitätsdimension Befähigung/Behinderung:

- :: Theorien, Modelle und Konzeptionen inklusiver Pädagogik
- :: Ausgewählte empirische Studien zum Fachgebiet (Forschungsstand)
- :: Historische Entwicklung und Organisationsformen inklusiver Pädagogik in Kindertageseinrichtungen
- :: Fragen der Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit, sozialer Ungleichheit und Intersektionalität im Kontext von Behinderungsprozessen (vgl. Baustein Diversity)
- :: Erklärungsmodelle der sozialen Konstruktion von Behinderung; Mechanismen der Klassifizierung, Etikettierung und Selektion im Erziehungs- und Bildungssystem
- :: Qualitäts- und Organisationsentwicklungsmodelle im Hinblick auf inklusive Kindertageseinrichtungen
- :: Diagnostik und Früherkennung: Kontextbezogenheit von Entwicklung, Beobachtungsinstrumente, Risikofaktoren, Präventions- und Interventionsmöglichkeiten
- :: Kooperationsmodelle und -konzeptionen für eine erziehungspartnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Bezugspersonen (insbesondere Eltern behinderter Kinder)
- :: Verarbeitungsprozesse von Behinderung in der Familie
- :: Ansätze und Methoden multiprofessioneller Teamarbeit
- :: Kooperationsmuster mit anderen am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten Institutionen und Professionen im Hinblick auf Risikolagen und Behinderungsprozesse (z. B. Frühförderstellen, Schulen)
- :: Konzeptionen und Methoden inklusionspädagogischen Handelns
- :: Selbstreflexion im Hinblick auf Normalitäts- und Behinderungskonstrukte

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden haben Grundkenntnisse zu Theorien, Modellen und Konzeptionen inklusiver Pädagogik erworben und können diese kritisch reflektieren.
- :: Sie kennen wichtige empirische Studien des Fachgebiets und können diese methodenkritisch reflektieren. Sie können Forschungsfragen im Zusammenhang von inklusiver Pädagogik entwickeln und sind in der Lage, diese unter Anleitung zu bearbeiten und die gewonnenen Erkenntnisse auf Theoriewissen zurückzuführen sowie für die Entwicklung inklusiver Praxis zu nutzen.

- :: Sie haben Grundkenntnisse zur historischen Entwicklung und aktuellen Situation integrativer bzw. inklusiver Praxis erworben und können diese kritisch im Hinblick auf gesellschaftliche Fragen der Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit, sozialer Ungleichheit und Intersektionalität reflektieren.
- :: Sie kennen Erklärungsmuster für die soziale Konstruktion von Behinderung und wissen diese kritisch mit Mechanismen der Klassifizierung und Etikettierung von Kindern im Erziehungs- und Bildungssystem zusammenzubringen.
- :: Sie kennen die Organisationsformen inklusiver Pädagogik in Kindertageseinrichtungen und deren rechtliche Absicherung.
- :: Sie kennen Instrumente der Qualitäts- und Organisationsentwicklung in inklusiven Kindertageseinrichtungen und können diese kritisch reflektieren.
- :: Sie können unter Rückgriff auf grundlegendes Wissen zur Kindesentwicklung (aktuelle Entwicklungstheorien) Methoden der ressourcenorientierten Entwicklungsbeobachtung anwenden und sind in der Lage, Auffälligkeiten in Entwicklungsprozessen zu erkennen und diese vor dem Hintergrund der Kontextbezogenheit von Entwicklung einzuordnen und zu reflektieren.
- :: Sie verfügen über Strategien der Prävention und Intervention bei Risikolagen einschließlich der Inanspruchnahme von Eingliederungshilfen.
- :: Sie verfügen über Strategien der Kooperation mit anderen am Erziehungsprozess beteiligten Institutionen (Frühförderstellen, Jugendhilfe etc.) und der kollegialen Zusammenarbeit mit den entsprechenden beteiligten Professionen.
- :: Sie kennen Ansätze und Methoden multiprofessioneller Teamarbeit und verfügen über Instrumente der Umsetzung.
- :: Sie kennen Konzeptionen inklusiver Pädagogik und können sie in ihrer pädagogischen Arbeit reflektiert umsetzen, wie individuell herausfordernde Lern- und Entwicklungsangebote bei sozialer Eingebundenheit aller Kinder oder Integration von Frühfördermaßnahmen und Therapien.
- :: Sie sind in der Lage, partnerschaftlich mit Eltern zu arbeiten, und kennen die spezifischen Bedingungen der Zusammenarbeit mit Eltern von behinderten bzw. von Behinderung bedrohten Kindern.
- :: Sie haben ihre eigene Biografie im Hinblick auf Normalitäts- und Behinderungskonstrukte bzw. Begegnungen mit Behinderung, Beeinträchtigung sowie Aussonderungsprozessen reflektiert.

#### Lehr- und Lernmethoden

Als Methoden in Seminaren dieses Bausteins bieten sich insbesondere an:

- :: Fallanalyse
- :: Forschungsauftrag
- :: Gruppenarbeit mit Posterpräsentation
- :: Lehrforschungsprojekte
- :: LdL - Lernen durch Lehren
- :: Netzwerkanalyse
- :: Projektarbeit
- :: Pro-Kontra-Debatte
- :: Szenario-Technik

## Literatur

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, (Hrsg.). (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Heimlich, U. (1995). Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kron, M. (2002). Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. In H. Eberwein (Hrsg.), Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch (6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.) (S. 178-190). Weinheim: Beltz.

Schmidt, S. (2002). Miteinander spielen, voneinander lernen. Kinder mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br.: Herder.

Schöler, J., Fritzsche, R. & Schastok, A. (Hrsg.). (2006). Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam (2., aktualisierte Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Sohns, A. (2000). Frühförderung entwicklungsauffälliger Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz.

Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). (2003). Eltern behinderter Kinder: Empowerment - Kooperation - Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.

### 4.2.11 Baustein 11: Forschungsmethoden/Forschendes Lernen

#### Vorbemerkung

Eine Qualifizierung von Frühpädagoginnen, die den aktuellen und zukünftigen Aufgaben gerecht wird, muss auf drei Säulen ruhen: 1. einer wissenschaftsbasierten, an aktuellen Forschungserkenntnissen anknüpfenden Lehre, 2. einer durchgehenden und engen Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten, von Aktion und Reflexion, an den Lernorten Hochschule und Praxis sowie 3. der Ausbildung von Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens und der damit verbundenen Einübung einer professionellen Grundhaltung forschenden Lernens und Arbeitens.

Die einzelnen Bestandteile des Bausteins Forschungsmethoden/Forschendes Lernen sind daher nicht am Ende des Studiums angesiedelt, sondern begleiten - beginnend mit der Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und endend mit der Begleitung der Bachelorarbeit durch ein Colloquium - das gesamte Studium. Die Studierenden erwerben auf dem Weg des forschenden Lernens die Kompetenz, wissenschaftlich zu denken und zu arbeiten, zu reflektieren und zu forschen. Erst durch den Einsatz dieser Fähigkeiten in ihrer späteren Berufspraxis wird sich die professionelle Kompetenz erweisen.

Die Ausbildung von Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten und Forschen gehört zur Qualifizierung von Frühpädagoginnen.

Forschung begleitet die Studierenden das ganze Studium hindurch.

Methoden der Erhebung und Auswertung von empirischem Material können nur in der praktischen Anwendung erlernt werden.

Da Methoden der Erhebung und Auswertung von empirischem Material letztlich nur über die konkrete Anwendung in der Praxis erlernt werden können, gehört die Verzahnung der forschungsmethodischen Ausbildung mit den Praxisphasen des Studiums, mit Projektseminaren und Forschungswerkstätten, zu den zentralen Komponenten eines Curriculums.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Frühpädagoginnen entwickeln im Rahmen ihres Studiums und für das spätere berufliche Handeln einen forschenden Habitus: Auf der Grundlage eingeübter Methodenkompetenz sind sie in der Lage, kritisch reflektierend und vergleichend über pädagogische Settings und Situationen nachzudenken, die Standortgebundenheit der eigenen Perspektiven und Orientierungen zu erkennen, sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick sowohl neuen als auch vertrauten Situationen zuzuwenden, diese in ihrer Komplexität und Perspektivität zu erfassen, sich in die Positionen, Rollen und Orientierungen von verschiedenen sozialen Akteuren hineinzusetzen und einen gemeinsamen Raum zu schaffen, der Unterschiede anerkennt und eine kommunikative Verständigung ermöglicht.
- :: Sie haben die Fähigkeit, für Theorie und Praxis relevante Problemstellungen zu erkennen, sich einen reflektierenden, theoretischen Zugang zur Thematik zu erschließen und - unter Berücksichtigung angemessener wissenschaftlicher Methoden - Problemlösungen zu erarbeiten, zu erproben und zu bewerten.
- :: Sie können ihre grundlegenden theoretischen und forschungspraktischen Kenntnisse über verschiedene Methoden der Praxisforschung und der Selbstevaluation einsetzen, d. h. fall-, situations- und gegenstandsadäquat empirisches Material erheben und auswerten, um damit ihre Wissens- und Erfahrungsbestände zu vertiefen und zu erweitern.
- :: Auf der Grundlage von sowohl fall- und situationsbezogenen als auch fall- und situationsübergreifenden Erkenntnissen können sie professionell fundierte Einschätzungen formulieren sowie professionelles pädagogisches Handeln planen, begründen, umsetzen und evaluieren.
- :: Sie sind mit den besonderen Herausforderungen der empirischen Forschung mit Kindern vertraut und können den Forschungsprozess alters- und kindgerecht gestalten. Dabei übernehmen sie Verantwortung für die Gestaltung des Forschungsprozesses als sozialer Interaktion und kooperieren mit allen beteiligten Akteurguppen im Feld (insbesondere mit Pädagoginnen und Eltern).
- :: Sie können die Ergebnisse ihrer (Praxis-)Forschung verschiedenen Akteuren in angemessener Weise mündlich und schriftlich vermitteln.

#### Bildungsinhalte

- :: Die Absolventinnen erwerben grundlegende Kompetenzen des wissenschaftlich-empirischen Denkens und Arbeitens sowie des forschenden Zugangs zu pädagogischer Praxis.
- :: Sie beschäftigen sich exemplarisch mit (klassischen und aktuellen) empirischen Studien der Sozial- und Kindheitsforschung und schulen ihre Fähigkeit, fundierte Methodenreflexion zu leisten, weiterführende Forschungsfragen und diesen angemessene Methoden zu entwickeln.

:: Die Absolventinnen erwerben grundlegende theoretisch-methodologische und praktisch-methodische Kenntnisse zur Datenerhebung sowie zu verschiedenen Auswertungs- und Analyseverfahren. Sie sind über quantitative wie auch qualitative Verfahren vornehmlich der empirischen Kindheitsforschung (bzw. im weiteren Sinne: der Sozialforschung) informiert und in unterschiedliche Forschungsmethoden – vor allem der berufsfeldnahen Praxisforschung – exemplarisch eingeführt. Das Potenzial der Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Methoden sowie verschiedener anderer Formen von Triangulation wird dabei demonstriert.

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden kennen ausgewählte klassische und aktuelle empirische Studien im Bereich der Frühpädagogik sowie der Sozialisations- und Kindheitsforschung. Sie können ihre Qualität einschätzen, die Ergebnisse zur pädagogischen Praxis in Beziehung setzen und auf dieser Grundlage eigene wissenschaftliche und für die pädagogische Praxis relevante (Forschungs-)Fragestellungen entwickeln.
- :: Sie haben grundlegende, exemplarisch vertiefte Kenntnisse von methodologischen Grundlagen und methodischen Grundprinzipien der Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen sowie der qualitativen empirischen Sozialforschung. Sie kennen die Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung und können Methoden bzw. Studien diesbezüglich kritisch einschätzen.
- :: Sie können Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zentralen Forschungsverfahren benennen sowie je nach Forschungsgegenstand und -frage eine angemessene und begründete Methodenwahl treffen. Sie wissen (fremde und eigene) Forschungsdesigns und -ergebnisse kritisch einzuschätzen und Schlussfolgerungen daraus zu begründen.
- :: Sie sind in der Lage, ihre Rolle als Forscherin bzw. forschende Praktikerin im Feld zu reflektieren und grundlegende forschungsethische Prämissen zu vertreten.
- :: Die Studierenden können ihre forschungsmethodischen Kompetenzen zur Durchführung von systematischen, methodisch kontrollierten Fallanalysen einsetzen und damit ihre konkrete professionelle Praxis fundieren.
- :: Auf der Grundlage einer komparativen Analyse einzelner Fallrekonstruktionen können sie typische Strukturen von Erziehungs- und Bildungsprozessen herausarbeiten und damit methodisch kontrollierte Generalisierungsleistungen erbringen.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Lehrforschungsprojekte
- :: Forschungs-/Interpretationswerkstätten
- :: Forschungsaufträge im Rahmen von Praxisphasen (Hospitationen, Praktika)

#### Literatur

Atteslander, P., Cromm, J. & Grabow, B. (2006). Methoden der empirischen Sozialforschung (9. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

Diekmann, A. (2007). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (18. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.

Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2005). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.

Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). (2008). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.

Heinzel, F. (Hrsg.). (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa.

Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H.-R. (Hrsg.). (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.

Jakob, G. & Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.). (1997). *Rekonstruktive Sozialpädagogik*. Weinheim: Juventa.

Lamberti, J. (2001). *Einstieg in die Methoden empirischer Forschung. Planung, Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen*. Tübingen: dgvt - Verlag der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie e. V.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., völlig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2004). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7., völlig überarbeitete u. erweiterte. Aufl.). München: Oldenbourg.

#### 4.3 Bildungsbereiche

Die Bildungspläne der 16 Bundesländer haben die Bildungsbereiche in die Kita gebracht: Es geht nicht um eine Verschulung, sondern um die Unterstützung der Weltaneignung von Kindern.

Mit der Einführung der Bildungspläne in den 16 Bundesländern haben Bildungsbereiche Einzug in die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen gehalten. Diese Bildungsbereiche entstanden sowohl auf der Basis der an Lernfeldern orientierten Fachschulausbildung als auch aus der an Fachdidaktik orientierten Hochschulausbildung. Die ko-konstruktive Entdeckung von Lebenswelten in unterschiedlichen Bildungsbereichen zwischen Frühpädagoginnen und Kindern ist keine Verschulung des Kindergartens. Sie will nicht Fachwissen vermitteln, sondern ist ein Versuch, die Komplexität dieser Lebenswelten zu ordnen – ohne dabei die Einheit von Bildung, Betreuung und Erziehung aufzugeben.

Die Bausteine zu den Bildungsbereichen (Baustein 12-22) orientieren sich an den Bildungsbereichen, die die Bildungspläne der Bundesländer nennen. Zuschnitt und Spektrum der Bausteine folgen jedoch keiner systematischen Analyse der Bildungspläne.

Da der Spracherwerb von zentraler Bedeutung für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse ist, steht der Baustein »Sprache und Literatur« am Anfang der Bildungsbereiche und stellt ausführlich die unterschiedlichen Themenkomplexe dar, die für die frühpädagogische Ausbildung relevant sind. Die weiteren Bildungs-

bereiche sind: »Ästhetische Bildung«, »Bewegung«, »Mathematik«, »Naturwissenschaften«, »Technik«, »Religiöse und philosophische Bildung«, »Ernährung«, »Gesundheit und Krankheit«, »Sexualpädagogik« und »Medienpädagogik«.

Ebenso wie die Bildungspläne der Bundesländer wird auch dieses Repertoire an Bildungsbereichen in den nächsten Jahren weiterentwickelt und fortgeschrieben werden. Das Spektrum der hier aufgeführten Bausteine ist ein erster Schritt, fachdidaktische Ansätze für den Elementarbereich fruchtbar zu machen.

### 4.3.1 Baustein 12: Sprache und Literatur

#### Vorbemerkung

Sprache wird vom Kind eigenaktiv im Rahmen konkreter Situationen und Kontexte erworben. Der kindliche Spracherwerb fußt auf persönlicher Beziehung und Dialog sowie auf (Spiel-)Handlungen, die für die Kinder Sinn ergeben. Der konstruktive Akt der (Selbst-)Bildung ist in einem sozialen Raum situiert und findet in Interaktion mit der Umwelt statt. Somit kann und soll dieser Prozess durch Fachkräfte der Frühpädagogik ko-konstruktiv unterstützt werden. Sprachliche Förderung ist daher ein genuin pädagogischer, d. h. alltäglich stattfindender Vorgang. Dieser kann bzw. muss, wenn - im Falle von Verzögerungen, Auffälligkeiten oder Störungen - eine spezielle Förderung angezeigt ist, durch eine punktuelle Intervention sinnvoll ergänzt werden. Doch auch diese Form ist abzugrenzen von Therapie, die zunächst kein frühpädagogischer Auftrag und damit kein Inhalt der Ausbildung von Frühpädagoginnen ist. Gleichwohl kann Therapie - von speziell dafür ausgebildetem Personal - auch im pädagogischen Handlungsfeld des Elementarbereichs stattfinden.

Der kindliche Spracherwerb basiert auf persönlicher Beziehung und Dialog. Dieser Prozess soll durch Frühpädagoginnen ko-konstruktiv unterstützt werden.

Sprache (einschließlich Literacy) gilt mehr denn je als zentraler Gegenstand der frühkindlichen Bildungsarbeit. In den Bildungsplänen für den Elementarbereich wird der sprachlichen Bildung übereinstimmend der Status einer Schlüsselkompetenz zuteil - sowohl im Hinblick auf die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit als auch mit Blick auf eine gesellschaftliche Partizipation einschließlich der Bildungsteilnahme in Anbetracht von Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Realität.

Sprachliche Kompetenz ist eine Schlüsselkompetenz.

#### Qualifikationsziele

Frühpädagoginnen setzen ihre Sach- und pädagogischen Handlungskompetenzen ein, um sprachliche und literarische Bildungsprozesse kontextspezifisch zu erkennen, zu beschreiben, zu analysieren, zu initiieren und zu unterstützen.

#### Bildungsinhalte

Sprache ist ein komplexer Gegenstand, der von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen untersucht wird. Vier umfassende Themenkomplexe bündeln verschiedene inhaltliche Teilaspekte, die untereinander in vielfacher Beziehung stehen. Ihre Trennung in Kategorien dient ihrer besseren Beschreibung. Die Themenkomplexe können individuell im Sinne einer Profilgebung genutzt werden, bei der Curriculumentwicklung sollten jedoch Aspekte aus allen vier Themenkomplexen berücksichtigt werden.

## Linguistische Grundlagen

### *Funktionen von Sprache*

Sprache ist ein komplexes Symbolsystem. Im Rahmen kommunikativer Funktion wird Sprache im mündlichen Dialog als Verständigungsmittel zum unmittelbaren diskursiven wie präsentativen Austausch eingesetzt, wesentliche Elemente der sprachlichen Kompetenz werden durch zwischenmenschliche Interaktionen erworben. Darüber hinaus besitzt Sprache eine kognitive, handlungssteuernde und identitätsstiftende Funktion. Das Funktionsspektrum von Sprache umfasst somit dialogische und monologische Verwendungen. Jede dieser Verwendungen hat ihre eigenen Besonderheiten und ihre eigene Systematik.

### *Systematik der deutschen Sprache*

Die Qualität sprachlicher Bildungs- und Förderarbeit macht sich u. a. an dem metasprachlichen Wissen der Frühpädagoginnen fest. Daher ist es unabdingbar, dass ihnen die wesentlichen Regularitäten der deutschen Sprache (Phonologie, Morphosyntax, Diskurs, Text) und der literarischen Aspekte (Erzählstrukturen, Bildhaftigkeit von Sprache, sekundäre Semantisierung durch Laute und Melodie, Lesen und Verstehen als konstruktiver Akt u. a.) bewusst sind und sie dieses Wissen nutzen können.

### *Kontrastivsprache*

Angehende Frühpädagoginnen lernen die wesentlichen Unterschiede des Deutschen zu einer anderen Sprache ebenso wie zu unterschiedlichen Registern (Umgangssprache/Dialekt vs. Hochsprache/Explizitsprache) herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck und um eine sinnstiftende Kommunikation mit Kindern ohne Deutschkenntnisse anzubahnen, sollten Grundkenntnisse in einer Herkunftssprache von Kindern mit Migrationshintergrund erworben werden.

### *Alternative Sprachsysteme*

Verschiedene Formen der Sprache gilt es zu realisieren. Für gehörlose Kinder oder Kinder mit Problemen in der auditiven Wahrnehmung bzw. Hörverarbeitung kann der unterstützende Einsatz eines alternativen Sprachsystems hilfreich sein. Der Erwerb von Basiskompetenzen in einem alternativen Sprachsystem (Gebärdensprache, BLISS u. a.) kann für Studierende der Frühpädagogik auch die Auseinandersetzung mit Regularitäten von Sprachsystemen allgemein vertiefen.

## Sprachentwicklung

### *Sprachentwicklung/Spracherwerb*

Eine qualifizierte Sprachförderung im Elementarbereich setzt die Kenntnis der wichtigen Spracherwerbtheorien sowie der sprachlichen Entwicklung bis zum Schuleintritt voraus. Dabei sind Kristallisationspunkte der aktuellen Debatte wie die Rolle des sprachlichen Inputs, die Rolle genetischer Prädispositionen, die Emergenz von sprachlichen Fähigkeiten im Kontext der kognitiven Entwicklung oder das Zusammenspiel des impliziten und des expliziten Lernens zu fokussieren. Während die genetische Prädisposition nur die Grundlage menschlicher Sprachbegabung benennt, folgt aus der lerntheoretischen Konzeption, Kindern einen ausreichenden sprachlichen Input zu bieten, und aus interaktionistischer Sicht ist der gesamte Spra-

Eine qualifizierte Sprachförderung im Elementarbereich setzt die Kenntnis wichtiger Spracherwerbtheorien und der sprachlichen Entwicklung bis zum Schuleintritt voraus.

cherwerb eingebettet in die Kommunikation mit anderen Menschen: Kinder kommunizieren bereits, ehe sie sprechen, zunächst über körperliche Aktivität, dann auch über gestischen und nonverbalen Ausdruck, der alles zwischenmenschliche Sprechen begleitet. Im Umgang mit Kindern unterstützen deshalb auch begleitende Handlungen und gestische Darstellung sprachliche Kompetenzen. Frühpädagoginnen brauchen daher ein Verständnis für und die Beherrschung der nonverbalen und symbolisch-spielerischen Mitteilungsweisen.

Der gesamte Spracherwerb findet in der Kommunikation mit anderen Menschen statt. Auch nonverbale Kompetenzen der Frühpädagoginnen sind hier gefragt.

Für die sprachliche Förderung nach dem Spracherwerb werden darüber hinaus Kenntnisse der kindlichen Sprachentwicklung im Vorschulalter gefordert, insbesondere der spezifischen Lernweisen, über die Kinder die sprachlichen Strukturregeln (Grammatik) übernehmen. Bezeichnungen und Bedeutungen entschlüsseln sie, indem sie Handlungen zu den begleitenden Lautäußerungen in Beziehung setzen und daraus eine Regel ableiten, die sie wiederum im Umgang mit den Gesprächspartnern korrigieren und an den regulären Sprachgebrauch anpassen. Das implizite intuitive Lernen wird ergänzt durch erste explizite Wahrnehmung sprachlicher Strukturen (aufkommende »Sprachbewusstheit«).

#### *Mündlichkeit*

Die Förderung mündlichen Sprechens und der Gesprächsfähigkeit erfordert das Verständnis für Verfahren und Verhaltensweisen zwischenmenschlicher Kommunikation und der zur Steuerung sprachlicher Interaktion eingesetzten Zeichen und Signale. Sprache wird im frühen Kindesalter über den Dialog mit Bezugspersonen erworben und zunächst ausschließlich im dialogischen Umgang gebraucht. Der Zwei-Personen-Dialog muss dann um das Sprachverhalten in einer Gruppe sowie das Sprechen vor einer Gruppe erweitert werden. Sowohl das Verhalten wie die Gesprächsführung bleiben dabei stets auf die gemeinsame Handlung mit den und gegen die anderen bezogen. Im Verlauf der Entwicklung von Sprache lösen sich Kinder zudem allmählich vom situativen, alltäglichen Sprachgebrauch, d. h., sie lösen Sprache aus dem Kontext, in dem sie verwendet wird.

Das ursprüngliche kontextgebundene Sprechen in Gesprächen wird in der kindlichen Entwicklung somit ergänzt durch ein kontextunabhängiges Sprechen, das Kinder bereits in Rollenspielen praktizieren und das die ersten Formen literarischer Sprachverwendung begründet. Die Spanne des dekontextualisierten Sprachgebrauchs reicht vom Erzählen eigener Erlebnisse über Symbol- und Rollenspiele, szenisches Spiel und Theater bis hin zum Umschreiben von Begriffen oder dem kindgemäßen Philosophieren. Das Hören von Geschichten legt den Grundstein zum Textverstehen. Diese Erfahrungen legen Grundlagen für den späteren, rezeptiven und produktiven Umgang mit schriftlichen Texten und anderen Textarten.

In der kindlichen Entwicklung wird kontextgebundenes durch kontextunabhängiges Sprechen ergänzt.

#### *Sprachliche Bildung*

Sprachliche Kompetenz wird – je nach Definition – auf verschiedenen Ebenen beschrieben, beispielsweise hinsichtlich Wissen, Können und Einstellungen. Sprachliche Bildung jedoch ist mehr als sprachliche Kompetenz. Sprache kann nicht aus den sozialen und intellektuellen Kontexten gelöst werden, in denen sie verwendet wird. Daher sind Grundkenntnisse über die Rolle der Sprache bei der Ausbildung geistiger

Sprachliche Bildung ist mehr als sprachliche Kompetenz.

Operationen und sozialen Handelns (einschließlich der Entwicklung der Emotionalität) ebenso unabdingbar wie eine Reflektion über kindliche Motive der Sprachverwendung oder die Rolle der Sprache in der Gesellschaft einschließlich spezieller Fokussierungen wie »Sprache und Geschlecht«, »Sprache und Identität«, »Sprache und Macht« etc..

Wahrnehmung und Einschätzung der sprachlichen Kompetenz von Kindern ist Grundlage für die sprachliche Förderung.

#### *Sprachbeobachtung/Sprachstandserhebung*

Ausgangspunkt einer sprachlichen Förderung ist die Fähigkeit, die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes wahrzunehmen und zu bewerten. Den Ausgangspunkt bildet die Betrachtung kindlicher Sprachäußerungen und dialogischer Fördergespräche. Die Analyse ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den mentalen Repräsentationen und den kommunikativen Kompetenzen der Kinder sowie mit spezifischen phonologischen, lexikalisch-semantischen Merkmalen der kindlichen Sprache, deren linguistische Systematik die Studierenden auf diese Weise vertiefen. Eine Recherche und kritische Sichtung sprachdiagnostischer Verfahren wie Beobachtungsbögen und Tests sollten diesen Bereich ergänzen.

Frühpädagoginnen brauchen Kenntnisse, um Sprachentwicklungsverzögerungen frühzeitig zu erkennen.

#### *Sprachauffälligkeiten*

Anzustreben sind grundlegende Kenntnisse zu der Genese und der Beschreibung von Sprachentwicklungsverzögerungen, Sprach- und Sprechstörungen sowie Möglichkeiten der Diagnostik und Förderung. Auf der Grundlage systematischer Sprachbeobachtung und -dokumentation sollten die Studierenden insbesondere Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) und -störungen (SES) sowie Kommunikationsstörungen, Störungen der Aussprache, des Redeflusses, der Wortbedeutung und des Wortschatzes, des Satzbaus und der Grammatik frühzeitig erkennen und sicher voneinander unterscheiden können. Geringe Sprachkenntnisse, z. B. infolge eines Migrationshintergrundes, sollten von Spracherwerbsstörungen unterschieden werden können.

#### Sprach- und Literaturdidaktik

##### *Inhalte und Methoden*

Mit Spielen, Reimen, Liedern und Kinderliteratur entwickeln Kinder Lust an Sprache.

Kinder erwerben Sprache überwiegend in Dialogen mit zugewandten Bezugspersonen. Auf der Basis einer grundlegenden Beziehungsfähigkeit und unter Bezugnahme auf Grundkenntnisse des kindlichen Spracherwerbs sollten angehende Frühpädagoginnen ein anregendes Sprachvorbild bieten und Situationen authentisch und dialogisch gestalten können. Sprache wird von Kindern nicht als isolierte Kompetenz, sondern im Rahmen von sinnstiftenden Bezügen und Tätigkeiten erworben. Anzustreben ist daher die Schaffung von Sprachhandlungszusammenhängen, also die Integration von sprachintensiven Handlungen in (möglichst mit Kindern gemeinsam entwickelten) thematischen Projektvorhaben. Daneben sollten Spiele (Rollenspiele, Interaktionsspiele, Sprachspiele), Reime und Lieder (Formen der ritualisierten Sprachförderung) und Kinderliteratur (Bücher, Hörkassetten) integriert werden. Das Spiel ist die bevorzugte Aneignungsform der frühen Kindheit. Mit diversen Sprachspielen wie Laut-, Reim- und Silbenspielen entwickeln Kinder nicht nur eine kreative Lust an Sprache, sondern auch ein Bewusstsein für den Sprachrhythmus und für die lautliche Gestalt der Sprache. Das spielerische Experimentieren mit Sprache durchzieht den frühpädagogischen Alltag und ist als Ausgangspunkt für analytische, sym-

bolisierende Arbeiten mit Kindern, in denen ihnen Sprache als Gegenstand bewusst wird, besonders geeignet. Neben der Beschäftigung mit grundlegenden Szenarien situativer Ansätze, in denen ein ungesteuerter Erwerb von Sprache stattfindet, ist eine Auseinandersetzung mit Konzepten und Modellen der gezielten Sprachförderung, die einen gesteuerten Erwerb insbesondere grammatischer Regularitäten als dem strukturellen Kern des Sprachsystems evozieren, sinnvoll.

Ziel der Sprachförderung ist es, den Kindern neben der Anregung zur kompetenten Nutzung von Sprache für kommunikative Prozesse vor allem die Möglichkeit zu geben, Sprache auch als Gegenstand, als Symbolsystem zu betrachten.

Die metasprachliche Entwicklung, also das Denken und Sprechen über Sprache, ist zum einen eng mit dem Bereich des dekontextualisierten Sprachgebrauchs verknüpft. Ein zentrales Element in diesem Bereich ist die phonologische Bewusstheit, also die Fähigkeit, Sprache analytisch zu betrachten und in ihre Teilelemente wie Silben, Reime und Phoneme zu trennen. Situative Anregungen zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit sollen in den frühpädagogischen Alltag integriert sein. Die kritische Auseinandersetzung mit isolierten, teilleistungsorientierten Trainingsverfahren kann diesen Bereich sinnvoll ergänzen. Ebenso sollen Kinder für die unterschiedlichen Sprachverwendungen in verschiedenen Kontexten (sprachliche Register) sensibilisiert werden. Zum anderen macht Literatur (in Text und Bild) mit ihren auf Wirkung angelegten Formen (Reim und Rhythmus, bei Bildern auch Farben und Gestalt) das Nachdenken über sprachliche und ästhetische »Figuren« möglich und stellt, wenn dies handelnd geschieht, wiederum Vorlagen für den eigenen sprachlichen und szenischen Ausdruck zur Verfügung.

Das dialogische Vorlesen, besonders das von Bilderbüchern, nimmt eine Brückenfunktion beim Übergang in die Welt der Literalität, des Literarischen und der zukünftigen Lesemotivation ein. Die hier zu erwerbenden Kompetenzen sind zum einen deklarativ, zum anderen praktisch ausgerichtet wie die Fertigkeiten der Gesprächsführung, der Stimmmodulation, Gestik, Mimik und die Fähigkeit, eine Vorleseatmosphäre herzustellen. Grundlage für dialogisches Vorlesen sind wiederum literarische und literaturdidaktische Kenntnisse von Erzählstrukturen sowie ein handlungsorientierter ästhetischer Umgang mit Geschichten und Bildern. Wichtig für die Arbeit mit Bilderbüchern sind ferner die Wahrnehmung der Bildebene ebenso wie das Verständnis ästhetischer Ausdrucksformen und ihrer Wirkungen.

Vorlesen von Bilderbüchern bildet die Brücke zur Welt der Literatur. Dafür brauchen Frühpädagoginnen Fertigkeiten in Gesprächsführung, Stimmmodulation, Gestik, Mimik und Schaffung einer Vorleseatmosphäre.

Das Imaginäre des Literarischen (Fiktionalität und Fantasie) kommt dem Kind und vor allem seinem Spielbedürfnis entgegen. Studierende sollten theoretische (literaturwissenschaftliche, literaturästhetische, sprachliche) Kenntnisse wie praktische (handlungsorientierte, methodische) Fähigkeiten erwerben, um – von der Dramaturgie einfacher Geschichten ausgehend – Kinder dabei anzuregen, zunächst auch einfache literarische Formen des Erzählens zu übernehmen. Das Verständnis poetisch bildhafter Sprache kann in der Verbindung von Bild und Text angebahnt werden. Gespräche bzw. Spielhandlungen im Zusammenhang mit Geschichten und deren Protagonisten entwickeln perspektivisches Denken und Fremdverstehen, ausgelöst durch identifikatorische Prozesse mit den Protagonisten.

Die Schrift ist die grafische Modalität der Sprache. Kinder erwerben in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt den Symbolcharakter der Schrift (beim Betrachten von Logos, Namensschildern etc. sowie beim Beobachten von Menschen, die Schrift lesend und schreibend nutzen). Für die Frühpädagogik bedeutend ist eine Atmosphäre, die den freien Ausdruck zulässt und zum eigenen Experimentieren mit Schrift einlädt.

Eine grundlegende Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit Eltern entwickelt sich zunehmend zu einem zentralen pädagogischen Element. Für den Bereich Sprache und Literacy kommt diesem Aspekt eine besondere Rolle zu. Unbestritten ist mittlerweile die immense Bedeutung einer im familiären Rahmen gelebten Erzähl-, Buch- und Schriftkultur. Lesefreude und Lesemotivation sind soziokulturell geprägt und entstehen da, wo Lesen, Vorlesen und Buchbetrachtung sozial in den Familienalltag eingebunden sind. Projekte und Ansätze, die Eltern gezielt in die kindliche Literacy-Bildung einbeziehen, erscheinen von daher von besonderer Relevanz.

Die Sprachentwicklung bedarf einer engen Zusammenarbeit mit Eltern. Gelebte Erzähl-, Buch- und Schriftkultur in der Familie ist von großer Bedeutung.

### Mehrsprachigkeit

#### *Zweitspracherwerb/Bilingualität*

Das Themenfeld des Zweitspracherwerbs ist speziell im Hinblick auf die derzeitige Diskussion um die frühe Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund von besonderem Interesse. Hierbei können die Prozesse eines gleichzeitigen, bilingualen Spracherwerbs und des versetzten Erwerbs einer zweiten Sprache voneinander unterschieden werden. Frühpädagoginnen sollten zentrale Phänomene des Zweitspracherwerbs sowie theoretische Ansätze zu ihrer Erklärung kennen. Insbesondere müssen sie einen qualifizierten Standpunkt im Hinblick auf den Umgang mit Sprachmischungen einnehmen können und sich kritisch mit der Rolle der Erstsprache auseinandergesetzt haben.

Kenntnisse über Zweitspracherwerb und Bilingualität sind wichtig, um die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund optimal zu unterstützen.

#### *Zweitsprachdidaktik*

Aus dem spracherwerbstheoretischen Grundwissen zum Zweitspracherwerb sollen sich Implikationen ergeben, wie die Prozesse des Zweitspracherwerbs durch das Verhalten der Frühpädagoginnen und die Gestaltung des Lernumfeldes gefördert werden können. Darüber hinaus sollten Kenntnisse über sprachdiagnostische Verfahren, Konzepte und Förderprogramme für mehrsprachige Kinder, die Deutsch als zweite oder dritte Sprache erwerben, vorhanden sein. Sinnvoll ist eine Unterstützung der Eltern, deren Kinder mehrsprachig aufwachsen oder aufwachsen könnten.

#### *Mehrsprachigkeit der Kindergruppe*

Mehrsprachigkeit ist in großen Teilen der Gesellschaft der Normalfall und sollte auch als solcher von Kindern erlebt werden können. Mehrsprachige Kinder sollten dabei unterstützt werden, ein positives Selbstbild zu entwickeln, ihre Sprachen sollten durch die pädagogischen Fachkräfte angenommen und wertgeschätzt werden. Die Begegnung mit verschiedenen Sprachen ist auch eine Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen, die Heterogenität und Sprachenvielfalt im Elementarbereich ist eine Chance für sprachliches und interkulturelles Lernen. Die kindliche Auseinandersetzung mit anderen Sprachen kann durch die hiermit evozierte produktive Irritation ein Nachdenken über Sprache (Language Awareness) anregen.

Mehrsprachigkeit ist eine wertvolle Ressource und sollte auch von Kindern positiv erlebt werden.

### *Frühe Begegnung mit Fremdsprachen*

Ebenso wie der Einbezug der kindlichen Herkunftssprachen kann die frühe Begegnung mit Fremdsprachen (z. B. in Form von Spielen, Liedern oder zweisprachigen Bilderbüchern) eine Auseinandersetzung mit Sprache, die Herausbildung von Sprachbewusstsein, aber auch interkulturelles Lernen fördern. Die Begegnung mit Fremdsprachen kann beispielsweise zum Nachdenken über das unterschiedliche Prestige der verschiedenen Sprachen anregen.

Die frühe Begegnung mit Fremdsprachen, z.B. mit der Herkunftssprache anderer Kinder, fördert interkulturelles Lernen.

### Lernergebnisse/Kompetenzen

Je nach Schwerpunktsetzung bzw. nach Auswahl der einzelnen Bildungsinhalte ergeben sich verschiedene anzustrebende Kompetenzprofile. Die folgende Auflistung versteht sich als Konglomerat möglicher Ergebnisse. Studierende der Frühpädagogik

- :: kennen den zentralen Wert von Sprache und Literacy für die Ausbildung von Identität und Persönlichkeit und begreifen die Unterstützung sprachlicher Bildung als zentrales Element ihrer pädagogischen Tätigkeit.
- :: sind selbst sprachbewusst.
- :: sind sich in einem sozialkonstruktivistischen Sinne ihrer Rolle für den sprachlichen Bildungsprozess der Kinder bewusst und reflektieren ihr eigenes Sprachverhalten.
- :: sind sich der bereichsspezifischen Gender-Aspekte bewusst.
- :: besitzen Grundkenntnisse über die Funktion von Sprache in Kommunikation und Interaktion.
- :: können Interaktionen entwicklungsangemessen gestalten.
- :: besitzen Grundkenntnisse über die Systematik bzw. Struktur der deutschen Sprache (Semantik, Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax, Pragmatik).
- :: können sprachliche Strukturen analysieren und beschreiben.
- :: kennen unterschiedliche Erscheinungsformen von Sprache (Register, Varietäten, Soziolekte, alternative Sprachsysteme, Oralität vs. Literalität, Metaphorik etc.).
- :: besitzen Grundkenntnisse einer weiteren Sprache (möglichst eine verbreitete Herkunftssprache/Migrantensprache) und sind in der Lage, diese kontrastiv zum Deutschen zu betrachten.
- :: kennen Grundlagen des Erstspracherwerbs und des ungesteuerten sowie gesteuerten Zweitspracherwerbs.
- :: besitzen Grundkenntnisse von Aspekten der Erst-, Zweit- und Fremdsprachendidaktik und -methodik, bezogen auf die Zielsprache Deutsch.
- :: sind sensibel für kindliche Spracherwerbsprozesse und besitzen ein Grundlagenwissen zu Sprachentwicklungsverzögerungen, Sprach- und Sprechstörungen sowie Möglichkeiten der Diagnostik und Förderung.
- :: können auch in unstrukturierten Situationen den kindlichen Sprachgebrauch beobachten, analysieren und einordnen.
- :: können Diagnostikeraster und Screenings sowie Materialien zur Sprachförderung kritisch bewerten und verwenden.
- :: können sprachlernsensible Situationen im Rahmen von Projektvorhaben mit Kindern gestalten.
- :: kennen Ansätze sprachstrukturierender Settings und können Maßnahmen einer strukturierenden Sprachförderung konzipieren und durchführen.

- :: sind ästhetischen Zugangsweisen zur Sprache gegenüber aufgeschlossen, haben Interesse und Freude an Laut- und Wortspielen, Reimen und Gedichten.
- :: sind mit spielerischen und situationsbezogenen Formen und Methoden der Förderung von Mündlichkeit vertraut.
- :: kennen kontextrelevante Bauformen literarischer Gattungen (z. B. episodisches Erzählen).
- :: kennen Formen expressiver Sprache (Lautgedichte) und können ihre Freude daran Kindern vermitteln.
- :: haben durch Klang, Melodie, Rhythmus, Bewegung, Gestik und Mimik einen ästhetischen Zugang zur Sprache und reichen diesen methodisch sowie kindgemäß weiter.
- :: sind mit den Praxen der Bilderbuchbetrachtung, des Erzählens und des dialogischen Vorlesens vertraut und haben Freude daran.
- :: besitzen einen großen kinderliterarischen Fundus.
- :: kennen geeignete literaturdidaktische (ästhetisch-handelnde) Methoden zum Einsatz von Bilderbüchern, Sachbüchern und erzählender Kinderliteratur.
- :: besitzen in mindestens einem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur eigene künstlerische Fähigkeiten (wie eigene Produktion eines Bilderbuchs oder Komposition und Vertextung eines Kinderliedes, Inszenierung eines Kindertheaterstückes).
- :: kennen die Bedeutung der anregungsreichen Raumgestaltung für die Literacy-Entwicklung und setzen dieses Wissen um.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Biografiearbeit sowie Lern-/Lehr-Portfolios und Lerntagebücher
- :: Lehren durch Lernen sowie Formen strukturierter visueller Präsentation (Mind-Map, Meta-Plan-Arbeit)
- :: Brainstorming, Recherche (Info-Ecke), Konzeptionsanalysen
- :: Hospitation
- :: Forschungsaufträge und Lehrforschungsprojekte
- :: Lernwerkstätten/Atelierarbeit, Projektarbeit

#### Literatur

Füssenich, I., Geisel, C. & Geisel, J. (2008). Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Reinhardt.

Kany, W. & Schöler, H. (2007). Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Lightbown, P. & Spada, N. (2006). How Languages are learned (3., überarbeitete Aufl.). Oxford: Oxford University Press.

Montanari, E. (2002). Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule (6. Aufl.). München: Kösel.

Näger, S. (2005). Literacy - Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (3. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

Szagun, G. (2006). Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz.

Thiele, J. & Steitz-Kallenbach, J. (Hrsg.). (2003). Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

Whitehead, M. R., Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (2004). Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

### 4.3.2 Baustein 13: Ästhetische Bildung

#### Vorbemerkung

Im praktischen ästhetischen Tun entwickeln Kinder ihre Fähigkeiten zur Strukturierung von Wahrnehmung, zum Ausdruck von Empfindungen, zur Symbolisierung und zur Kommunikation. Das Kind, das kritzelt oder rhythmische Geräusche verursacht, verarbeitet seine Sinneseindrücke und seine innere Befindlichkeit. Dabei lernt es, den Dingen und Situationen in seiner Umgebung Bedeutung zu geben. Es beginnt allmählich, seine Erfahrungen zu strukturieren, Symbole zu bilden und zu verstehen. Dabei verläuft ästhetische Tätigkeit in zwei Richtungen. Einerseits steht sie, im Sinne einer »Inneren Bewegung«, für sich selbst. Das Kind, das aus Knetmasse etwas geformt hat, konnte damit seinen Gefühlen Ausdruck und Gestalt geben. »Kreativität ist befriedigendes Erlebnis des eigenen Selbst« (Braun, 2007). Gleichzeitig sind Kinderwerke, indem sie etwas darstellen und symbolisieren, immer auch Kommunikationsangebote, die von den anderen Kindern wie auch von den Erwachsenen intuitiv und emotional aufgenommen und beantwortet werden können.

Das Kind gibt durch ästhetisches Tun seinen Gefühlen Ausdruck.

Die ästhetischen Aktivitäten des Kindes werden in ganzheitlich orientierten Erziehungs- und Bildungssituationen aufgegriffen, angestoßen und unterstützt. Ästhetische Bildung ist eine Querschnittsaufgabe, die auf vielfältige Weise mit den anderen Bildungsbereichen verknüpft werden muss. Frühpädagoginnen benötigen zum einen die Bereitschaft, sich selbst auf ästhetische Prozesse einzulassen. Zum anderen erfordert ein Bild vom Kind, das sich die Welt mit allen seinen Sinnen aneignet und sich selbst aktiv bilden will, große Offenheit für die Vielgestaltigkeit kindlicher ästhetischer Betätigung.

Frühpädagoginnen lernen sich selbst auf ästhetische Prozesse einzulassen und sind offen für die Vielfalt kindlichen Schaffens.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen setzen sich mit ihrer eigenen biografisch-ästhetischen Praxis auseinander und hinterfragen kritisch ihre in der eigenen Sozialisation entwickelten Beurteilungskonzepte. Sie können sich für Selbsterfahrungen, mit denen ästhetische Prozesse einhergehen, öffnen.
- :: Sie entwickeln die Fähigkeit, sich auf Lernverläufe mit unbestimmtem Ausgang einzulassen und produktiv und kreativ zu reagieren, falls es dabei zu Konflikten mit strukturellen Anforderungen modularisierter Lernprozesse und an Effektivität orientierten Organisationsanforderungen der Alltagspraxis kommt.

- :: Sie begreifen die besonderen Qualitäten unterschiedlicher Kunstgattungen.
- :: Sie erkennen die Möglichkeiten der Ausdrucksvielfalt durch individuelles und gruppenbezogenes ästhetisches Handeln.
- :: Sie gehen kreativ und pädagogisch mit den sozialen Aspekten des gemeinsamen Musizierens, Tanzens, Theaterspielens um.
- :: Ihnen ist bewusst, dass ästhetische Bildung mit dem ersten Lebenstag beginnt, und sie können die Besonderheiten ästhetischer Bildung in verschiedenen kindlichen Altersstufen einordnen und beschreiben.
- :: Sie sind in der Lage, ästhetische Bildungsangebote so zu konzipieren, dass Bezugspersonen und Netzwerke aus dem Umfeld der Kinder einbezogen werden.
- :: Sie kennen die Unterschiede zwischen primärer Erfahrung als Einheit von Körper-, Raum- und Zeitwahrnehmung und medial vermittelter Erfahrung mit ihren Möglichkeiten, diese Wahrnehmungs- und Handlungsdimensionen voneinander zu lösen. Sie können diese beschreiben und in ihrer Bedeutung für ästhetische Bildungskonzepte einordnen.
- :: Die Absolventinnen verstehen, wie die Lebenswelt der Kinder ästhetische Rezeptions- und Produktionsprozesse mitprägt.
- :: Sie verstehen den Wert von Kinderwerken, können das Verhalten von Eltern und anderen Erwachsenen gegenüber dem Kind und seinen Kunstwerken einschätzen und kennen mögliche Auswirkungen auf das Kind.

#### Bildungsinhalte

##### Theoretische Grundlagen

- :: Die Studierenden lernen verschiedene leib- und materialbezogene, elementare Kunstformen und die Vielfalt von Gestaltungstraditionen und kulturellen Praktiken kennen.
- :: Sie erwerben Wissen über wahrnehmungs- und entwicklungspsychologische Aspekte gestalterischer Tätigkeit von Kindern sowie über ästhetische Sozialisation und medialen und kulturellen Wandel,
- :: Ihnen werden ästhetische Traditionen und Kulturen sowie exemplarische Forschungsergebnisse aus der Biografie-, Kunst- und Medienrezeptionsforschung nahe gebracht. Sie lernen, neuere Entwicklungen (multimediale Technik-Bausteine wie GPS, Geräusch- und Berührungssensoren sowie einfache elektronische Schaltkreise) in ästhetische Bildungsprozesse einzubeziehen.
- :: Die Studierenden werden über musikalische, spielerisch-performative und gestalterische kindliche Praktiken und deren Analyse anhand von Beobachtungen informiert, insbesondere und in Bezug zu frühkindlichen Entwicklungsverläufen und deren Differenziertheit sowie hinsichtlich geschlechtsspezifischer Aneignungs- und Ausdrucksweisen.
- :: Sie erfahren exemplarische Einführung in die Vielfalt ästhetischer Bildungskonzepte und deren Didaktiken und werden zum kritischen Vergleich angeregt.

##### Praxisseminare

Hier wird Gelegenheit gegeben, sich im praktischen Tun zu erproben sowie elementare Techniken und ein kleines Repertoire in der jeweils gewählten Kunstform einzuüben. Damit sollen ästhetische Selbstlernprozesse erfahren und reflektiert werden.

Inhalte sind:

- :: Biografiearbeit

- :: Kreativität
- :: Unterschiedliches Verhalten von Jungen und Mädchen bei der Gestaltungsaktivität, -intensität und Themenwahl
- :: Wertschätzende Haltung gegenüber den Werken der Kinder
- :: Bedeutung ästhetischer Aktivitäten unter dem Gesichtspunkt der Medialisierung
- :: Zusammenspiel von ästhetischer Betätigung und aktiver Medienarbeit
- :: Abgleich der ästhetisch-praktischen Selbsterfahrung mit den pädagogischen Theorien und Didaktiken der jeweiligen Kunst
- :: Kenntnis der Praxisfelder und Diskussion von Konzepten der künstlerischen Arbeit mit Kindern

Nicht jede Frühpädagogin kann alles gleich gut können. Aber die Spezialisierung auf nur einen Bereich ästhetischer Bildung - unter Ausschluss aller anderen kreativen Formen - widerspricht der Grundkompetenz, ganzheitliche, situationsbezogene Bildungsprozesse fördern zu können, ebenso wie die oberflächliche Aneignung von lediglich als Techniken missverstandenen Methoden. Es sollten Kompetenzen in mindestens drei unterschiedlichen Künsten erworben werden. Durch Wahlangebote können Kompetenzen in einer weiteren Kunst und zur Vertiefung möglich werden. Da die Kunstgattungen von unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Rezeptions- und Produktionsbedingungen ausgehen, werden deren spezifische Inhalte im Folgenden weiter differenziert.

Frühpädagoginnen sollten mindestens Kompetenzen in drei unterschiedlichen Künsten erwerben, um ganzheitliche, situationsbezogene Bildungsprozesse fördern zu können.

#### Bildende Kunst

- :: Selbsterfahrung mit dem kreativen Prozess als Spiegel und Grundlage
- :: Materialien und Techniken des Zeichnens, Malens und materialen Gestaltens sowie Möglichkeiten und Grenzen ihres Einsatzes bei Zielgruppen, je nach Alter, Behinderung, Entwicklungsstörungen u. a.
- :: Ausdruckswert von Farbe, Linie, Form, Struktur und Helldunkel
- :: Betrachtung und Diskussion von Kinderzeichnungen
- :: Spielerisch-experimenteller Umgang mit Gestaltungsmitteln und bewusste Abkehr von realistischen Gestaltungsabsichten

#### Musik

- :: Elementarer Zugang zu Musik
- :: Musikalische Praxis durch Stimme, Bewegung und Instrumente
- :: Training und Pflege der Stimme in variantenreichem Einsatz oder intoniertem Singen
- :: Schulung von Wahrnehmung und Hören von Musik, Übungen zum unterscheidenden Hören
- :: Erweiterung des Lied- und Musikrepertoires
- :: Kennenlernen ungewohnter Musik: in Europa wenig rezipierte Kulturen, experimentelle Musik, Klangkunst, klassische Werke etc.
- :: Grundlagen für die Gestaltung musikalischer Arrangements z. B. von Liedern
- :: Gestalten von Klängen und Rhythmen mit einfachen Instrumenten, auch mit dem eigenen Körper
- :: Bewegen nach und mit Musik

### Kreativer Tanz

- :: Verwendung eines erweiterten Tanz-Bewegungsbegriffs
- :: Erarbeitung elementarer Zugänge zum Kreativen Tanz
- :: Improvisatorisches tänzerisches Spiel in Gruppen
- :: Selbstständiges Erfinden neuer Tanzgestaltungen
- :: Erweiterung des eigenen Bewegungsrepertoires und der eigenen Tanztechnik
- :: Schulung der Körperwahrnehmung
- :: Beobachten von Tanzsequenzen
- :: Gestaltung einfacher tänzerischer, choreografischer Arrangements
- :: Erarbeitung eines Repertoires von Bewegungs- und tanzpädagogischen (Lehr-)Übungen mit verschiedenen Zielgruppen
- :: Theater
- :: Ausprobieren und Aneignung spiel- und theaterpädagogischer Grundkenntnisse und Methoden
- :: Beschäftigung mit den Grundausdrucksmitteln Körper, Stimme und Sprache
- :: Untersuchung des Umgangs mit dem Raum und des Spielens mit Objekten
- :: Überleitung spiel- und theaterpädagogischer Übungen in darstellendes Spiel und szenische Gestaltungen
- :: Entdeckung theatraler Übertragungs- und praktischer Anwendungsmöglichkeiten in Alltag und Gruppenprozess sowie deren Reflexion und Umsetzung in didaktischen Konzepten
- :: Darstellendes Spiel in der Gruppe - die Bedeutung von Offenheit, Vertrauen und Motivation
- :: Improvisation - die Bedeutung von Aufmerksamkeit und Konzentration
- :: Übung, vor einer Gruppe zu sprechen oder sich vor einem Publikum in einer Rolle auszudrücken
- :: Theaterspielen als soziale Tätigkeit - sich absprechen, sich verständigen, gemeinsam Lösungen finden und Ideen anderer akzeptieren
- :: Erwerb eines kleinen Repertoires an Spielen, Übungen und theaterpädagogischen Methoden
- :: Entwicklung und praktische Erprobung eines kleinen theaterpädagogischen Konzeptes

### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Jede Studierende hat einen für ihre Persönlichkeit geeigneten Zugang zu den Künsten gefunden und sich, auf dem Hintergrund individueller Authentizität, Techniken und didaktische wie alltagspraktische Methoden erschlossen. Das kann im Musizieren, Tanzen, Malen, Werken, im theatralen Spiel und im Verbinden dieser Künste miteinander geschehen.
- :: Die Studierenden können Gefühle und Ideen in Farben, Formen, Musik, Bewegungen und/oder Performance ausdrücken und verfügen über exemplarische Methoden zur Anleitung und Begleitung kreativen, improvisatorischen Handelns.
- :: Sie beherrschen eine Auswahl künstlerischer Basistechniken und Übungen, wie sie sich in visuellen und kunsthandwerklichen Techniken, Texten, Melodien, Rhythmen, Bewegungen, Performancepraktiken, Spielformen usw. manifestieren.

- :: Sie haben selbst Blockaden, Negativurteile und Frustrationen in der Einschätzung der eigenen Gestaltungsfähigkeit erfahren und kennen Möglichkeiten zu deren Verarbeitung und Überwindung.
- :: Die Studierenden können ihre ästhetische Selbstbildung beschreiben und dokumentieren. Sie reflektieren und hinterfragen ihre eigenen ästhetischen Urteile.
- :: Sie können auf eine reflektierte Selbsterfahrung mit selbstgesteuertem, improvisatorischem Tun zurückgreifen.
- :: Die Studierenden kennen Theorien und Konzepte der ästhetischen Bildung als Prozess der Ausprägung sinnlicher Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit.
- :: Sie kennen eine Auswahl ästhetisch-künstlerischer Ausdruckstraditionen und -kulturen und wissen um deren Vielfalt und Dynamik.
- :: Sie sind in der Lage, Prozesse ästhetischer Rezeption und Produktion zu unterscheiden und beispielhaft zu analysieren. Sie kennen ausgewählte Ansätze der Wirkungs- und Rezeptionsforschung und können Erkenntnisse daraus diskutieren sowie Beispiele für Kinderkultur, auch kommerzielle Produkte, analysieren und beurteilen.
- :: Sie können kindliche Ausdrucksmöglichkeiten in ihrer Entwicklungsabhängigkeit beschreiben und kennen die Problematik ihrer Interpretation.
- :: Sie können ästhetische Bildungskonzepte für Kinder situationsbezogen und in Bezug auf ihre Umsetzbarkeit diskutieren.
- :: Sie sind in der Lage, kleine Projekte ästhetischer Bildungsarbeit praktisch umzusetzen. Sie können Gruppen und Individuen zu ästhetischer Eigentätigkeit motivieren und sie bei ihrem Tun mit Empathie ko-konstruktiv begleiten.
- :: Die Studierenden sind in der Lage, aus eigener Initiative thematisch, individuell oder gruppenspezifisch begründete sowie situationsbezogene Zugänge zu wählen, selbstständig dazu zu recherchieren und geeignete methodische Ideen zu entwickeln.
- :: Sie kennen Dokumentationsmethoden für ästhetische Bildungsprozesse, insbesondere für individuelle, kindliche Entwicklungsschritte im ästhetischen Handeln.
- :: Sie können Wirkungen ästhetischer Bildungsprozesse auf andere Bereiche des kindlichen Alltags beobachten und beschreiben.
- :: Sie entwickeln ästhetische und ethische Kriterien zur Bewertung von ästhetischen Bildungsangeboten und künstlerischen Produkten für Kinder.
- :: Sie können den schicht-, kultur- und geschlechtsspezifischen Zugang von Eltern und Bezugspersonen zur ästhetischen Betätigung ihrer Kinder beschreiben und analysieren.
- :: Die Studierenden sind in der Lage, ästhetische Erfahrungen und Erkenntnisse zu kommunizieren.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: intensive, selbsttätige Beschäftigung mit einer Kunstgattung über eine längere Zeitspanne
- :: Biografiearbeit
- :: Brainstorming
- :: Clustering

- :: Hospitation
- :: Lehrforschungsprojekte
- :: LdL - Lernen durch Lehren
- :: Lerntagebücher
- :: Lern- und Lehr-Portfolios
- :: Lernwerkstatt/Atelierarbeit
- :: Projektarbeit
- :: Theorie-Praxis-Transfer

#### Literatur

- Beck-Neckermann, J. (2002). Handbuch der musikalischen Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br.: Herder.
- Belgrad, J. & Niesyto, H. (2002). Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Braun, D. (2001). Handbuch Kreativitätsförderung. Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- Crowther, I. (2007). Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen - auf die Umgebung kommt es an. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Frege, J. (2005). Kreativer Kindertanz. Berlin: Henschel.
- Gruhn, W. (2003). Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim: Beltz.
- Krempien, C. & Thiesen, P. (Hrsg.). (1996). Fünfzig bildnerische Techniken. Ein Aktionsbuch für Kindergarten, Hort und Grundschule (4., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa.
- Neuß, N. (Hrsg.). (1999). Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik GEP.
- Taube, G. (Hrsg.). (2007). Kinder spielen Theater. Milow/Berlin: Schibri.
- Zimmer, R. (2000). Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung (2. Aufl. der überarbeiteten Neuausgabe). Freiburg i. Br.: Herder.

### 4.3.3 Baustein 14: Bewegung

#### Vorbemerkung

In der frühen Kindheit ist Bewegung nicht nur für die motorische Entwicklung von großer Bedeutung, sondern auch für die physische und psychische Gesundheit sowie die kognitive und soziale Entwicklung. Die Möglichkeit, über Bewegung die Welt und sich selbst kennen zu lernen, ist für frühkindliche Bildungsprozesse elementar. Der Baustein Bewegung deckt daher nicht nur den Bildungsbereich Bewegung ab, sondern vermittelt auch die Bedeutung von Bewegung in der Gestaltung von Bildungsprozessen. Daher müssen Frühpädagoginnen Qualifikationen erwerben, um Bildungsprozesse in und durch Bewegung fördern zu können. In den Baustein Bewegung fließen sowohl aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Bewegungswissenschaft als auch aus der Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Medizin sowie empirische Ergebnisse aus der Evaluation von Bewegungskonzepten im elementarpädagogischen Bereich ein.

Bewegung ist elementar nicht nur für die motorische, sondern auch für die physische, psychische, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes. Frühpädagoginnen erwerben Qualifikationen, um Bildungsprozesse in und durch Bewegung fördern zu können.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen erfassen die Bedeutung von Bewegung für die ganzheitliche Bildung von Kindern und handeln entsprechend.
- :: Sie können Bewegungshandlungen auf Grund des Bewegungsverhaltens (motorischer Entwicklungsstand, Bewegungsformen) und implizierter Bewegungsthemen (Themen der Kinder) sowie damit zusammenhängende externe und interne Bedingungsfaktoren einschätzen und reflektieren.
- :: Sie analysieren und reflektieren ihre eigenen Einstellungen zu Bewegung, ihr eigenes Bewegungshandeln sowie ihr bewegungspädagogisches Handeln.
- :: Die Absolventinnen können ziel-, bedarfs- und situationsorientierte Interventionen auf drei Ebenen gestalten: Erstens durch die Bereitstellung einer bewegungs- und wahrnehmungsförderlichen Umgebung und von entwicklungsanregenden Materialien (Bereitstellung geeigneter Anregungsbedingungen). Zweitens durch Angebote als Reaktion auf die Themen der Kinder und die entsprechenden Entwicklungsschritte (Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung). Und drittens, durch die Gestaltung von (Bewegungs-)Angeboten zu Themen (Zumutung von Themen, Setzen von Impulsen).
- :: Sie können diese Interventionen durch die Gestaltung von freien Bewegungsgelegenheiten, offenen und angeleiteten Bewegungsangeboten und in der Vernetzung des Bereichs Bewegung mit anderen Bildungsbereichen umsetzen. Sie verfügen über methodische und didaktische Mittel, die sie ziel-, bedarfs- und situationsorientiert einsetzen und kontinuierlich anpassen können.
- :: Die Absolventinnen können Interventionen und Ergebnisse des bewegungspädagogischen Handelns beurteilen und ihr weiteres Handeln daran ausrichten.

#### Bildungsinhalte

##### Bedeutung der Bewegung

- :: Persönliche und biografische Betrachtung der Bedeutung von Bewegung
- :: Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung aus verschiedenen Perspektiven (vgl. Zimmer, 2005): anthropologische, kulturelle, entwicklungspsychologische (kognitiv, sozial, psychisch, emotional, motivational), sozial-ökologische,

gesundheitspädagogische und sicherheitspädagogische sowie Ableitung entsprechender Konsequenzen für die Gestaltung von Bewegungsförderung

#### Motorische Entwicklung

- :: Motorische Entwicklung, motorische Fähigkeiten, motorische Fertigkeiten - Definitionen und Begriffe
- :: Entwicklung motorischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und der Wahrnehmung, Prinzipien des motorischen Lernens
- :: Einflussfaktoren der motorischen Entwicklung
- :: Diagnostische Methoden (Beobachtungs- und Wahrnehmungsprozesse, Bewegungsbeobachtung, motorische Tests)

#### Elementarpädagogische Bewegungskonzepte

- :: Zielsetzungen und pädagogische Orientierungen von Bewegungskonzepten, Konsequenzen für die Gestaltung von Bewegungsangeboten
- :: Interventionen bzw. elementar-didaktische Methoden (Bereitstellung geeigneter Anregebungsbedingungen, Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung, Zumutung von Themen)
- :: Freie Bewegungsgelegenheiten: Bedingungsfaktoren, Raumgestaltung, Materialien
- :: Offene/angeleitete Bewegungsangebote: Strukturierung von Bewegungsangeboten, offene Stundenplanung, spieltheoretische Grundlagen, Bewegungsspiele, Konzept der Psychomotorik
- :: Bewegung in ganzheitlichen Bildungsprozessen und Identifikation von Themen: Bewegungsspezifische Themen (z. B. Bewegungsgrundformen, koordinative Fähigkeiten, Wahrnehmung, Entspannung, Tanz);
- :: Bewegung zur Stärkung und Entwicklung von Kompetenzen (Selbstkompetenz, Problemlösekompetenz, Orientierungskompetenz, Neugier- und Forschungskompetenz, soziale Kompetenz);
- :: Vernetzung des Bildungsbereichs Bewegung mit den anderen Bildungsbereichen (wie Sprache, Naturwissenschaft, Ästhetische Bildung)
- :: Bewegung im Rahmen verschiedener Aufgabenbereiche von Kindertageseinrichtungen (wie Vernetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld, Umgang mit Vielfalt/Diversity, Zusammenarbeit mit Bezugspersonen)

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden kennen theoretische Grundlagen zu Perspektiven und Sinnrichtungen des Bewegungshandelns aus der Bewegungswissenschaft und den jeweiligen Bezugswissenschaften und verstehen die komplexen Zusammenhänge zwischen Bewegung und ganzheitlicher Entwicklung.
- :: Die Studierenden verfügen über pädagogische und bewegungswissenschaftliche Grundlagen und entsprechende methodische und didaktische Mittel.
- :: Sie können eigene Einstellungen zu und Erfahrungen mit Bewegung vor dem Hintergrund dieser theoretischen Grundlagen hinterfragen.
- :: Im Themenbereich motorische Entwicklung kennen die Studierenden grundlegende Begriffe, Theorien, Prinzipien und diagnostische Methoden und verstehen die vielfältigen Zusammenhänge innerhalb der motorischen Entwicklung und für entsprechende Einflussfaktoren.

- :: Sie können das Bewegungsverhalten, insbesondere den motorischen Entwicklungsstand, und Bewegungsformen beobachten, beurteilen und hinterfragen ebenso wie bewegungswissenschaftliche Grundlagen im pädagogischen Handeln berücksichtigen.
- :: Sie verstehen Zusammenhänge von bewegungspädagogischen Interaktionsprozessen und können im Bewegungshandeln implizierte Themen sowie interne und externe Bedingungsfaktoren des Bewegungshandelns wahrnehmen und reflektieren.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Praktische Übungs-/Bewegungseinheiten zur Selbsterfahrung, Selbst-/Fremdwahrnehmung und zur Anregung für Ideen: Mitmachen, Beobachtung, Reflexion
- :: Praxiseinheiten im Rahmen der Lehrveranstaltungen: Planung, Durchführung, Reflexion (z. B. Bewegungsangebot mit Alltagsmaterialien zur Wahrnehmungsförderung, zur Förderung von koordinativen Fähigkeiten, zur Verknüpfung des Bereichs Bewegung mit anderen Bildungsbereichen, zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen)
- :: Praxisprojekte in Kindertageseinrichtungen: Planung, Durchführung, Evaluation, Präsentation, Reflektion (z. B. Projekt zum Übergang zur Grundschule, Elternkurs, zur Raumgestaltung, Bewegungsangebot im Wald/Wasser)
- :: Biografiearbeit, gruppenweise Themenbearbeitung, kollegiale Beratung, Projektarbeit, Theorie-Praxis-Transfer

#### Literatur

Baur, J., Bös, K. & Singer, R. (Hrsg.). (1994). Motorische Entwicklung. Ein Handbuch. Schorndorf: Hofmann.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (2002). Bewegungsförderung im Kindergarten. Kommentierte Medienübersicht (aktualisierte Neuaufl.). Köln: BzGA.

Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.). (2007). Bewegung - Bildung - Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Schorndorf: Hofmann.

Landessportbund Hessen (Hrsg.). (2005). Sport- und Bewegungskindergärten: Grundlagen - Konzepte - Beispiele. Zukunftsorientierte Sportstättenentwicklung Band 11. Frankfurt/Main: Landessportbund Hessen.

Miedzinski, K. & Fischer, K. (2006). Die neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (2003). Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann.

Winkler, G., Paul, I. & Kummer, H. (1997). Gelebte Psychomotorik im Kindergarten. Kinder und Erzieherinnen gemeinsam in Bewegung. Schorndorf: Hofmann.

Zimmer, R. (2005). Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung – Grundlagen der Bewegungserziehung. In S. Weber (Hrsg.), Die Bildungsbereiche im Kindergarten (S. 66–86). Freiburg i. Br.: Herder.

Zimmer, R. (2006). Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis (4. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

Zimmer, R. (2007). Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern (2., vollständig überarbeitete Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

#### 4.3.4 Baustein 15: Mathematik

##### Vorbemerkung

»Ich habe mehr Haare auf dem Kopf, als es Menschen auf der Welt gibt.« Dorin, 6 Jahre

Mithilfe von Zahlen und geometrischen Formen können Kinder die Welt in ihren Gesetzmäßigkeiten und Strukturen genauer wahrnehmen.

Kinder sind Entdecker, auch in Mathematik. Durch die aktive Auseinandersetzung mit mathematischen Situationen können Kinder Wissen über die Welt aufbauen und mit ihrem Leben verbinden. Mithilfe von Zahlen und geometrischen Formen können sie die Welt in ihren Gesetzmäßigkeiten und Strukturen genauer wahrnehmen und beschreiben.

Frühpädagoginnen greifen mathematische Strukturen im kindlichen Spiel auf und können Lerngelegenheiten gezielt initiieren.

Wesentliches Ziel dieses Bausteins ist, dass angehende Frühpädagoginnen die Kompetenz und ein Gespür für die Momente entwickeln, in denen Kinder mit dem Aufbau mathematischer Strukturen beschäftigt sind. Diese in Alltagssituationen im kindlichen Spiel zu erkennen und zu unterstützen oder auch gezielt zu initiieren und zu begleiten, setzt fachliches, fachdidaktisches, entwicklungspsychologisches Wissen und kommunikative ebenso wie interaktionelle Kompetenzen voraus.

Wissen um wissenschaftliche Erkenntnisse und einschlägige empirische Studien zur Entwicklung mathematischer Vorläuferfähigkeiten sind ebenso eine wichtige Grundlage für das pädagogische Handeln im Alltag wie die eigenen Erfahrungen in der selbstständigen Auseinandersetzung mit mathematischen Problemstellungen, insbesondere dann, wenn das Bild von Mathematik durch die eigenen Schulerfahrungen eher negativ geprägt ist.

##### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen haben selbst Spaß am Mathematiktreiben und erleben die Faszination, die von der Mathematik ausgeht.
- :: Sie sind in der Lage, mathematische Aspekte in der Umwelt des Kindes zu erkennen und für mathematische Bildung aufzugreifen. Sie erkennen mathematische Erfahrungen in den Alltagsaktivitäten der Kinder ebenso wie im kindlichen Spiel und können diesen Ausdruck verleihen.
- :: Sie können Lerngelegenheiten situativ nutzen und mathematische Themen in den spielerischen Handlungen der Kinder erkennen. Sie sind in der Lage, auf Sichtweisen, Ideen und Themen der Kinder einzugehen und angemessene Angebote zu ma-

chen, die dem Kind individuell und in der Gruppe sowohl Vertiefung als auch Erweiterung seiner mathematischen Kompetenzen ermöglichen.

- :: Sie können mit Kindern über mathematische Sachverhalte in Dialog treten und ko-konstruktive Bildungsprozesse der Kinder untereinander initiieren und moderieren.
- :: Sie erwerben die Fähigkeit, die mathematischen Themen der Kinder wahrzunehmen und unterstützen durch geeignete Angebote die Kinder beim Aufbau ihres mathematischen Verständnisses.
- :: Sie können Lernumgebungen gestalten und kritisch bewertend Materialien auswählen, die geeignet sind, das mathematische Denken und Handeln der Kinder adressatengemäß zu ermöglichen und zu fördern.
- :: Sie verfügen über die Fähigkeit zur selbstständigen Planung, Durchführung und Reflexion mathematischer Lerngelegenheiten und bereichsübergreifender Projekte mit mathematischem Schwerpunkt für einzelne Kinder und kleine Gruppen unter Berücksichtigung der den Kindern eigenen Zugangsweisen, Möglichkeiten und Interessen.

#### Bildungsinhalte

- :: Zentrale Ideen der Mathematik und mathematikdidaktisches Grundlagenwissen, bezogen auf die für den Elementarbereich und den Anfangsunterricht in der Grundschule relevanten Bereiche
- :: Zahlen und Rechenoperationen
- :: Geometrie
- :: Größen und Messen
- :: Muster und Strukturen
- :: Daten und Zufall
- :: Prozessbezogene mathematische Kompetenzen: Problemlösen, kommunizieren, argumentieren, modellieren, darstellen
- :: Theorien, Modelle und empirische Befunde zu Aspekten des Mathematiklernens
- :: Zahlaspekte und empirisch gestützte Modelle kindlicher Zahlbegriffsentwicklung
- :: Entwicklung des Verständnisses mathematischer Größenbereiche
- :: Empirische Erkenntnisse über mathematische Kompetenzen von Kindergartenkindern
- :: Entwicklungspsychologische, erziehungswissenschaftliche und neurobiologische Erkenntnisse zu frühen Kompetenzen, Wissen, Lernbereitschaft und -potenzialen hinsichtlich mathematischer Lernfelder
- :: Mathematik in den Bildungsplänen des Elementarbereichs und der Grundschule
- :: Konzeptionen für die praktische Umsetzung früher mathematischer Bildung
- :: Überblick und exemplarische Erprobung von mathematischen Lernmaterialien, Entwicklung von Qualitätskriterien
- :: Gestaltung von Lernumgebungen zum Aufbau und zur Anregung mathematischer Fähigkeiten
- :: Planung, Realisation, Dokumentation und Reflexion exemplarischer bereichsspezifischer und bereichsübergreifender Projekte mit mathematischem Schwerpunkt
- :: Möglichkeiten der Diagnose des mathematischen Lernstands und darauf bezogener Förderung

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden haben ihr Bild von Schulmathematik erweitert und ihre eigene mathematische Bildungsbiografie reflektiert. Sie können die Welt mit der »mathematischen Brille« sehen und Alltagssituationen in ihrem mathematischen Gehalt erkennen.
- :: Sie verfügen über Grundlagen und exemplarisch vertieftes Wissen hinsichtlich der für den Elementar- und Primarbereich zentralen mathematischen Bereiche und kennen aktuelle fachdidaktische Ansätze.
- :: Sie haben ein Grundverständnis über die typischen Denk- und Arbeitsweisen der Mathematik. Darüber hinaus können sie inhaltsbezogene mathematische Fähigkeiten und prozessbezogene Kompetenzen unterscheiden.
- :: Sie kennen entwicklungspsychologische und erziehungswissenschaftliche Befunde sowie neurobiologische Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung und Stärkung von mathematischen Grundkompetenzen in der frühen Kindheit.
- :: Sie kennen die entscheidenden mathematisch relevanten Kompetenzen, die vor dem Schuleintritt entwickelt werden, und deren Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf.
- :: Sie beherrschen Grundbegriffe zur Entwicklung eines Zahlenverständnisses und kennen empirisch gestützte Modelle der Zahlbegriffsentwicklung sowie Befunde zu mathematischen Kompetenzen von Kindergartenkindern.
- :: Sie können mathematikdidaktische Konzeptionen fachlich und pädagogisch einschätzen und geeignete Konzepte für die frühpädagogische Arbeit nutzbar machen.
- :: Sie sind in der Lage, Methoden und didaktische Ansätze der Frühpädagogik fachlich und pädagogisch einzuschätzen und für die frühe mathematische Bildung zu nutzen.
- :: Sie wissen um die Bedeutung der Zusammenhänge von motorischen Fertigkeiten, sinnlichen Erfahrungen und sprachlicher Kompetenz für die frühe mathematische Bildung.
- :: Sie verstehen, wie Kinder sich frühe mathematische Kompetenzen aneignen und diese erweitern. Insbesondere wissen sie um die Bedeutung der Zusammenhänge von motorischen Fertigkeiten, sinnlichen Erfahrungen und sprachlicher Kompetenz für den Aufbau mathematischer Strukturen.
- :: Sie wissen um die Bedeutung des konkreten Tuns und der bildnerischen Darstellung für die Entwicklung des abstrakten mathematischen Denkens.
- :: Sie wissen um die Bedeutung ko-konstruktiver Interaktionen für den Aufbau des mathematischen Verständnisses.
- :: Sie kennen Materialien zur frühen mathematischen Bildung von Kindern und können diese in Bezug auf die Ziele mathematischer Bildung und den kindlichen Zugang zur Mathematik einschätzen.
- :: Sie können Lernumgebungen und Lernanlässe gestalten, die geeignet sind, das mathematische Denken und Handeln der Kinder bereichsspezifisch und bereichsübergreifend adressatengemäß anzuregen und zu fördern.
- :: Sie kennen aktuelle Diagnoseverfahren zur Erfassung mathematischer Fähigkeiten am Übergang zur Grundschule und können diese kritisch einschätzen.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Projektarbeit in Arbeitsgruppen
- :: Lernwerkstatt- und Atelierarbeit
- :: Präsentationen und Impulsreferate
- :: Praxisphasen
- :: Literatur- und Quellenarbeit
- :: Kleine Forschungsprojekte in der Praxis

#### Literatur

Beutelspacher, A. (2003). Der äußere und der innere Blick auf die Welt. Die Power der Mathematik kann jeder spüren. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Sonderheft Mathematik 10, 4-8.

Caluori, F. (2004). Die numerische Kompetenz von Vorschulkindern: Theoretische Modelle und empirische Befunde. Hamburg: Kovac.

Castagnetti, M. & Vecchi, V. (Hrsg.). (2006). Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Grüßing, M. & Peter-Koop, A. (Hrsg.). (2006). Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule (2. Aufl.). Offenburg: Mildenerger.

Hoenisch, N. & Niggemeyer, E. (2007). Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an (2. Aufl.). Berlin: verlag das netz.

Huelswitt, K. L. (2006). Mit Fantasie zur Mathematik - Freie Eigenproduktionen mit gleichem Material in großer Menge. In M. Grüßing & A. Peter-Koop (Hrsg.), Die Entwicklung des mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule (S. 103-121). Offenburg: Mildenerger.

Krajewski, K. (2005). Vorläuferfähigkeiten mathematischen Verständnisses und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Risikofaktoren und den Umgang damit. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder (S. 89-102). Münster: Waxmann.

Moser Opitz, E. u. a. (2007). Räumliches und geometrisches Denken von Kindern im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich beobachten. In U. Graf, Ulrike & E. Moser Opitz (Hrsg.), Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht (S. 133-149). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Müller G. N. & Wittmann, E. Ch. (2002/2004). Das kleine Zahlenbuch. Mathematik für 4 bis 7-jährige Kinder. Band 1: Spielen und Zählen, Band 2: Schauen und Zählen. Spiele zur Entwicklung der strukturierten Zahlerfassung. Seelze/Velber: Kallmeyer.

Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2007). Bedeutung und Erwerb mathematischer Vorläuferfähigkeiten. In C. Brokmann-Nooren, I. Gercke & H. Kieper (Hrsg.), Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen (S. 153-166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Preiß, G. (2005). Leitfaden Zahlenland 1 und 2. Bad Camberg: Zahlenland.

Spiegel, H. & Selter, C. (2003). Kinder & Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Kallmeyer.

Stern, E. (1998). Die Entwicklung des mathematischen Verständnisses im Kindesalter. Lengerich: Pabst.

Wittmann, E. C. (2007). Mathematische Bildung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit (S. 205–211). Berlin: Cornelsen Scriptor.

#### 4.3.5 Baustein 16: Naturwissenschaften

##### Vorbemerkung

Es ist das Ziel einer naturwissenschaftlichen Bildung, alle Kinder auf dem Wege zum Verstehen einer durch Naturwissenschaft und Technik geprägten Welt zu begleiten, damit ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe in individuellen und gesellschaftlichen Lebenskontexten möglich wird.

Scientific Literacy gilt als Schlüsselkompetenz in einer durch Naturwissenschaft und Technik geprägten Welt.

Die nahezu grenzenlose kindliche Faszination für Naturphänomene muss aufgegriffen und eigenes Entdecken, Experimentieren sowie eigenständige Denkprozesse durch Spielen und Lernen in der Natur ermöglicht werden.

Scientific literacy gilt dabei als eine Schlüsselkompetenz und muss bereits früh initiiert werden. Mit dieser Vokabel verbindet sich die Vorstellung, dass in einer Wissensgesellschaft jeder, dem das Verständnis grundlegender naturwissenschaftlicher Konzepte und Methoden fehlt, gleichsam in den Status eines »naturwissenschaftlichen Analphabeten« gelangen würde. Kinder sind aber keine Anfänger, sondern in besonderer Weise Experten, wenn sie in den Kindergarten kommen. Sie bringen Neugierde mit, werden in diesem Alter von Naturphänomenen noch geradezu grenzenlos fasziniert und haben den Wunsch, den Dingen und bedeutsamen Lebensfragen auf den Grund zu gehen. Gleichzeitig verfügen die Kinder bereits über »Weltwissen«. An diesen Vorerfahrungen gilt es anzuknüpfen. Ausgehend von den Vorstellungen und Interessen der Mädchen und Jungen müssen in der belebten und unbelebten Natur Spiel- und Lernanregungen gestaltet werden, die das eigene Entdecken und Experimentieren (»hands on«) sowie eigenständige Denkprozesse (»minds on«) der Kinder ermöglichen. Dies sind anspruchsvolle Aufgaben, auf die zukünftige Frühpädagoginnen vorbereitet werden müssen.

Der vorliegende Baustein wählt einen fächerübergreifenden Zugang für die Ausbildung im Bereich Naturwissenschaften. Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, Sozialisationsforschung und Interessenforschung sowie domänenspezifische Ergebnisse der Lehr-Lernforschung bilden weitere Grundlagen.

##### Qualifikationsziele

:: Die Absolventinnen können die in diesem Baustein erworbenen praktischen Handlungserfahrungen und das theoretische Fachwissen zu Erfahrungen und Beobachtungen in der Lebenswelt in Beziehung setzen und wissen um die besondere Sichtweise der Naturwissenschaften auf Natur, Technik und Alltag. Darüber hinaus kennen sie Chancen, Probleme und Gefahren naturwissenschaftlicher Forschung und sind sich der spezifischen Genderproblematik bewusst.

- :: Sie haben ein positives naturwissenschaftsbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept entwickelt und sind in der Lage sowie bereit, ihre eigenen Beobachtungs- und diagnostischen Fähigkeiten im Hinblick auf naturwissenschaftliche Erfahrungs- und Lernprozesse bei Kindern kritisch zu reflektieren und auf der Basis theoretischen Wissens und im Austausch mit anderen zu verbessern.
- :: Sie sind sensibel für Natur- und Alltagsphänomene, haben sachbezogene Aufmerksamkeit für naturwissenschaftliche Erscheinungen und Fragestellungen entwickelt und erkennen das naturwissenschaftliche Potenzial solcher Themen.
- :: Sie verfügen über elementare Beobachtungs- und über diagnostische Fähigkeiten im Hinblick auf naturwissenschaftliche Erfahrungs- und Lernprozesse und erkennen Selbstbildungsprozesse bei Kindern.
- :: Die Absolventinnen können die kindliche Neugier, Erlebnisfähigkeit und Freude an Natur und Naturphänomenen wecken oder fördern und wissen, wie Kinder Natur erleben und deren Phänomene deuten.
- :: Sie deuten die Alltagssprache der Kinder im Hinblick auf naturwissenschaftliche Inhalte und sind in der Lage, Kinder bei der Ausbildung tragfähiger begrifflicher Strukturen zu unterstützen.
- :: Sie können grundlegendes naturwissenschaftliches Fachwissen zur Erklärung nutzen und sind in der Lage, gemeinsam mit Kindern Sachverhalte und Phänomene naturwissenschaftlich angemessen zu erschließen.
- :: Die Absolventinnen sind im Stande, adressatengerechte Lernarrangements und Lernumgebungen mit Möglichkeiten zum Explorieren und Experimentieren zu schaffen und Kinder in die Planung und Gestaltung mit einzubeziehen.
- :: Sie kennen wichtige methodische Handlungsmuster zur Initiierung naturwissenschaftlicher Erfahrungs- und Lernprozesse bei Kindern (wie das Entdeckende Lernen oder das Freie Explorieren und Experimentieren) und sind in der Lage, geeignete Maßnahmen auf Grund didaktischer Entscheidungen zu begründen.
- :: Bei der Planung von Erfahrungs- oder Lernanlässen bedenken sie wissenschaftliche Erkenntnisse zu genderspezifischen Herangehensweisen, Interessen und Haltungen zu Naturwissenschaften und können auf besondere Bedürfnisse von Kindern eingehen.
- :: Sie können das Spiel als Methode zur Erschließung der Lebenswirklichkeit nutzen und sind in der Lage, situative Lerngelegenheiten zu erkennen und darauf angemessen zu reagieren.
- :: Die Studierenden können Kollegen und Eltern die Bedeutung naturwissenschaftlicher Bildung deutlich machen und sie in die pädagogische Arbeit einbeziehen.
- :: Sie kennen die Bedeutung und Relevanz naturwissenschaftlicher Bildung im Kindesalter, können diese nach außen kommunizieren und sind in der Lage, Inhalte und Aspekte zur naturwissenschaftlichen Bildung beispielhaft ansprechend und informativ zu präsentieren.

#### Bildungsinhalte

Die Inhalte des Bausteins lassen sich zunächst drei Schwerpunkten zuordnen: theoretisch-didaktischer Hintergrund, Praxis mit Peers und Praxis mit Kindern. Ebenso wichtig sind fachbezogene sowie didaktikbezogene und methodische Inhalte.

### Theoretisch- didaktischer Hintergrund

:: Ansätze und Konzeptionen einer naturwissenschaftlichen Grundbildung sowie naturwissenschaftliche Praxis (Experimentieren, Erkunden): Dieser Schwerpunkt geht von den Voraussetzungen der Studierenden aus, ermöglicht ihnen grundlegende, selbsttätige und experimentelle Zugänge zu zentralen Aufgabenbereichen einer naturwissenschaftlichen Grundbildung und weitet ihren Blick auf didaktische Grundfragen.

### Praxis mit Peers

:: In diesem Schwerpunkt planen die Studierenden naturwissenschaftliche Lernangebote für den Freilandbereich sowie Spiel- und Erkundungsangebote und Experimente für die Praxis der Kindertages- und Horteinrichtungen. Sie erproben und reflektieren diese in der Peergroup.

### Praxis mit Kindern

:: Die Studierenden erproben naturwissenschaftliche Lernangebote für den Freilandbereich sowie Spiel- und Erkundungsangebote und Experimente für die Praxis von Kindertages- und Horteinrichtungen oder Kindergartenlaboren. Ferner geht es um die theoriegeleitete Analyse der Praxiserfahrungen sowie um die Diagnose naturwissenschaftlicher Lernprozesse bei Kindern.

### Fachbezogene Inhalte

- :: Die Studierenden erwerben grundlegende explorative und experimentelle Erfahrungen mit Phänomenen aus den Bereichen der unbelebten und belebten Natur. Ausgehend von Natur- und Alltagserscheinungen, denken sie über deren Bedingtheit sowie über Fragen und Erklärungsansätze nach. Sie stellen Fragen an Natur und Alltag, planen einfache Experimente und führen sie durch, dokumentieren und präsentieren deren Ergebnisse und verstehen wissenschaftlich anerkannte Sichtweisen.
- :: Exemplarisch und/oder im Überblick erwerben sie Kenntnisse von grundlegenden Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhängen, Fachinhalten und -systematiken, Theorien, Modellen und Methoden und können diese zu anderen Bereichen der Lebenswelt in Beziehung setzen (integrierte Sichtweise).
- :: Die Studierenden befassen sich mit Methoden des naturwissenschaftlichen Arbeitens (Sammeln, Ordnen, Beobachten, Vergleichen, Schätzen, Messen, Untersuchen, Experimentieren, Dokumentieren, Aus- und Bewerten sowie Präsentieren). Sie kennen die historische Entstehung ausgewählter naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und exemplarische Biografien von Forschern und Forscherinnen.
- :: Sie lernen, dass die Naturwissenschaften besondere Sichtweisen auf Natur, Technik und Alltag haben und dass sowohl die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse als auch die Fachsystematiken sich historisch entwickeln mussten. Darüber hinaus ist ihnen bewusst, dass naturwissenschaftliche Forschung Entwicklungen fördern, aber auch zu ethischen Problemen bzw. Konflikten führen kann.
- :: Ferner diskutieren die Studierenden autobiografische und geschlechtsspezifische Aspekte im Bereich der Naturwissenschaften.

### Didaktikbezogene und methodische Inhalte

- :: Die Studierenden befassen sich mit entwicklungs- und lernpsychologischen Befunden zum naturwissenschaftlichen Bildungsprozess bei Kindern. Sie lernen didaktische Konzeptionen kennen und diskutieren sie. Ihnen sind die Möglichkeiten der Elementarisierung und didaktischen Reduktion naturwissenschaftlicher Fachinhalte sowie die Grenzen dieser Verfahren bewusst.
- :: Sie lernen altersadäquate methodische Zugänge zu naturwissenschaftlichen Fragestellungen kennen und erproben diese in praxisnahen Situationen bzw. in der Praxis.
- :: Sie üben, naturwissenschaftliche Wissensbereiche als Teile von Lernfeldern oder Projektthemen zu planen, Lernarrangements und Lernumgebungen zu gestalten und Lernorte zu nutzen.
- :: In Praxisphasen wird das Explorieren und Experimentieren sowie das Interpretieren von Phänomenen mit Kindern angeregt und beobachtet. Die Studierenden lernen, sich vor spielerischen und explorativen kindlichen Lernprozessen zurückzuhalten. Möglichkeiten und Grenzen einer Unterstützung kindlicher Explorationen werden auch unter der Perspektive der bereichsspezifischen Genderproblematik diskutiert.
- :: Außerdem lernen die Studierenden naturwissenschaftliche Lernorte kennen und bilden Strategien für die Zusammenarbeit mit Eltern in Bereichen naturwissenschaftlicher Grundbildung aus.

### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden verfügen über grundlegende explorative, spielerische und sinnliche Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Phänomenen, (Freihand-)Experimenten, Materialien, Medien, Geräten und Werkzeugen sowie naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen.
- :: Die Studierenden sind in der Lage, ihr bereichsspezifisches Selbstkonzept und die eigene Einstellung gegenüber den Naturwissenschaften zu reflektieren und zu verbessern.
- :: Sie können einfache Experimente durchführen und interpretieren und damit exemplarisch Vermutungen durch Experimente in überprüfbares Wissen überführen.
- :: Sie sind in der Lage, Fragestellungen zu entwickeln und auf naturwissenschaftliche Erklärungsansätze zurückzugreifen.
- :: Sie verfügen über naturwissenschaftliches Grundwissen und haben neues Wissen von naturwissenschaftlichen Phänomenen, Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhängen erworben.
- :: Sie kennen und verstehen zentrale naturwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen (z. B. das Experiment in seiner typischen Schrittfolge: Frage - Hypothese - Versuchsplanung (mit Kontrollen) - Versuchsdurchführung - Ergebnisdokumentation - Auswertung und Interpretation in Bezug auf die Hypothese), verstehen ausgewählte naturwissenschaftliche Modelle und können diese mit eigenen Worten beschreiben. Exemplarisch haben sie sich mit Grundzügen der historischen Entstehung bedeutender wissenschaftlicher Erkenntnisse befasst. An Beispielen haben sie den Werdegang von Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftlern kennen gelernt.
- :: Sie verfügen über überblicksartige Kenntnis didaktischer Konzepte, die naturwissenschaftliche Grundbildung im Sinne des Scientific-Literacy-Ansatzes zu

- fördern suchen. Sie kennen ausgewählte Verfahren zur Elementarisierung und didaktischen Reduktion und können diese adressatengerecht anwenden.
- :: Die Studierenden kennen und/oder erproben naturwissenschaftliche Lernorte (z. B. Naturkunde- oder Science-Museen, Planetarien, Wald, Schülerlabore, Kindergartenlabore), sind über deren didaktische Bedeutung informiert und können diese Lernorte für den angestrebten Lernprozess einschätzen.
  - :: Sie verfügen über die Kenntnis von Labor- und Sicherheitsbestimmungen sowie Naturschutzregeln.
  - :: Sie kennen und beurteilen Literatur, Materialien und Hilfsmittel zur Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte im Kindesalter und können diese adressatengerecht verwenden.
  - :: Sie haben geübt, naturwissenschaftliche Anregungssituationen für Kinder auszuarbeiten und Erfahrungs- und Lernprozesse zu initiieren. Sie können Wissensbereiche aus den Naturwissenschaften unter integrativen Gesichtspunkten als Lernfelder oder Projektthemen aufbereiten.
  - :: Die Studierenden wissen, dass Kinder bereits über bereichsspezifisches »Wissen« verfügen. Sie kennen alterstypische Körper- und Naturerfahrungen sowie bereichsspezifische Prä-Konzepte von Kindern und können diese in der Ausdrucksweise von Kindern erkennen.
  - :: Sie können eigene und von Vorschulkindern gehegte Alltagsvorstellungen mit naturwissenschaftlichen Konzepten konfrontieren.
  - :: Sie erkennen die Wirkung von naturwissenschaftlicher Forschung und deren Anwendungen auf gesellschaftliche Prozesse und sind fähig, diese kritisch zu reflektieren.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Freies und angeleitetes Explorieren und Experimentieren
- :: Projektarbeit in Arbeitsgruppen
- :: Exkursionen

#### Literatur

Bolte, C., Streller, S. & Benedict, C. (2007). KieWi & Co.: Kinder im Grundschulalter entdecken (Natur-)Wissenschaften. In R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D. Cech (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen* (S. 183-194). Heilbrunn: Klinkhardt.

Elschenbroich, D. (2007). *Weltwunder. Kinder als Naturforscher*. München: Goldmann.

Gebhard, U. (2001). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hartinger, A., Feige, B. & Cech, D. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen*. Heilbrunn: Klinkhardt.

Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.). (1998). *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt*. Heilbrunn: Klinkhardt.

Köster, H. (2005). Fantasiewerkstatt Experimente. Freiburg i. Br.: Christophorus.

Lück, G. (2003). Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br.: Herder.

Marquardt-Mau, B. (2004). Ansätze zur Scientific literacy - Neue Wege für den Sachunterricht. In A. Kaiser, D. Pech (Hrsg.), Basiswissen Sachunterricht (Band 2). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Möller, K. (2000). Verstehendes Lernen im Vorfeld von Naturwissenschaften? Die Grundschulzeitschrift, 139, 54-57.

Wagenschein, M. (1997). Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim, Basel: Beltz.

#### 4.3.6 Baustein 17: Technik

##### Vorbemerkung

Technik spielt im Leben von Menschen eine große Rolle. Sie sind von Technik umgeben und nutzen die technischen Errungenschaften, um im Alltag besser zurechtzukommen. Technische Bildung zielt daher auf eine sichere, kompetente, mitbestimmende und mitgestaltende Teilhabe an der Welt. Es geht also darum, Menschen zu befähigen, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen, damit sie mitreden und entscheiden können, wenn es um die Gestaltung der Welt durch und mit Technik geht. Neben diesem Verständnis und der Anwendung wie auch Bedienung von technischen Geräten bedeutet technische Bildung aber auch, aktiv zu werden: kreativ zu sein, etwas zu erfinden, selbst etwas herzustellen, zu bauen, zu konstruieren, technische Verfahrensweisen handelnd kennen zu lernen - diese Komponente menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten kommt heute in der Regel zu kurz. Gerade Kinder lernen aber in erster Linie über direkte Umgangserfahrungen. Bedeutsam für den frühen Erwerb positiver Erfahrungen mit Technik ist daher die Ausbildung von Frühpädagoginnen: Sie sollten sich sowohl auf die explorativen Aktivitäten und Alltagserfahrungen der Kinder einlassen und diese in der Interaktion mit ihnen vertiefen als auch neue Erfahrungen initiieren können. In der Auseinandersetzung mit diesen Themen können auch eigene Vermeidungshaltungen sowie Ängste hinsichtlich der Technik abgebaut und womöglich gar Interessen an technischen Inhalten vermittelt werden. Eine positive Haltung gegenüber der Technik ist eine tragfähige Basis dafür, dass die betreuten Kinder sich intensiv und lustvoll dem Konstruieren und Bauen, dem Erforschen und Entdecken technischer Prinzipien, dem Experimentieren und Erfinden widmen können.

Technische Bildung zielt auf eine sichere, kompetente, mitbestimmende und mitgestaltende Teilhabe an der Welt.

In der Auseinandersetzung mit Technik können Frühpädagoginnen Ängste abbauen und eine positive Haltung entwickeln.

##### Qualifikationsziele

:: Die Absolventinnen erweitern ihre didaktischen und methodischen Kompetenzen und ihre Reflexionsfähigkeit im Bereich der Frühpädagogik.

:: Sie erwerben fachspezifisches Wissen.

:: Sie begreifen Fragen, Ideen und Interessen der Kinder als Lerngelegenheiten und kennen Möglichkeiten, das forschend-entdeckende Lernen der Kinder in der Interaktion zu erweitern und zu vertiefen.

- :: Sie können ein Vorhaben planen und realisieren bzw. als Projektthema fassen.
- :: Sie verstehen es, adressatengerechte Lernarrangements und anregende Lernumgebungen unter Einbeziehung des Genderaspekts zu gestalten. Insbesondere sind sie in der Lage, eine Experimentier-, Technik- oder Forscherecke einzurichten.
- :: Die Absolventinnen können aus Äußerungen von Kindern deren Interessen und Probleme entnehmen und diese auf die Bewältigung des Verhältnisses des Menschen zur belebten und unbelebten Natur sowie der Bewältigung des Zusammenlebens mit anderen Menschen beziehen.
- :: Die Absolventinnen erweitern ihre interaktionellen, diskursiven, argumentativen Kompetenzen. Sie können Fragen und Ideen der Kinder aufnehmen, diese im Hinblick auf technische Fragestellungen und Probleme deuten sowie durch entsprechende Anregungen weiterführen.
- :: Sie sind in der Lage, Kinder dabei zu unterstützen, tragfähige Begriffe und ein erstes Verständnis für Vernetzungen zu entwickeln, und können Kinder dazu anregen, die Welt mitzugestalten und sich als wirksam zu empfinden.

#### Bildungsinhalte

##### Fachbezogene Inhalte

- :: Die Studierenden sammeln grundlegende Erfahrungen im Umgang mit Materialien, Werkzeugen, Geräten und einfachen Maschinen.
- :: Sie lernen grundlegende technische Funktionszusammenhänge und Herstellungsprozesse kennen sowie elementare technische Verfahrensweisen anzuwenden (Planen, Zeichnen, Bauen, Konstruieren, Montieren und Demontieren, Analysieren).
- :: Sie befassen sich (exemplarisch) mit bedeutsamen technischen Erfindungen und Erfinder/innen und reflektieren über Zusammenhänge zwischen Technik, Arbeitsprozessen, ökonomischen, ökologischen, naturwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen.
- :: Sie lernen Konsequenzen von Technikentwicklung und Techniknutzung (auch in historischen Zusammenhängen) zu bedenken und setzen sich mit biografischen und geschlechtsspezifischen Einstellungen zur Technik auseinander.

##### Didaktikbezogene und methodische Inhalte

- :: Die Studierenden lernen didaktische Theorien und Prinzipien sowie methodische Konzeptionen kennen.
- :: Sie planen Projekte und führen diese exemplarisch durch.
- :: Sie lernen Kriterien zur Gestaltung von Lernarrangements und Lernumgebungen kennen und bewerten den didaktischen Nutzen von Lernorten.

##### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden verfügen über grundlegende Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Materialien, Werkzeugen, Geräten sowie einfachen Maschinen.
- :: Sie haben Kenntnisse über grundlegende technische Funktionszusammenhänge, Herstellungsprozesse, Entwicklungen, Errungenschaften und Erfindungen und kennen elementare technische Verfahren.

- :: Sie wissen um Zusammenhänge zwischen Technik, Arbeitsprozessen, ökonomischen, naturwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen und können Konsequenzen von Technikentwicklung und -nutzung kritisch bedenken.
- :: Die Studierenden haben ein allgemeines Interesse an technischen Phänomenen und Fragestellungen. Sie sind in der Lage, ihre bereichsspezifische Selbstkonzeption zu reflektieren und ggf. zu verändern, und reflektieren (auch eigene) geschlechtsspezifische Einstellungen zur Technik.
- :: Die Studierenden kennen Lernorte (Stätten der Kultur-, Natur- und Arbeitswelt) und können deren didaktischen Nutzen einschätzen.
- :: Sie haben Medien, die zur technischen Bildung von Kindern angeboten werden, auf ihren didaktischen Gehalt hin analysiert und bewertet.
- :: Die Studierenden können Fragestellungen zu den Themenbereichen des Bausteins entwickeln und (begrenzte) Forschungsvorhaben planen.
- :: Die Studierenden können die Bedeutung exemplarischer historischer technischer Entwicklungen für die Gegenwart einschätzen. Sie kennen und verstehen die Wirkungen technischer Errungenschaften auf gesellschaftliche und ökologische Zusammenhänge. Sie reflektieren über Probleme, Gefahren, Chancen und Möglichkeiten technischer Entwicklungen und sind in der Lage, ihre Selbstorganisationskompetenz zu verbessern.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Freies und angeleitetes werktätiges Arbeiten
- :: Projektarbeit
- :: Exkursionen

#### Literatur

Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2007). »Es funktioniert!?!« Kinder in der Welt der Technik – ein Projekt-Ideen-Buch. München: Don Bosco.

Burtscher, I. M. (2007). Elementare Technik. Kita Spezial, 1, 22–23.

Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (2007). Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Guldimann, T. & Hauser, B. (Hrsg.). (2005). Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann.

Hartmann, E. & Hein, Ch. (2004). Duden Basiswissen Schule. Technik (2., aktualisierte Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut.

Hill, B. (2006). Bionik Lehrbuch. Natur, Mensch, Technik. Berlin: Duden Paetec.

Hope, G. (2005). Teaching design and technology 3–11. New York: Continuum.

Katz, L. & Chard, S. (2000). Der Projekt-Ansatz. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz.

Köster, H. (2005). *Fantasiewerkstatt Technik*. Freiburg i. Br.: Christophorus.  
 Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). (2006). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen.

Siraj-Blatchford, J. & MacLeod-Brudenell, I. (1999). *Supporting science, design and technology in the early years*. Maidenhead: Open University Press.

*Zeitschrift Grundschulunterricht, Sonderheft Computer und Internet kreativ nutzen*, 53 (2006) 5. Berlin: Oldenbourg Verlag

#### 4.3.7 Baustein 18: Religion und Philosophie

##### Vorbemerkung

Kinder haben Vorstellungen von sich selbst, der Welt und einem guten Leben – bei vielen Kindern ist dies verbunden mit einer Vorstellung von Gott.

Gegenstand des Bildungsbereiches religiöse und philosophische Bildung sind die Vorstellungen der Kinder von sich selbst, der Welt und einem guten Leben. Bei vielen Kindern sind diese Vorstellungen verbunden mit einer Vorstellung von Gott. Diese Vorstellungen sind konstitutiv für das Selbstkonzept und prägen das Erleben, Denken, Urteilen und Handeln. Sie begegnen als selbstverständliche Überzeugungen, zuversichtliche, aber auch ängstliche Erwartungen sowie als ernsthafte und existenzielle Fragen.

Kinder entwickeln religiöse Vorstellungen in der Interaktion mit ihren engsten Bezugspersonen.

Kinder entwickeln diese Vorstellungen in der Interaktion Mutter und Vater (primären Bezugspersonen) sowie mit »bedeutsamen Anderen«, zu denen die Frühpädagoginnen zählen. Sie entstehen durch Erlebnisse, Empfindungen und Eindrücke, die das Kind selbst deutet. Bei der Deutung solcher Wahrnehmungen spielen Berührungen, Blicke, Gesten, Rituale und vor allem die Sprache auch in Form von Geschichten, Liedern, Sentenzen, Gebeten u. a. eine entscheidende Rolle. Kinder begegnen in ihrem Selbstbildungsprozess symbolischen Welten, die sie in der Deutung ihrer Erlebnisse, Empfindungen und Eindrücke anregen, unterstützen und prägen. Die christliche Religion ist eine solche symbolische Welt.

Philosophische Bildung unterstützt die Selbstbildung des heranwachsenden Kindes zu einem selbständigen und verantwortungsfähigen Menschen.

Philosophische Bildung zielt darauf, die Vorstellungen der Kinder von Gott, sich selbst, der Welt und einem guten Leben in einem gemeinsamen und dem Alter angemessenen Prozess des Nachdenkens zu klären. Dabei bildet die Vielfalt solcher Vorstellungen geradezu eine Voraussetzung philosophischer Bildung. Das gemeinsame Nachdenken schließt die Verwendung und Einübung elementarer phänomenologischer, hermeneutischer, analytischer, dialektischer und spekulativer Denkmethoden ein: etwas wahrnehmen, die eigene Meinung sagen, klar sprechen, unterschiedliche Standpunkte austauschen und Einfälle äußern können. Philosophische Bildung unterstützt die Selbstbildung des heranwachsenden Kindes zu einem selbständigen und verantwortungsfähigen Subjekt.

Religiöse Bildung fördert die Begegnung und das Vertrautwerden mit Vorstellungen, die auf Gott bezogen sind.

Auch die religiöse Bildung will die Selbstbildung zu einem selbständigen und verantwortungsfähigen Subjekt unterstützen. In besonderer Weise geht es ihr um jene Vorstellungen, die mit Gott rechnen (explizite Religion); sie greift aber auch solche Vorstellungen auf, die ohne Transzendenz auskommen wollen (implizite Religion). Im Unterschied zur philosophischen Bildung zielt religiöse Bildung jedoch zunächst

auf die Begegnung und das Vertrautwerden mit Vorstellungen (von sich selbst und der Welt sowie einem guten Leben), die auf Gott bezogen sind. Sie geht davon aus, dass Eigenständigkeit und Verantwortungsbewusstsein in einem elementaren Vertrauen zu Gott, zum Selbst und zur Welt begründet sind.

#### Qualifikationsziele

Frühpädagoginnen kennen Theorien, Konzepte und Methoden der religiösen und philosophischen Bildung mit Kindern und ihren Bezugspersonen. Sie können sich reflektiert zu eigenen Vorstellungen von Gott, dem Selbst, der Welt und einem guten Leben verhalten. Sie können über ihr Verhältnis zu den Vorstellungen und Lebensführungspraktiken von Menschen anderer religiöser und säkularer Prägung reflektiert Auskunft geben. Sie können religiöse und philosophische Themen der Kinder identifizieren, sie in ihrer Vernetztheit mit anderen Themen wahrnehmen und alltags- sowie lebenslaufbezogen religiöse und philosophische Bildungsprozesse inszenieren. Sie sind in der Lage, Bezugspersonen an religiösen, interreligiösen und philosophischen Lernprozessen zu beteiligen und sie in ihren eigenen Bildungs- und Erziehungsvollzügen zu unterstützen.

#### Bildungsinhalte

- :: Gesetzliche Grundlagen religiöser und philosophischer Bildung
  - .. Kinderrechte mit Schwerpunkt der positiven Religionsfreiheit
  - .. religiöse, philosophische und ethische Praxis als Bildungs- und Entwicklungsfeld in den Bildungsplänen
  - .. rechtliche Aspekte konfessioneller Trägerschaft
- :: Kinder und Kindheit unter der Perspektive religiöser und philosophischer Bildung
  - .. Merkmale religiösen und philosophischen Fragens
  - .. entwicklungspsychologische Aspekte der Fragen nach Selbst, Welt und einem guten Leben
  - .. Religiosität von Jungen und Mädchen
  - .. religiöse und säkulare Selbst- und Weltbilder in den Medien und in der Kinderkultur
  - .. die Bedeutung von Bezugspersonen für die religiöse und philosophische Bildung von Kindern
- :: Grundwissen über die häufigsten Religionen (Christentum, Judentum, Islam) sowie über relevante religiöse Gemeinschaften
  - .. Bild vom Kind
  - .. geschichtliche Grunddaten der jeweiligen Religion bzw. religiösen Gemeinschaft, zentrale Elemente der Fest- und Lebensführungspraxis
- :: Grundwissen Philosophie
  - .. wichtige Deutungsmuster der philosophischen Tradition
  - .. wichtige philosophische Denkmethode
  - .. säkulare Moralbegründung und Moralgebote
  - .. Verhältnis von religiösem Glauben und Wissen
- :: Frühpädagoginnen als Vermittlerinnen religiöser und philosophischer Bildung
  - .. religionspädagogische und philosophiedidaktische Kompetenz als Teil des beruflichen Profils

- · Rekonstruktion, Konstruktion und Ko-Konstruktion eigener Bilder von Selbst, Welt und dem guten Leben unter Bezug auf religiöse und philosophische Traditionen
- :: Didaktik und Methodik: Religionspädagogisches Handeln
  - · mit Formen gelebter Religion vertraut werden
  - · Theologisieren mit Kindern
- :: Didaktik und Methodik: Philosophieren mit Kindern
  - · Aufgreifen und Inszenieren des Nachdenkens über grundsätzliche Fragen unseres Lebens
  - · Kennenlernen und Anwenden der verschiedenen philosophischen Methoden (s. o., Gesetzliche Grundlagen)
- :: Didaktik und Methodik: Interreligiöses Handeln
  - · Prinzipien interreligiösen Handelns (z. B. Repräsentanz, Biografiebezug)
  - · Handlungsfelder und Methoden interreligiöser Pädagogik (z. B. Gestaltung von religiös und kulturell bedeutsamen Festen)
- :: Qualitätsentwicklung der Einrichtung im Bereich religiöser und philosophischer Bildung
- :: Kooperation mit der Grundschule

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

##### Die Studierenden können

- :: die Vielfalt kindlicher Vorstellungen von Selbst, Welt und dem guten Leben wahrnehmen, beschreiben, analysieren sowie Herausforderungen und Chancen religiöser und philosophischer Bildung benennen.
- :: über typische Elemente einer christlichen, jüdischen und islamischen Wirklichkeitsdeutung und ihrer Praxis Auskunft geben.
- :: ihre eigene religiöse bzw. philosophische Prägung sowie die Fragen nach Selbst, Welt und einem guten Leben für viele artikulieren und wertschätzendes und insbesondere inklusives Verhalten religiös bzw. philosophisch begründen.
- :: ihre Sicht anderer Formen von expliziter und impliziter Religiosität sowie philosophischer Deutungen von Selbst, Welt und einem guten Leben erläutern und ihre Rollen als Pädagogen in religiösen und philosophischen Bildungsprozessen bestimmen.
- :: unterschiedliche religionspädagogische und philosophische Konzepte von Kindertageseinrichtungen darstellen, vergleichen, einordnen und auf Grund von ausgewiesenen Kriterien beurteilen.
- :: didaktische Prinzipien einer elementaren religiösen und philosophischen Bildung in Kindertageseinrichtungen erläutern und umsetzen.
- :: Modelle interreligiösen Lernens vorstellen, bewerten und umsetzen.
- :: religionspädagogische und philosophiedidaktische Kompetenz vernetzen mit Kompetenzen z. B. im Bereich der Sprach- und Bewegungsförderung sowie der ästhetischen, medienpädagogischen und interkulturellen Kompetenz.

##### Lehr- und Lernmethoden

- :: Zentraler Input durch Lehrkräfte und Studierende (Referate)
- :: Angeleitete Selbstreflexion und Auswertung in Kleingruppen
- :: Übung von Methoden in Kleingruppen und unter Begleitung von Lehrkräften

:: Durchführung und Evaluation eines Projektes in einer Kindertageseinrichtung  
(Reflektierte und zielgruppenspezifische Auswahl des religiösen bzw. philosophischen Themen- und Handlungsfeldes, Durchführung des Projekts, Auswertung)

#### Literatur

Biesinger, A., Kerner, H.-J. & Klosinski, G. (Hrsg.). (2005). Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Biesinger, A. (2007). Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter. Freiburg i. Br.: Herder.

Brüning, B. (1999). Philosophieren mit Kindern (4. Aufl.). Hamburg: Verlag für Kinder und Eltern.

Bucher, A. A., Büttner, G. & Freudenberger-Lotz, P. (2000–2007). Jahrbuch für Kindertheologie (Band 1–6). Stuttgart: Calwer.

Bucher, A. A., Büttner, G., Freudenberger-Lotz, P. & Schreiner, M (2008). Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband. Stuttgart: Calwer.

Büttner, G. & Rupp, H. (2002). Theologisieren mit Kindern. Stuttgart: Kohlhammer.

Büttner, G. & Schreiner, M. (2004, 2005). Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderbände. Stuttgart: Calwer.

Ebers, T. & Melchers, M. (2006). Praktisches Philosophieren mit Kindern. Konzepte, Methoden, Beispiele. Münster: LIT.

Franke, H. & Hanisch, H. (2000). Religiöse Erziehung im Vorschulalter. Grundlagen und praktische Hinweise. Stuttgart: Calwer.

Hach, J. (2001). Religion in der Kindheit. Zur Entstehung religiöser Vorstellungen bei Kindern im Vorschulalter. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Herb, K., Höfling, G. & Wiesheu, R. (Hrsg.). (2007). Kinder philosophieren. München: Hanns-Seidel-Stiftung.

Hugoth, M. (2003). Fremde Religionen – fremde Kinder. Leitfaden für interreligiöse Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder.

Martens, E. (1999). Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam.

Martens, E. (2003). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.

Martens, E. (Hrsg.). (2008). Philosophieren mit Kindern III. [Themenheft]. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 1.

Martens, E., Rohbeck, J., Sänger, M., Steenblock, V. (1984). Kinderphilosophie. [Themenheft]. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 1.

Martens, E., Rohbeck, J., Sänger, M., Steenblock, V. (1991). Philosophieren mit Kindern. [Themenheft]. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 1.

Möller, R. & Tschirch, R. (Hrsg.). (2006). Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen (3., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Oberthür, R. (2000). Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen. München: Kösel.

Petermann, H.-B. (2007). Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim: Beltz.

Scheilcke Chr. & Schweitzer, F. (Hrsg.). (2005). Religion im Alltag des Kindergartens (2., korrigierte Aufl.). Münster: Comenius-Institut.

Schweitzer, F. (2000). Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, F. (2003). Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Grundriss Pädagogik/Erziehungswissenschaft 19. Stuttgart: Kohlhammer.

Zoller, E. (1997). Die kleinen Philosophen. Freiburg i. Br.: Herder.

Zoller, E. (2002). Philosophische Reise. Mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn. Freiburg i. Br.: Herder.

#### 4.3.8 Baustein 19: Ernährung

##### Vorbemerkung

Eine gesunde Ernährung und eine gesundheitsbewusste Esskultur sind wichtig für die Entwicklung von Kindern.

Es gehört zu den Bildungs- und Erziehungsaufgaben von Kindertageseinrichtungen, Kinder gesund zu ernähren und eine gesundheitsbewusste Esskultur zu unterstützen. Dabei soll sich gesunde Ernährung mit einem anregenden, ästhetisch-sinnlichen Umfeld verbinden, das Lust und Wohlbefinden bei den Kindern auslöst.

Kinder erleben in Kindertageseinrichtungen vielfältige Situationen zum Thema Ernährung und Essverhalten: gemeinsames Essen in der Gruppe, Tischdecken, Zubereiten von Mahlzeiten, Anbau von Obst und Gemüse, Einkaufen usw. Sie entwickeln dabei einerseits ernahrungsbezogenes Wissen (sie kennen bestimmte Nahrungsmittel, ihre Herstellung oder Herkunft), lernen Speisen und Geschmacksrichtungen kennen und entwickeln bestimmte Vorlieben. Andererseits erwerben sie soziale Verhaltensweisen, indem sie z. B. benutztes Geschirr abwaschen, Portionen kalkulieren, auf Sauberkeit und Ordnung achten, Tischsitten aushandeln, Tischgespräche führen usw. Naturwissenschaftlich betrachtet ist Ernährung unentbehrlich für Lebensfunktionen und Leistungen des Menschen. Von ihr hängt das Wohlbefinden ab – und auch

eine gelingende Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Ernährungsbezogene Probleme nehmen in unserer Gesellschaft zu, und gerade deshalb ist es wichtig, dass Kinder gesundheitsbewusste Einstellungen zu Essen, Trinken und Körper entwickeln und sich gesundheitsbewusst verhalten. Kinder- und Jugendschutz, Eltern- und Familienbildung und die Institutionen Familie und Kindertageseinrichtungen nehmen sich deshalb der Ernährung und dem Ernährungsverhalten als übergreifendes Thema an. Frühpädagoginnen müssen sich der Relevanz dieses Themas bewusst sein, denn das Ernährungsverhalten sowie individuelle Einstellungen und Haltungen zu Ernährung sind von zentraler Bedeutung für die körperliche und seelische Entwicklung von Kindern und die Herausbildung von kindlichem Gesundheitsbewusstsein, Wohlbefinden und Partizipation. Außerdem sind sie eng mit psychischen, sinnlichen und emotionalen Entwicklungsprozessen verbunden.

Durch das vermehrte Auftreten von ernährungsbezogenen Problemen haben die Themen Ernährung und Ernährungsverhalten einen hohen Stellenwert auch in der Kita.

#### Qualifikationsziele

- :: Den Absolventinnen ist die Relevanz des Themas im Hinblick auf die psychischen, sinnlichen und emotionalen Entwicklungsprozesse von Kindern bewusst.
- :: Die Frühpädagoginnen besitzen Kenntnisse über die Ansätze und Konzepte kindlicher Bedürfnisse (z. B. die Bedürfnispyramide nach Maslow und die verschiedenen Formen der Ernährungspyramide), der Alltags- und Lebenswelt und Lebensbewältigung (z. B. Ansätze von Hans Thiersch und Lothar Böhnisch) hinsichtlich der Ernährung und Esskultur im Kindesalter.
- :: Sie können ihre Kenntnisse von unterschiedlichen Esskulturen, Ernährung, Essen und Essverhalten in den pädagogischen Alltag integrieren.
- :: Sie sind in der Lage, sich mit ausgewählten Themen aus den Bereichen Ernährung und ernährungsbedingte Krankheiten im Kindesalter, Essen und Ernährungsgewohnheiten sowie Konsum und Werbung, auch im Kontext zur pädagogischen Praxis, auseinander zu setzen und deren Bedeutung vor Kindern und Eltern transparent darzustellen.

#### Bildungsinhalte

- :: Grundlagen der Ernährungslehre, wie:
  - .. Nährstoff- und Energiebedarf von Mädchen und Jungen
  - .. Hunger und Sättigung
  - .. Bestandteile der Nahrung, wie Vitamine, Mineralien, Spurenelemente
  - .. Bedeutung des Trinkens
  - .. Empfehlungen für eine vollwertige Ernährungsweise (Ernährungspyramide)
  - .. Stoffwechsel
  - .. Produktion und Verarbeitung von Lebensmitteln (Convenience-Produkte, »Kinderlebensmittel«, Bio-Produkte, Zusatzstoffe und Ergänzungsmittel)
  - .. Zubereitung von Lebensmitteln
  - .. Saisonbedingte und regionale Lebensmittel
  - .. Bedeutung der sensorischen Wahrnehmung
  - .. Geschmack und Zubereitung von Lebensmitteln
- :: Ernährung und ernährungsmitbedingte Krankheiten im Kindesalter, wie:
  - .. Fehl- und Mangelernährung
  - .. Essstörungen

- .. Über- und Untergewicht
- .. Stoffwechselerkrankungen
- .. Allergien, Neurodermitis
- :: Ernährung, Essen und Essverhalten, wie:
  - .. Ernährung im Kindesalter
  - .. Ernährungsformen
  - .. Zubereitung von Nahrung
  - .. Ernährung und Hygiene
  - .. Gestaltung von Speiseplänen
  - .. Gestaltung von Esssituationen
  - .. Nachhaltige/zukunftsfähige Gestaltung der Ernährung
- :: Konsum und Werbung, wie:
  - .. Konsumverhalten von Kindern
  - .. Einflüsse von Werbung und Medien auf kindliche Bedürfnisse und Essverhalten
- :: Ernährung und Essen als soziales Konstrukt, wie:
  - .. soziokulturelle Entwicklung von Essen, Esskultur
  - .. Essgewohnheiten und -traditionen unter Berücksichtigung von Lebensstilen, Lebenslagen, kultureller Einbettung etc.
  - .. Gesundheitsorientierte Ernährung bei geringem Einkommen
  - .. Ernährung und Essen in Familien und Kindertageseinrichtungen

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden verfügen über grundlegendes Wissen aus dem Bereich der Ernährungslehre. Sie besitzen vertiefte Kenntnisse zur Ernährung im Kindesalter und zur Gestaltung von Speiseplänen. Sie können Esssituationen gestalten und berücksichtigen dabei die Anforderungen an Hygiene.
- :: Sie besitzen angemessene Kenntnisse über ernährungsbedingte Krankheiten und sind in der Lage, die Kinder gesundheitsfördernd zu unterstützen.
- :: Sie haben ein systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen aus den Bezugswissenschaften, die für das Verstehen der soziokulturellen Entwicklung von Essen, Esskultur, Essgewohnheiten und -traditionen relevant sind.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Exkursionen, z. B. Markterkundungen und Besuche in Betrieben der Lebensmittel-erzeugung und -verarbeitung
- :: Biografiearbeit
- :: Pro-Kontra-Debatte/Streitgespräch
- :: Infoecke
- :: Projekt-/Wandzeitung
- :: Praxisorientierte Arbeitsformen zur Sensorik und zur Vor- und Zubereitung von Lebensmitteln

## Literatur

Barlösius, E. (1999). *Soziologie des Essens*. Weinheim: Juventa.

Eberle, U., Hayn, D. & Rehaag, R. (2006). *Ernährungswende. Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft*. München: oekom verlag.

Elmadfa, I. & Leitzmann, C. (2004). *Ernährung des Menschen* (4., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: UTB.

Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heseker, H. (Hrsg.). (2005). *Neue Aspekte der Ernährungsbildung*. Neustadt/Weinstraße: Neuer Umschau Buchverlag.

Lehmkuhler, S. H. (2002). *Die Gießener Ernährungsstudie über das Ernährungsverhalten von Armutshaushalten (GESA) – qualitative Fallstudien*. Phil. diss. Gießen. Verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2002/825/>

Leitzmann, C., Müller, C. & Michel, P. (2003). *Ernährung in Prävention und Therapie. Ein Lehrbuch* (2., überarbeitete Aufl.) Stuttgart: Hippokrates.

Leonhäuser, I. U. & Lehmkuhler, S. (2002). *Ernährungsprobleme von Privathaushalten mit vermindertem Einkommen (Sozialhilfebezieher) - sozialökonomische und ernährungswissenschaftliche Aspekte*. In U. Maid-Kohnert (Hrsg.), *Lexikon der Ernährung* (Band 1) (S. 403–407). Heidelberg: Spektrum.

Robert Koch Institut (Hrsg.). (2004). *Schwerpunktbericht: Gesundheit von Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Robert Koch Institut.

Schlieper, C. A. (2005). *Grundfragen der Ernährung. (Lernmaterialien)* (19., aktualisierte Aufl.). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

### 4.3.9 Baustein 20: Gesundheit und Krankheit

#### Vorbemerkung

Gesundheit und Krankheit gehören zu jedem Leben. Sie sind aber auch soziale Konstrukte, die von Individuen, gesellschaftlichen Gruppen und sozialen Systemen mit unterschiedlichen Interessen, Machtansprüchen und Wirkungsvermögen gestaltet werden, d. h., sie sind perspektivengebunden und veränderbar. Frühpädagogik hat die Aufgabe, Kindern und Bezugspersonen in diesem Themenfeld Orientierung zu geben, ihre Fähigkeiten zur Prävention und Stabilisierung von Gesundheit zu stärken sowie einen akzeptierenden Umgang mit Krankheit zu unterstützen und zu fördern. Kinder erleben Gesundheit und Krankheit an sich und anderen: im familiären Umfeld, bei anderen Kindern, in der Kindertageseinrichtung, in der Schule. Sie erleben Pflegebedürftigkeit von Kindern und Erwachsenen und begegnen dem Tod. Immer wieder werden sie – wie Erwachsene auch – damit konfrontiert, dass sie

Frühpädagogik hat die Aufgabe, Kinder und Bezugspersonen in ihren Fähigkeiten zur Prävention und Stabilisierung von Gesundheit zu stärken sowie einen akzeptierenden Umgang mit Krankheit zu unterstützen.

selbst und andere, ihnen nahe stehende Personen körperlich und seelisch verwundbar sind. Je nach ihrer familiären Situation und Lebenslage entwickeln sie Strategien zum Umgang mit und zur Bewältigung von Gesundheit und Krankheit.

Prävention hat in der Frühpädagogik einen hohen Stellenwert. Eine ressourcenorientierte Sichtweise von Gesundheit ist dafür wichtig.

Die Pädagogik hat die Aufgabe, den Umgang mit diesen Erfahrungen zu unterstützen und Kindern zu helfen, ein eigenes Gesundheitskonzept zu entwickeln, aber auch gesundheitliche Einschränkungen und die Endlichkeit des Lebens bei sich selbst und bei anderen Kindern zu akzeptieren, psychisch zu verarbeiten und ihnen reflektiert zu begegnen. Dabei hat die Prävention einen herausragenden Stellenwert, und der Paradigmenwechsel von der defizit- zur ressourcenorientierten Sichtweise von Gesundheit ist hilfreich.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen können beurteilen, wie sie bei Kindern Gesundheit fördern und Krankheiten vermeiden oder aber deren Folgen mindern helfen. Sie kennen Theorien der biologischen, sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen von Gesundheit und Krankheit. Sie kennen die gesundheitspolitischen Diskurse und reflektieren sie im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen.
- :: Sie vertreten vor Kindern und Eltern eine ressourcenorientierte Sichtweise und können auf der Grundlage wissenschaftlicher Konzepte, vor allem des Salutogenese-modells, im Alltag der Kindertageseinrichtung so handeln, dass Gesundheit gefördert, stabilisiert und verbessert wird.
- :: Innerhalb der Institution wissen sie Bedingungen so zu gestalten, dass die Kinder bei der Gestaltung ihrer Gesundheit unterstützt werden.
- :: Sie unterstützen Kinder in der Entwicklung gesundheitsorientierten Bewusstseins durch ihr eigenes Vorbild sowie durch Stärkung des kindlichen Selbstbewusstseins und der Konfliktfähigkeit. Sie verhelfen Kindern zur Wahrnehmung von Symptomen und Entwicklungen ihres eigenen Körpers und stärken sie im Umgang mit Beeinträchtigungen bei sich selbst und anderen.
- :: Sie sind in der Lage zu erkennen, wenn Kinder von Gewalt oder Vernachlässigung betroffen sind, und wissen über die Unterstützungsmöglichkeiten durch Recht und Institutionen der Jugendhilfe Bescheid. Sie können einschätzen, wann für Kinder Gefahr im Verzug ist, und wissen, wie sie unter diesen Umständen mit den Bezugspersonen umgehen.
- :: In der Arbeit mit Eltern können sie Formen der Gesundheitsförderung und Möglichkeiten des Gesundheitssystems vermitteln. Sie beraten Eltern bei der Wahrnehmung der Vorsorgeuntersuchungen und entwickeln gemeinsam mit ihnen Konzeptionen für gesundheitsförderliches Handeln und Verhalten.
- :: Sie sind in der Lage, problematische Beziehungen zwischen Eltern und Kindern wahrzunehmen, im Team ihre Beobachtungen darzustellen und mit Kollegen weitere Schritte zu besprechen.
- :: Sie können im Team Konzeptionen zur sozialräumlichen Gesundheitsförderung entwickeln und realisieren. Sie beteiligen sich im Rahmen von Projekten an Aktionen zur Gesunderhaltung von Kindern und ihren Bezugspersonen.

### Bildungsinhalte

Die Bildungsinhalte des Bausteins beruhen auf Ergebnissen der Gesundheitswissenschaft, der Kindheits- und Familienforschung, der klinischen Psychologie und der Jugendhilfeforschung. Die Studierenden lernen die Häufigkeit und Bedeutung von Gesundheit und Krankheiten von Kindern in Krippe, Kindergarten und Grundschule kennen.

#### :: Epidemiologie

- .. Grundlagen, Fragestellungen und Forschungsergebnisse
- .. Individual- und sozialmedizinische Aspekte von Gesundheit und Krankheit
- .. Möglichkeiten und Grenzen von Klassifikationssystemen (ICD 10, DSM IV)

#### :: Bedingungskontext und Erklärungsansätze für Gesundheit, Krankheit und Behinderung im Kindesalter

- .. Grundlagen und Anwendungsbereiche der Risiko- und Schutzfaktorenkonzeption
- .. Grundlagen und Anwendungsbereiche der Salutogenesekonzeption
- .. Lebenswelten von Kindern in ihrer Bedeutung für körperliche, geistige und seelische Gesundheit und Entwicklung
- .. Soziale Ungleichheit und ihre Folgen (Einfluss von Alter, Geschlecht, Schicht, Ethnizität, Kultur) für die soziale, mentale und emotionale Entwicklung (vgl. Baustein Diversity)
- .. Auswirkung der Erkrankungen von Eltern/Bezugspersonen
- .. Vernachlässigung und Gewalt (körperliche, seelische und sexuelle) und ihre Folgen für die körperliche und seelische Gesundheit von Kindern
- .. Gesundheitsverhältnisse und -verhalten (Ernährung, Bewegung, Umwelteinflüsse)
- .. Sozialmedizinische Grundkenntnisse von relevanten seelischen und körperlichen Krankheiten

#### :: Handlungsansätze und Interventionsstrategien:

- .. Methoden zur Aktivierung des Gesundheitspotenzials und der Gesundheitskompetenz von Kindern
- .. Abwägung zwischen Selbsthilfemaßnahmen und Interventionen des Gesundheitssystems
- .. Pädagogisch bewusster Umgang mit chronisch kranken Kindern
- .. Gesundheitsbezogene Zusammenarbeit mit Eltern und interdisziplinäre Kooperationen
- .. Gesundheitsförderung und Methoden der Kooperation mit Bezugspersonen aus unterschiedlichen Lebenswelten/Kulturen
- .. Kenntnis und Darstellung von Modellen guter Praxis

### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden setzen sich mit Theorien von Gesundheit/Krankheit sowie Ansätzen und Modellen der Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention auseinander. Sie erläutern verschiedene Erklärungsmodelle und Einflussfaktoren zur Sozio- und Psychogenese und deren Implikationen für Gesundheitsförderung und -erziehung.
- :: Die Studierenden lernen, Entstehung, Anamnese und Risiko- bzw. Schutzfaktoren häufiger Erkrankungen und Entwicklungsstörungen im Kindesalter auf der Basis von wissenschaftlichen Studien, Leitlinien und gesundheitswissenschaftlicher Grundlagenliteratur einzuschätzen.

- :: Sie lernen Maßnahmen der Prävention und Früherkennung kennen und wissen um die Ebenen und Formen der Kooperation mit Eltern, Bezugspersonen und Vertretern von Institutionen.
- :: Sie beherrschen epidemiologische Grundbegriffe und verfügen über grundlegende Kenntnisse von medizinischen, psychosozialen, sozioökonomischen und ethnischen Faktoren bei der Entstehung von Krankheit.
- :: Sie verstehen, interpretieren und bewerten gesundheitswissenschaftliche Studien und Gesundheits- und Sozialberichte sowie andere Datenquellen.
- :: Sie erkennen die Bedeutung von Gesundheit und Krankheit in ihrer eigenen Biografie und können für sich selbst gesund erhaltende Faktoren identifizieren. Sie entwickeln Einfühlungsvermögen für ihre berufliche Rolle und schärfen ihre Wahrnehmung und Sensibilität für gesundheitliche Belastungen von Kindern.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Biografiearbeit
- :: Projektarbeit
- :: Informationsbesuche bei Institutionen

#### Literatur

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: DGVT-Verlag.

Borde, T. & David, M. (Hrsg.). (2005). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Lebenswelten, Gesundheit und Krankheit. Frankfurt/Main: Mabuse.

Egle, U. T., Hoffmann, S. O. & Joraschky, P. (Hrsg.). (2004). Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung: Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen. Stuttgart: Schattauer.

Faltermaier, T. (2005). Gesundheitspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Franke, A. (2006). Modelle von Gesundheit und Krankheit. Lehrbuch Gesundheitswissenschaften. Bern: Huber.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.

Helfer, M. E., Kempe, R. S. & Krugman, R. D. (2002). Das misshandelte Kind: körperliche und psychische Gewalt, sexueller Missbrauch, Gedeihstörungen, Münchenhausen-by-proxy-Syndrom, Vernachlässigung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hurrelmann, K., Klotz, T. & Haisch, J. (2007). Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: Huber.

Hüther, G. & Bonney, H. (2007). Neues vom Zappelphilipp. Düsseldorf: Patmos.

Hüther, G. & Krens, I. (2007). Das Geheimnis der ersten neun Monate. Düsseldorf: Patmos.

Kavemann, B. & Kreissig, U. (Hrsg.). (2007). Handbuch Kinder und häusliche Gewalt (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2007). Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie. Berlin: Springer.

Waller, H. (2006). Gesundheitswissenschaft. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Tausch-Flammer, D. & Bickel, L. (2008). Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erzieher (10. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

#### 4.3.10 Baustein 21: Sexualpädagogik

##### Vorbemerkung

Sexualität ist eine grundlegende Lebensenergie, die die körperlichen und seelischen Bedürfnisse nach Lust, nach Fortpflanzung, nach intensiver Kommunikation und nach Anerkennung hervorbringt und begleitet. Von daher ist Sexualität nicht auf ihre genitalen Anteile beschränkt zu denken, sondern bezieht Bedürfnisse nach Zärtlichkeit, nach körperlichem Kontakt und nach intensivem körperlichem Erleben mit ein. Kinder erfahren Sexualität in verschiedenen Kontexten. Ihre sexuelle Sozialisation ist geprägt von kulturellen und normativen Vorstellungen und Praktiken. Wie sie ihre Sexualität ausagieren, ist daher - auch in der Kindertageseinrichtung - sehr unterschiedlich. Darauf müssen Frühpädagoginnen vorbereitet sein. Voraussetzungen hierfür sind Selbstreflexion und Sensibilisierung für das Thema sowie für die sozialisationsbedingten Unterschiede und deren Auswirkungen auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern.

Im Sozialisationsprozess eignen sich Kinder ihre sexuellen Anteile von Körperlichkeit und die entsprechenden Zuschreibungen an. Sie konstruieren ihre Geschlechtsidentität («doing gender») und sexuelle Orientierung im Spiel, in der Nachahmung, in der Kontrastierung und später auch über die Kognition. Bildung besteht in diesem Kontext in der zunehmenden Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse im Hinblick auf Geschlechtsidentität und -orientierung zu erkennen und in einem gegebenen Rahmen zu befriedigen sowie auch die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und zu akzeptieren. Sie besteht aber auch darin, Frustrationen zu verarbeiten und konstruktiv zu wenden, die aus unerfüllbaren sexuellen Bedürfnissen oder nicht erwiderten Gefühlen der Zuneigung entstehen. Sexualpädagogik als Teil der Frühpädagogik setzt sich mit Formen des Zusammenlebens, Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen auseinander. Während in der modernen Gesellschaft genitale Sexualität, Erotik und Liebe partiell und zeitweilig dissoziiert sind, versucht die Sexualpädagogik, diese drei Dimensionen zu verbinden, damit Kinder sich an einer solchen Verbindung zumindest in ihren ersten Lebensjahren orientieren können. Ihr geht es um eine normative Orientierung, die Kinder nicht in allen gesellschaftlichen Bereichen und auch nicht immer in ihren privaten Lebenswelten vorfinden: um verbindliche Beziehungen, persönliche Bindung, Verantwortung für das Selbst und für das Gegenüber.

Sexualität umfasst Bedürfnisse nach Zärtlichkeit, nach körperlichem Kontakt und Erleben und spielt damit auch in der Kita eine Rolle.

Frühpädagoginnen brauchen Selbstreflexion und Sensibilität für das Thema Sexualpädagogik.

Sexualpädagogik ist Teil der Frühpädagogik und setzt sich mit Formen des Zusammenlebens, Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen auseinander.

Sexualpädagogik hat die Aufgabe, Kindern die erforderlichen Informationen zu vermitteln und sie bei der Suche nach ihrer sexuellen Identität und Orientierung zu unterstützen. Sie vermittelt dabei zwischen den Konstruktionen und Wertvorstellungen der Gesellschaft und denen der kindlichen Lebenswelten. Heute sind Kinder über die Medien ständig sexualisierenden, auf Konsum von Waren zielenden Reizen ausgesetzt, denen sich die Eltern häufig nicht widersetzen, und werden dadurch in bislang unvorstellbarer Weise sexualisiert. Es gibt zu diesem Thema leider noch keine wissenschaftlichen Studien. Frühpädagoginnen haben sich jedoch situativ mit diesen Konstruktionen zu befassen, die in einer pluralen Gesellschaft unterschiedlich sind. Sexualpädagogik hat - wie die gesamte Frühpädagogik - die Funktion, Kindern Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Konstruktionen aufzuzeigen. Kinder müssen erkennen und verarbeiten, wenn ihre Zuneigung, ihre Liebe und ihr Bedürfnis, geliebt zu werden, im Gegenüber keine Resonanz findet.

#### Qualifikationsziele

- :: Frühpädagoginnen kennen die theoretischen Konstrukte der Sexualwissenschaft und der Sexualpädagogik. Sie kennen Erscheinungsformen und Ausdrucksmöglichkeiten kindlicher Sexualität in unterschiedlichen Entwicklungsphasen. Sie wissen, dass Sexualität ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung und der Identitätsbildung ist, und sind in der Lage, Kinder in diesem Prozess zu unterstützen.
- :: Sie gehen situativ auf Fragen und Themen von Kindern ein und vermitteln ihnen Informationen zu Fortpflanzung, individueller Sexualität und sexuellen Beziehungen in kindgerechter Sprache, die die körperliche Beschaffenheit der Geschlechter und die Bedingungen und Prozesse der Fortpflanzung klar benennt. Sie verknüpfen sachliche Informationen mit dem Lust- sowie mit dem Beziehungsaspekt der Sexualität, sodass Kinder zu ihrer eigenen Sexualität wie auch zu der anderer Kinder und Bezugspersonen ein positives Verhältnis entwickeln können.
- :: Sie haben differenzierte, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen fußende Vorstellungen von Geschlechtsidentitäten und geschlechtlichen Orientierungen und können Kinder bei deren Entwicklung angemessen unterstützen. Sie sehen die Lebensformen von Kindern, die z. B. nicht bei ihren leiblichen Eltern oder in einer heterosexuellen Familie aufwachsen, nicht als defizitär, sondern erkennen die Stärken, die im Aufenthalt bei einer Pflegefamilie oder einer Adoption bzw. einem Heimaufenthalt liegen. So können sich zum einen auch diese Kinder mit ihren Bezugspersonen in der Gruppe angenommen fühlen und in ihrer Identitätsentwicklung gefördert werden, zum anderen wird die positive Haltung aller Kinder zur Vielfalt der Lebenswelten gestärkt.
- :: Sie orientieren sich an einer Aushandlungsmoral, die dem einzelnen Kind seine Würde als sexuelles Wesen zugesteht und es darin fördert, die Grenzen seiner Intimsphäre zu setzen und auch die anderer zu respektieren. Sie sorgen dafür, dass in den zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen der Einrichtung Schamgrenzen berücksichtigt werden können.
- :: Sie erkennen Gefährdungen von Kindern durch sexuelle Gewalt und können professionell reagieren, um Kinder zu schützen. Sie kennen jedoch auch die Kontextabhängigkeit von sexuellen Wünschen und Handlungen und reflektieren diese im Team, bevor sie außerhalb der Einrichtung Unterstützung suchen.

- :: Sie haben ihre eigene sexuelle Entwicklung und die Bedeutung von Sexualität in ihren persönlichen Beziehungen reflektiert und können von daher die Lustorientierung kindlicher Äußerungen und Handlungen zugewandt und kenntnisreich begleiten.
- :: Sie akzeptieren plurale Gestaltungen und Orientierungen im Hinblick auf sexuelle Beziehungen, soweit diese sich mit den Menschenrechten und den in Deutschland geltenden gesetzlichen Regelungen vereinbaren lassen. Sie respektieren die Bewertungen von Bezugspersonen aus anderen Lebenswelten und vermitteln zwischen den unterschiedlichen Vorstellungen.
- :: Im Team thematisieren sie sexuelle Anteile der Entwicklung von Kindern.
- :: Für die Bearbeitung von Konfliktfällen nutzen Frühpädagoginnen die vorhandenen Netzwerke bzw. erweitern diese ggf. um spezifische Institutionen, in denen sexuelle Entwicklungen oder Grenzüberschreitungen im Zentrum stehen.

#### Bildungsinhalte

- :: Die Sexualpädagogik ordnet Ergebnisse anderer Disziplinen in den Kontext der Leitwissenschaft Erziehungswissenschaft ein.
- :: Wie Sexualität und sexuelle Sozialisation definiert und normiert werden, unterliegt historisch, politisch und sozial bedingten Konstruktionen und Normen. Die Kenntnis und kritische Analyse sexueller Identitäten, Orientierungen und Lebensformen, ihrer gesellschaftlichen Konstruktionen und ihrer Widerspiegelung in der eigenen sexuellen Sozialisation ist Grundlage für eine reflektierte Sexualpädagogik.
- :: Eine zweite Grundlage sind Kenntnisse des menschlichen Körpers und über moderne Methoden der Fortpflanzung.
- :: Drittens ist die Kenntnis sexueller Ausdrucks- und Erscheinungsformen erforderlich, die sich schon im Mutterleib entwickeln und mit Alter, Entwicklung und sozialem Kontext des Kindes wandeln.
- :: Diese drei Komponenten – sozial- bzw. sexualwissenschaftliche, medizinische und psychologische Kenntnisse – werden für die Sexualpädagogik fruchtbar gemacht, indem die verschiedenen Funktionen von Sexualität – Lust, Beziehung, Fortpflanzung, Identitätsstabilisierung – aus der Perspektive der Pädagogik analysiert und in Handlungsoptionen für Frühpädagoginnen übersetzt werden.
- :: Neben den Analysen und Reflexionen der positiven Seiten von Sexualität stehen Erkenntnisse zu sexueller Gewalt in allen Formen (Missbrauch in der Familie, Zwangsprostitution von Kindern, Kinderpornographie) und werden u. a. durch Rekurs auf die Menschenrechte reflektiert sowie in Unterstützungsstrategien für betroffene Kinder umgesetzt.

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden kennen ihre sexuellen Bedürfnisse und reflektieren ihre Geschlechtsidentität und ihren geschlechtlichen Habitus.
- :: Sie wissen, dass sexuelle Äußerungen und Spiele von Kindern zu einer gesunden Entwicklung gehören.
- :: Sie sind in der Lage, die Hegemonie der Zweigeschlechtlichkeit und die Geschlechtsrollen zu reflektieren und die Entwicklung anderer Formen von Geschlechtlichkeit (wie Homosexualität) und geschlechtlicher Orientierung (wie Bisexualität) pädagogisch zu begleiten.

- :: Sie nehmen die Bedürfnisse von Kindern nach Zärtlichkeit, Berührung, Körperkontakt im Kontext ihrer gesamten Entwicklung wahr und ermutigen sie, eigene Formen des Ausdrucks und der Befriedigung zu finden.
- :: Sie respektieren die individuellen Schamgrenzen und unterstützen Kinder bei der Wahrung ihrer Intimsphäre.
- :: Sie sind in der Lage, pädagogisch auf sexuelle Übergriffe – auch verbaler Art – von Kindern gegenüber Erwachsenen und Kindern zu reagieren und Grenzziehungen verständlich zu machen.
- :: Sie können die Vielfalt von sexuellen Beziehungen und Orientierungen wertschätzen und ihre Haltung in der pädagogischen Arbeit zum Ausdruck bringen.
- :: Sie kennen die vielfältigen Formen von Elternschaft (homosexuelle Eltern, künstliche Insemination) und können Kinder aus entsprechenden Beziehungen in ihre (sexual-)pädagogische Arbeit einbeziehen.
- :: Sie können Informationen zu Fortpflanzung und Sexualität kindgerecht vermitteln.
- :: Sie sind in der Lage, Sexualität in verschiedenen Bildungsbereichen (z. B. in der Sprachentwicklung) zu thematisieren.
- :: Sie können Eltern aus unterschiedlichen Lebenswelten bei der sexuellen Entwicklung ihrer Kinder unterstützen.
- :: Sie halten den Spagat zwischen extrem unterschiedlichen Orientierungen der Bezugspersonen aus und können mit ihnen über traditionelle und moderne Sichtweisen ebenso kommunizieren wie über fundamentalistische Weltanschauungen, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse negiert, Glaubenssätze verabsolutiert und Andersdenkende nicht respektiert werden. Sie wissen, dass es solche Ansichten nicht allein bei Muslimen, sondern auch bei Christen und Fundamentalisten anderer geistiger Herkunft gibt.
- :: Sie können mit Kindern und ggf. mit Eltern Projekte gestalten, in denen auch die sexuelle Entwicklung thematisiert wird.
- :: Sie sind in der Lage, auch behinderten Kindern Zugang zu ihren sexuellen Bedürfnissen zu ermöglichen.
- :: Sie können Hinweise von Kindern über Erlebnisse im Bereich von Sexualität (im Elternhaus, in den Medien) wahrnehmen und darüber mit den Kindern spielerisch oder verbal kommunizieren oder mit den Eltern Kontakt aufnehmen.
- :: Sie kennen Ursachen, Erscheinungsformen und Folgen sexueller Gewalt.
- :: Sie nehmen Anzeichen von sexueller Gewalt in Spielverhalten und Äußerungen von Kindern wahr.
- :: Sie wissen, wie sie sich beim Verdacht auf sexuelle Gewalt gegen die Eltern zu verhalten haben und wie sie Unterstützung im Team und im Rahmen der örtlichen Netzwerke erhalten.
- :: Sie sind in der Lage, im Team Themen der kindlichen sexuellen Entwicklung anzusprechen und zu reflektieren.
- :: Sie kennen kindgerechte Medien für die Sexualpädagogik.
- :: Sie können Forschungsfragen zu Themen der sexuellen Sozialisation und Sexualpädagogik formulieren und unter Anleitung bearbeiten.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Informations-Input
- :: Gruppenarbeit und Rollenspiele

:: Beobachtungen in Praxisphasen

:: Biografiearbeit

:: Aufstellungen

#### Literatur

Bange, D. & Körner, W. (Hrsg.). (2002). Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. Göttingen: Hogrefe.

Benjamin, J. (2004). Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Stroemfeld.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (2003). Entdecken, schauen, fühlen! Kindergarten-Box. Köln: BZgA.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (2003). Nase, Bauch und Po. Köln: BZgA.

Foucault, M. (1983). Sexualität und Wahrheit 1: Der Wille zum Wissen (Nachdruck 2001). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hartmann, J. (2004). Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform: dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In S. Timmermanns, E. Tuider, & U. Sielert (Hrsg.), Sexualpädagogik weiter denken (S. 59-77). Weinheim: Juventa.

Honneth, A. (1994). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte (4. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Janouch, K., Lindman, M. & Brunow, E. (2005). Bevor ich auf die Welt kam. Wie Babys entstehen. Hamburg: Oetinger.

Milhoffer, P. (1999). Sexualerziehung, die ankommt ... Leitfaden für Schule und außerschulische Jugendarbeit zur Sexualerziehung von Mädchen und Jungen der 3. bis 6. Klasse. (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, 15). Köln: BZgA.

Schurke, B. (1998). Kindliche Körperscham und familiale Schamregeln. (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, 13.1). Köln: BZgA.

Sielert, U. & Valtl, K. (Hrsg.). (2000). Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim: Beltz.

Sielert, Uwe (2005). Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim: Beltz.

Tielmann, C. & Lieferring, J. (2005). Wir bekommen ein Baby! Düsseldorf: Patmos.

Timmermanns, S., Tuider, E. & Sielert, U. (Hrsg.). (2004). Sexualpädagogik weiter denken. Weinheim: Juventa.

#### 4.3.11 Baustein 22: Medienpädagogik

##### Vorbemerkung

Medienkompetenz ist eine wichtige Kulturtechnik, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

Leben und Lernen in modernen Kommunikationsgesellschaften bedeutet Leben und Lernen in einer Medienwelt. Zugänge zu Menschen, Informationen sowie Bildung in privaten und öffentlich beruflichen Kontexten werden durch Medien erschlossen. Der Erwerb von Medienkompetenz gehört zu den wichtigen Kulturtechniken, die ein Mensch beherrschen muss, um aktiv und mitgestaltend am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

Kinder lernen und entwickeln sich von Geburt an in einer von Medien geprägten Gesellschaft.

Medienkompetenz ist als ethische und sozialverantwortliche Handlungskompetenz zu verstehen, durch die der Einzelne Medieninhalte und -prozesse kritisch beleuchten und reflexiv auf das eigene Handeln anwenden kann. Medienkompetent ist, wer technische Medien zu bedienen und einzusetzen versteht und um die Zusammenhänge der Mediensysteme weiß. Des Weiteren gehört zur Medienkompetenz die Fähigkeit zur kreativen und innovativen Mediengestaltung und -nutzung (vgl. Neuß, 2005). Bewertungswissen und bewusste Nutzung sind dafür notwendige Kompetenzen. Kinder lernen und entwickeln sich von Geburt an in einer von Medien geprägten Gesellschaft. Die medialen Kontexte, in denen Mädchen und Jungen aufwachsen, sind dabei ebenso individuell wie ihre Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten. Die soziale Herkunft von Mädchen und Jungen kann, neben kulturellen, geschlechterspezifischen und entwicklungsbedingten Faktoren, über Chancen oder Risiken der Mediennutzung entscheiden. Medien beeinflussen nicht allein kindliches Verhalten, sondern auch Spiel und Kommunikation. Kinder erweitern und bereichern ihr Bild von der Welt und von sich ebenso stark in direkter Interaktion mit ihrem sozialen Umfeld wie durch Erfahrungen, Erlebnisse und Kompetenzen im Umgang mit Medien. Auf der Grundlage ihrer jeweiligen Entwicklungsphasen suchen Mädchen und Jungen Antworten auf ihre Fragen in medialen Botschaften und Symbolen. Hier setzt medienpädagogisches Handeln der Frühpädagogik an. Als Erziehungsziel in der Frühpädagogik ist Medienkompetenz konzeptionell festzuschreiben. Medienpädagogik orientiert sich an den Medienerfahrungen der Kinder, greift ihre Impulse kreativ auf und unterstützt Mädchen und Jungen in der gestalterischen Anwendung.

Medienpädagogik orientiert sich an den Medienerfahrungen der Kinder und greift ihre Impulse kreativ auf.

Auch in der Ausbildung von Frühpädagoginnen sind medienpädagogisches Handeln und mediales Denken innerhalb der unterschiedlichen Bildungsbereiche zu verankern. Neben technischen Fertigkeiten für den handelnden Umgang mit unterschiedlichen Medien sind vor allem entwicklungspsychologische, soziologische sowie neurobiologische Kenntnisse unabdingbar für das Umsetzen nachhaltiger medienpädagogischer Ansätze. Die Nutzung von Fotografie, Computer, Tonaufnahmen und Video in der Projektarbeit wie auch zur Beobachtung und Dokumentation gehören zum Handwerkszeug der Frühpädagoginnen.

##### Qualifikationsziele

:: Die Absolventinnen kennen Medienarbeit in Theorie und Praxis; sie entwickeln selbstständig Konzeptionen und Methoden medienpädagogischer Arbeit mit Print- und elektronischen Medien.

- :: Sie sind in der Lage, Medienarbeit ganzheitlich auszugestalten und Kinder dabei zu unterstützen sowie Medien als Kommunikations- und Gestaltungsmittel in Lernsituationen aktiv zu nutzen.
- :: Sie können Mädchen und Jungen gemäß ihrem Entwicklungsstand und individueller Medienbiografie begleiten und emotionale Medienerlebnisse thematisieren. Sie sind in der Lage, mediale Bilder und Metaphern (stereotype Rollenzuweisungen) als Kulturform kritisch zu reflektieren.
- :: Die Absolventinnen stellen das Kind in den Mittelpunkt ihres medienpädagogischen Handelns und setzen bei den Kompetenzen und dem Forschergeist/der Neugierde der Kinder an. Sie können kindliche Bedürfnisse, Interessen oder Themen aufgreifen und für die kreative und reflektierte Verwendung von Medien nutzbar machen.
- :: Sie sind befähigt, die Eltern und die Mediennutzung im häuslichen Kontext in ihr medienpädagogisches Handeln einzubeziehen.
- :: Sie können Medienpädagogik im Kontext von Spiel und Bewegung verorten.
- :: Die Absolventinnen entwickeln technisches Verständnis (Grundlagenwissen) zur selbsttätigen Aneignung neuer Techniken.
- :: Sie können Geräte zur Aufnahme von Bild und Ton sowie Computer gestalterisch und kreativ einsetzen.
- :: Sie können Projekte einer handlungsorientierten Pädagogik im Feld traditioneller und moderner Medien zur Förderung einer differenzierten Wahrnehmung und Gestaltung planen, dokumentieren und auswerten.

#### Bildungsinhalte

- :: Grundlagen der Medienpädagogik: ihre Begriffe, Handlungsmodelle und Theorien
- :: Relevante Grundlagen der Medientheorie, insbesondere der Medienpädagogik innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit
- :: Ansätze, Projekte und Szenarien einer handlungsorientierten Medienpädagogik im Feld der traditionellen und modernen (elektronischen) Medien mit ihren Zeichen und Strukturen
- :: Erkenntnisse zur pädagogischen Anwendung von linear bzw. zeitlich orientierten Medien wie Buch, Schrift, Hörspiel, Musik
- :: Erkenntnisse zur pädagogischen Anwendung von integral orientierten Medien wie Bild, Foto, Video, Fernsehen
- :: Erkenntnisse zur pädagogischen Anwendung von körperbezogenen Aspekten der Medien: Bedeutung der Bewegung mit allen Bezügen und Verknüpfungen (Körpergefühl, Motorik, Raumorientierung, emotionale, affektive und rationale Ebenen) in Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen
- :: Kriterien zur Beurteilung von Medienprodukten und ihren Inhalten (Bücher, Filme, Hörspiele, Lern- und Spielsoftware, Werbung) auf ihre pädagogische Wirkung und Einflussnahme
- :: Wissen um den technischen Umgang mit Medien und experimentelle Auseinandersetzung mit potenziellen Einsatzmöglichkeiten und Handlungsspielräumen
- :: Aufbau bewusster Mediennutzung (Kernmedien) in der Kindheit auf Grund neuester Erkenntnisse (Mediendaten, Neurowissenschaften, Psychologie, Sozialwissenschaften)

- :: Reflexion des eigenen Lern- und Lebensumfelds, von Entwicklungspotenzialen und Risiken des Medienumgangs über die eigene Mediensozialisation bis zur Lernbiografie
- :: Verknüpfung von divergenten und komplexen Systemen in Medienlandschaft und Bildungsbereichen, Vermittlung von Wahrnehmungsdivergenzen, Polaritäten und paradoxen Erscheinungen
- :: Kenntnisse einzelner Medienkategorien (Schrift, Sprache, Bild, Ton: Grundlagen von Kinderbüchern bzw. Geräten) und didaktisches Wissen um die praktische Medienanwendung im pädagogischen Kontext

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden können die reflektierende Medienbetrachtung und -wirkungsfor- schung im Kontext der Lebenswelt der Kinder (z. B. häusliche Mediensozialisation, Medienzielgruppe Kind, Rollenbilder) anwenden.
- :: Sie erschließen den Kindern praktisch erprobenden und übenden Umgang mit Me- dien und bestimmte Lehr- und Lernformen.
- :: Sie wissen mit Medien wie Fotografie (Bild) und Klangbearbeitung (Ton) und Com- putern im Hinblick auf Spiele und Lernsoftware umzugehen.
- :: Sie setzen Medien kompetent für Forschung, Recherche und Ergebnisdarstellung ein (Beobachten, Analysieren, Entwickeln).
- :: Die Studierenden gestalten medienvermittelte Lernprozesse:
  - .. (Bilder-)Bücher: Beobachten, Vergleichen, Unterscheiden, Erfinden (Kreativität); Herausarbeiten von Gefühlen, Modelle sozialen Miteinanders
  - .. Fotografie: Kameratechnik, Bildgestaltung, fotografisches Erarbeiten der Alltags- welt; Projekte mit Kindern
  - .. Hörspiel/Klangbearbeitung: individuelles selektives Hören, Anlässe zum Gespräch, Handlungswahrnehmung als Index für Kinderthemen, Töne und Klänge, Erzeugung, Exploration von Klängen, Tönen sowie deren Aufnahmemög- lichkeiten, Klanggestaltung durch Verknüpfung von Klängen und »Erfindung« von Klängen; Projekte mit Kindern
  - .. Video: Bild- und Tongestaltung, das bewegte Bild, Video im Alltag der Kindertages- einrichtung, Filmsprache, Konstruktion von »Welt« und »Wirklichkeit«
  - .. Computer: Multimediale Sicht des Computers, Bild, Ton, Text, Lern- und Spiel- programme, Kreativität; gestaltende Einbindung in ein Projekt (Schreib-/Lese-/ Bild kompetenz etc.)
- :: Die Studierenden entwickeln handlungsorientierte Vermittlungsmethoden. Dabei sind folgende methodische Zugänge einzubeziehen:
  - .. Umgang mit Medien an sich, Verarbeitung und Reflexion eigener Medienerfahrungen, explorativ gestaltender Einsatz von Medien.
  - .. Aktive Medienarbeit als Teil eines bildungsbereichsübergreifenden Projektes, in dem Medien begleitend sowie kommunikations- und interaktionsfördernd wirken und als Zugang zur Themerschließung dienen.
- :: Sie wenden unterschiedliche Medien kreativ an und beziehen sie in entwicklungs- relevante Bildungsprozesse ein.
- :: Sie analysieren Medien kritisch und knüpfen an die individuellen Medienerfah- rungen der Mädchen und Jungen an.
- :: Sie können kindliche Medienerfahrungen im Gespräch aufgreifen und bearbeiten.

Lehr- und Lernmethoden  
:: Projektarbeit

#### Literatur

Aufenanger, S. & Six, U. (Hrsg.). (2001). Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Baacke, D. (1999). Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte/Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bachmair, B. (2006). Medienerziehung im Kindergarten - 10 Antworten. Verfügbar unter: [http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal/html/Lernen/kinder\\_und\\_medien/medienerziehung\\_im\\_kindergarten.pdf](http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal/html/Lernen/kinder_und_medien/medienerziehung_im_kindergarten.pdf)

Hüther, J., Schorb, B. & Brehm-Klotz, C. (Hrsg.). (2005). Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). (2006). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin Cornelsen Scriptor.

Moser, H. (2006). Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neuß, N. (2005). Medienbildung als eigenständiges Lern- und Themenfeld in den Bildungskonzeptionen des Kindergartens. (veröffentlichtes Gutachten zum Berliner Kiga-Bildungsprogramm.) In: medien impulse, (1) 2005, S. 59-64.

#### 4.4 Arbeitsfeld und Institution

Kindertageseinrichtungen sind das erste öffentliche, institutionelle Setting, mit dem Eltern und Kinder konfrontiert werden. Für Kinder ist es meist die erste Erfahrung einer regelmäßigen Trennung von ihren gewohnten Bezugspersonen, für Eltern ein wichtiger Schritt der vertrauensvollen Übergabe ihres Kindes in die Hände einer ausgebildeten Fachkraft. Dieser kommt dabei eine zentrale Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder zu.

Die Kita ist das erste öffentliche, institutionelle Setting, mit dem Eltern und Kinder konfrontiert werden.

Neben der Kompetenz zum Umgang mit den Kindern müssen die ausgebildeten Fachkräfte daher auch die Besonderheiten dieser Ausgangslage angemessen berücksichtigen: die politische, rechtliche und organisatorische Rahmung einer öffentlichen Erziehungseinrichtung, die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer zielführenden Erziehungspartnerschaft mit den Eltern sowie die Spezifika und Eigenarten der eigenen beruflichen Rolle.

Das Wissen über die Entwicklung und die aktuelle Lage des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung sowie die Besonderheiten im Unterschied zur Schule und zu anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind hierbei ebenso von Belang wie die spezifischen Bedingungen der Kindertageseinrichtungen in ihrer föderalen Verankerung an der Schnittstelle zwischen Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesen.

Die Anforderungen an Kitas als moderne soziale Dienstleistungsangebote für Familien sind hoch: Sie sollen sowohl bildungspolitische Erwartungen erfüllen als auch die soziale Integration fördern.

Kindertageseinrichtungen haben sich in den letzten Jahren immer stärker zu modernen sozialen Dienstleistungsangeboten für Familien entwickelt. Sie sind in besonderer Weise mit den bildungspolitischen Erwartungen einer frühen Förderung jedes einzelnen Kindes konfrontiert, ebenso aber auch mit der zusätzlichen sozialpolitischen Herausforderung einer sozialen Integration von Kindern aus benachteiligten Haushalten. Zudem sind die Anforderungen an Effizienz, Wirtschaftlichkeit, Qualität, Flexibilität und Kundenorientierung von Kindertageseinrichtungen erheblich gestiegen. Neben der sozial- und bildungsbezogenen Qualität der Arbeit mit den Kindern gewinnen das Management der Einrichtung, Qualitätsentwicklung und (Selbst-)Evaluation wachsende Bedeutung, auf die die künftigen hochschulausgebildeten Fachkräfte durch ihr Studium vorbereitet sein müssen.

Um sich ihrer besonderen Rolle als erste professionelle Bezugsperson des Kindes bewusst zu werden und daraus eine fachlich-professionelle Identität zu entwickeln, die sich von der elterlichen unterscheidet, müssen sich die Studierenden der Frühpädagogik mit ihrem eigenen Berufsbild, mit den Besonderheiten berufsmäßiger Erziehung sowie mit der Geschichte des eigenen und der angrenzenden Berufe auseinandersetzen. Dieser Anspruch wird in den Bausteinen 23-27, »Beruf, Arbeitsfeld und Institution«, »Rechtliche und politische Grundlagen«, »Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen«, »Qualitätsmanagement« und »Übergänge im Kindesalter« aufgegriffen.

#### 4.4.1 Baustein 23: Beruf, Arbeitsfeld und Institution

##### Vorbemerkung

Kenntnisse von frühpädagogischen Arbeitsfeldern, sowie ihr Bezug zu anderen Institutionen und Berufsgruppen sind wichtig für die Entwicklung einer eigenen professionellen Identität.

Die Kenntnis von Institutionen und Arbeitsfeldern der Frühpädagogik, ihrer historischen, politischen und kulturellen Bedingtheiten sowie ihrer Bezüge zu anderen Arbeitsfeldern, Institutionen und Berufsgruppen ist eine Grundlage dafür, die eigene berufliche Biografie reflektieren und gestalten und das eigene berufliche Tun einordnen zu können sowie im Verlauf der Ausbildung und Berufspraxis eine eigene professionelle Identität zu entwickeln.

Im Studium sollte gleichrangig neben der Wissensaneignung über Institutionen und Arbeitsfelder in Deutschland und Europa die fachliche und persönliche Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern in Bezug auf die Berufsrolle, mit dem Anspruch und Möglichkeiten der Umsetzung lebenslangen Lernens sowie mit der Entwicklung eines professionellen Selbstbildes und Habitus stehen.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen verfügen über systematisches Wissen und Verständnis im Hinblick auf historische und aktuelle, nationale wie internationale Entwicklungen des Berufsfeldes und seiner Rahmenbedingungen.
- :: Sie haben einen Überblick und exemplarisch vertieftes Wissen über Institutionen und Arbeitsfelder der Frühpädagogik in ihren organisatorischen und pädagogischen Aspekten.
- :: Sie können Chancen und Grenzen multiprofessioneller und institutionenübergreifender Kooperationen einschätzen.
- :: Sie wenden zentrale Begrifflichkeiten und theoretische Modelle zum Selbst- und Fremdbild sowie zu Aspekten der beruflichen Identitätskonstruktion an.
- :: Sie verfügen in Bezug auf sich selbst und ihren beruflichen Alltag über eine kritische und reflektierte Haltung, die ihnen die Ausübung einer professionellen Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes ermöglicht.
- :: Sie identifizieren sich mit ihrem Beruf als pädagogische Fachkraft und setzen sich für Kinder, Familien und ihre Berufsgruppe ein.
- :: Sie arbeiten an der Entwicklung eines realitätsnahen, professionellen und selbstwirksamen Selbstbildes und eines pädagogischen Ethos.

#### Bildungsinhalte

- :: Geschichte der institutionellen Kleinkinderziehung und der einschlägigen Berufsausbildungen, insbesondere des Berufs des Frühpädagogen
- :: Überblick über Institutionen und Arbeitsfelder der Frühpädagogik (Krippe, Kindergarten, Spiel- und Lernstube, Schule, Hort, Heim, Familienbildung und -beratung, Kindertagespflege) in ihren organisatorischen und pädagogischen Aspekten
- :: Exemplarische Vertiefung historischer und aktueller Entwicklungen von ausgewählten Institutionen und Arbeitsfeldern, insbesondere der Ausbildung von Frühpädagoginnen.
- :: Modelle und Konzepte multiprofessioneller und institutionenübergreifender Kooperation, insbesondere im Zusammenhang mit Kindertageseinrichtungen (z. B. Familienzentren)
- :: Nationale und internationale aktuelle Entwicklungen der institutionellen Frühpädagogik und der damit verbundenen beruflichen Perspektiven
- :: Der Professionalisierungsdiskurs im Tätigkeitsfeld der frühkindlichen Bildung
- :: Theorien und Begrifflichkeiten zur Entwicklung beruflicher Identität und zur Gestaltung beruflichen Rollenhandelns
- :: Auseinandersetzung mit dem individuellen Zugang zur Berufsrolle und zum eigenen Verständnis des Verhältnisses von Bildung und Erziehung

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden setzen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem sich wandelnden Berufsbild auseinander und können historische und aktuelle Entwicklungen des Berufes reflektiert einordnen.
- :: Sie systematisieren Arbeitsfelder und Institutionen der Frühpädagogik in Deutschland und in Europa hinsichtlich ihres geschichtlichen Wandels und ihres aktuellen Status sowie ihrer Zielgruppen und Zielsetzungen.

- :: Sie kennen den Diskurs über die Professionalisierung frühpädagogischer Berufe und vertreten in dieser Frage eine begründete eigene Position.
- :: Sie setzen sich mit immanenten Konfliktstrukturen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern sowie mit Chancen und Grenzen ihrer Auflösung auseinander.
- :: Die Studierenden haben ein Bewusstsein über die Bedeutung eines individuellen, biografisch und fachlich verankerten Berufsprofils. Sie reflektieren ihre persönlichen Zugänge zur zukünftigen Berufsrolle und ihre eigene Bildungsgeschichte und nehmen diese als einen lebenslangen Prozess wahr.
- :: Sie kennen die Bedeutung von Selbst- und Fremdbildern für die pädagogische Praxis.
- :: Sie sind in der Lage, durch Kommunikation und Reflexion das eigene Selbstbild zu überdenken und zu modifizieren.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Hospitation
- :: Forschungsauftrag
- :: Biografiearbeit

#### Literatur

Denner, L. & Schumacher, E. (Hrsg.). (2004). Übergänge im Primar- und Elementarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.

Diller, A. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2006). Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dreyer, R. & Sell, S. (2007). Kompetent für Kinder. Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher zwischen Fachschule und Akademisierung. Kronach: Carl Link.

Ebert, S. (2006). Erzieherin - ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg i. Br.: Herder.

Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). (2007). Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.). (2004). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Opladen: Leske + Budrich.

Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (2006). (Hrsg.). Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Stuttgart: UTB.

Musiol, M. (2006). Biografizität als Bildungserfahrung. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit* (S. 300–328). Berlin: Cornelsen Scriptor.

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

#### 4.4.2 Baustein 24: Rechtliche und politische Grundlagen

##### Vorbemerkung

Kenntnisse der rechtlichen und politischen Grundlagen von Kindertageseinrichtungen sind Voraussetzung für ein Verständnis der Systeme, Strukturen und Rahmenbedingungen, die mit dem Arbeitsfeld verknüpft sind, und bereiten für einen angemessenen Umgang mit den verschiedenen fachlichen und nicht-fachlichen Akteuren und Personen im Arbeitsfeld und in den angrenzenden Gebieten vor.

Kenntnisse der rechtlichen und politischen Grundlagen bilden die Voraussetzung für ein Verständnis der Struktur und der Rahmenbedingungen von Kitas.

##### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen besitzen Kenntnisse der für ihr Arbeitsfeld relevanten Rechtsgrundlagen und ihrer Anwendung sowie der bildungs-, familien- und sozialpolitischen Grundlagen, Strukturen und Systeme.
- :: Sie kennen die wichtigsten Strukturen des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens sowie die entsprechenden rechtlichen Bezüge.
- :: Sie haben sich im Überblick mit den frühkindlichen Bildungsplänen auseinandergesetzt und können deren Bedeutung für die tägliche Arbeit einschätzen. Sie sind in der Lage, diese Pläne zu interpretieren und umzusetzen.
- :: Rechtssetzungen unterschiedlicher Rechtssysteme können sie in Beziehung setzen und Fallkonstellationen aus der Praxis der Einrichtung auf der Grundlage der Rechtslage wie auch der Rechtsprechung beurteilen und einordnen.
- :: Sie sind in der Lage, die besondere Positionierung der Kindertageseinrichtungen im Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesen einzuordnen und die sich daraus ergebenden Besonderheiten bei der Gestaltung dieses Bereichs abzuleiten.
- :: Sie haben ein kritisches Verständnis von politischen Entscheidungsfindungen sowie von den unterschiedlichen Verbindungen zwischen politischem Willen und Handeln auf den verschiedenen föderalen Ebenen und können die Umsetzung vor Ort entsprechend einordnen.
- :: Sie kennen die Besonderheiten des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe und können die Unterschiede zwischen öffentlichen, freigemeinnützigen und privatgewerblichen Trägern einschätzen.

##### Bildungsinhalte

- :: Aufbau des deutschen Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens
- :: Grundkenntnisse alternativer Strukturen im internationalen Vergleich
- :: Entwicklung der Bildungs-, Familien- und Sozialpolitik in Deutschland unter Berücksichtigung der unterschiedlichen politischen Instrumente (Gesetze, Verordnungen, Erlasse etc.), föderalen Ebenen und Akteure der einzelnen Politikbereiche
- :: Interpretation und Umsetzung von Bildungsplänen

- :: Aufbau des deutschen Rechtssystems mit den Grundlinien des Kinder- und Jugendhilferechts, des Familienrechts und des Schulrechts: Rechtssystematik und Rechtssprechung
- :: Gesetzlicher Auftrag, Aufgaben, Struktur und Träger der Kinder- und Jugendhilfe; Grundlagen der Schulorganisation

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden sind mit dem Aufbau und den Besonderheiten des deutschen Bildungs- und Erziehungssystems vertraut. Sie können die einzelnen Stufen dieses Systems und seine teilweise sehr unterschiedlichen Ausformungen in den Ländern einordnen.
- :: Sie haben Kenntnis von der Entwicklung der Bildungs-, Familien- und Sozialpolitik in Deutschland. Die Studierenden kennen die verschiedenen Ebenen und Akteure der Familien- und Sozialpolitik und verfügen über fundiertes Wissen zu aktuellen Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Bildungspolitik.
- :: Die Studierenden kennen den grundsätzlichen Aufbau des deutschen Rechtssystems, die wichtigsten Grundlinien der UN-Kinderrechtskonvention, des Grundgesetzes, des Kinder- und Jugendhilferechts und seiner Reformen sowie des Schulrechts. Sie kennen im Bereich des Kinder- und Jugendhilferechts sowie des Schulrechts aktuelle Diskussionen, die für die Träger der Einrichtungen und für die öffentliche Jugendhilfe relevant sind. Die Studierenden kennen die allgemeinen Rahmenbedingungen des Kinder- und Jugendschutzes, insbesondere die rechtlichen Regelungen zum Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung, zur Förderung von Kindern, Kindertagespflege, Bedarfsplan, Aufsichtspflicht, Datenschutz und Elternrechten.
- :: Die Studierenden sind befähigt, rechtliche Regelungen auf die ihnen zugrunde liegenden politischen Konzepte und Kontroversen zu beziehen und so ihre Relativität, aber auch normative Wirkung zu analysieren.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Überblicksvorlesungen
- :: Planspiele anhand von Rechtsfällen
- :: Fallanalyse
- :: Politisches Fachexpertengespräch

#### Literatur

Bellermann, M. (2001). Sozialpolitik. Eine Einführung für soziale Berufe (4. aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Freiburg i. Br.: Lambertus.

Fieseler, G. & Herborth, R. (2005). Recht der Familie und Jugendhilfe. Arbeitsplatz Jugendamt, sozialer Dienst (6., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Neuwied: Luchterhand.

Gerstein, H. (2006). Spezielle Rechtsfragen für Führungskräfte in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Remagen: ibus.

Güthoff, F. & Sünger, H. (Hrsg.). (2002). Handbuch Kinderrechte. Weinheim: Juventa.

Hahn, D. (2004). Kindheits-, Jugend- und Erziehungsrecht. München: Beck.

Massing, P. & Gehrman, A. (Hrsg.). (2003). Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Münch, J. (2002). Bildungspolitik. Grundlagen - Entwicklungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Münder, J., Baltz, J. & Kreft, D. (2006). Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Juventa.

Neumann, L. F. & Schaper, K. (2008). Die Sozialordnung der Bundesrepublik Deutschland (5., aktualisierte Aufl). Frankfurt/Main, New York: Campus.

Nutbrown, C. (2004). Kinderrechte: ein Grundstein frühpädagogischer Curricula. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt (S. 117-128). Opladen: Leske + Budrich.

Prott, R. & Preissing, C. (2002). Rechtshandbuch für Erzieherinnen (7., aktualisierte Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

#### 4.4.3 Baustein 25: Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen

##### Vorbemerkung

Eine qualitativ hochwertige Pädagogik braucht Rahmenbedingungen, die sie unterstützen und fördern. Ein am Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag ausgerichtetes Management, welches auch dem erweiterten Aufgabenspektrum von Kindertageseinrichtungen gerecht wird, ist daher von zunehmender Bedeutung und stellt entsprechende Anforderungen an die Ausbildung von Frühpädagoginnen. Sie müssen auf diese Aufgaben - von Personalentwicklung zu Konzeptentwicklung und Vernetzung - vorbereitet werden und die dafür nötigen Managementkompetenzen erwerben.

Ein am Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag ausgerichtetes Management schafft die Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige Pädagogik.

##### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen kennen die allgemeinen und berufsfeldspezifischen wissenschaftlichen Grundlagen und Methoden der Organisations- und Managementlehre, insbesondere in den Bereichen Marketing und Finanzierung.
- :: Sie können allgemeine und spezifische Managementmodelle auf den Kindertagesbereich übertragen und sinnvoll mit Bildung, Erziehung und Betreuung verbinden.
- :: Sie setzen ihr Wissen und Verständnis gezielt für die kritische Analyse von Rahmenbedingungen und für die Identifizierung typischer Handlungsanforderungen bezüglich Organisation und Management in ihrem Arbeitsfeld ein.
- :: Die Absolventinnen können sachliche und personelle Ressourcen für die Umsetzung von Planung und Konzeption einschätzen sowie realisierbare Finanzierungsstrategien entwickeln.
- :: Sie sind mit Konzepten zur Vernetzung vertraut und können diese planen, umsetzen und reflektieren.

### Bildungsinhalte

- :: Grundlagen allgemeiner und spezieller Managementtheorien
- :: Grundlagen der sozialräumlichen Netzwerkarbeit
- :: Überblick über die plurale Trägerlandschaft sowie deren Trägersysteme und -strukturen
- :: Kenntnisse in Bedarfsplanung und Entwicklung von Vernetzungsstrategien im Sozialraum (Vernetzung und Kooperation mit anderen Kindertages- und Bildungseinrichtungen, Zusammenwirken im Gemeinwesen, interdisziplinäre Arbeit mit Jugendhilfestationen, Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen (Kinder- und Jugendhilfe sowie Grundschule))
- :: Ausgewählte Methoden und Instrumente der Organisationsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung ihrer Verwendbarkeit im Bereich der Kindertageseinrichtungen und im Schulmanagement
- :: Finanzierung von Kindertageseinrichtungen
- :: Controllingsysteme und -instrumente
- :: Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Sponsoring und Fundraising

### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden kennen spezifische Methoden und Instrumente der Organisationsentwicklung für den Bereich der Kindertageseinrichtungen. Dazu gehören u. a. Projektmanagement, Teamarbeit und Teamentwicklung, Supervision und kollegiale Beratung sowie Beschwerdemanagement. Darüber hinaus sind sie in der Lage, die wichtigsten Ansätze der Organisationsentwicklung im Bereich des Schulmanagements zuzuordnen.
- :: Sie kennen und verstehen die Grundlagen und die Aufgabenbereiche des Personalmanagements sowie die daraus resultierenden Aspekte der Handlungsplanung und Organisation für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen.
- :: Die Studierenden haben Kenntnis über die besondere Struktur sowie die praktische Abwicklung der Finanzierung der Kinderbetreuungseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern.
- :: Sie können die neueren Controllingsysteme und -instrumente einordnen und deren Bedeutung für Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen bewerten.
- :: Sie sind mit strategischen und konzeptionellen Grundlagen des Sozialmarketings und der Öffentlichkeitsarbeit sowie des Sponsoring und Fundraising vertraut.
- :: Die Studierenden kennen Grundlagen der sozialräumlichen Netzwerkarbeit.
- :: Die Studierenden besitzen einen Überblick über die plurale Trägerlandschaft sowie deren Trägersysteme und -strukturen.
- :: Sie verfügen über Kenntnisse der Bedarfsplanung und Entwicklung von Vernetzungsstrategien im Sozialraum. Sie haben einen Begriff von Vernetzung und Kooperationen mit anderen Kindertages- und Bildungseinrichtungen, vom Zusammenwirken im Gemeinwesen und von der interdisziplinären Arbeit mit anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Sie verfügen über ein Verständnis von Netzwerken als Vermittlungsinstanzen, die Lernprozesse fördern und unterstützen.
- :: Die Studierenden besitzen vertiefende Kenntnis bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und der Grundschule sowie der Gestaltung des Übergangs in die Grundschule.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Finanzanalyse
- :: Projektarbeit (z. B. zur Erstellung eines Marketingkonzepts)
- :: Netzwerkanalyse

#### Literatur

Franken, B. (2006). Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

Hense, M., Buschmeier, G. (2002). Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München: Don Bosco.

Hugoth, M. & Roth, X. (Hrsg.). (2005). Handbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Kronach: Carl Link.

Hugoth, M. (Hrsg.). (2004). Unternehmen Kindergarten & Co. Kronach: Carl Link.

Klug, W. (2001). Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmenshandbuch für LeiterInnen und Träger von Kindertagesstätten. München: Reinhardt.

Kreyenfeld, M., Spieß, K. & Wagner, G. G. (2001). Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung. München: Luchterhand.

Künkel, A. & Watermann, R. (Hrsg.). (2002). Management im Kindergarten. Grundlagen für Leitungsaufgaben (6. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

Rieder-Aigner, H. (Hrsg.). (2007). Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen. Regensburg, Berlin: Walhalla.

Schmidt, Ch. (2004). Moderne Leitung einer Kindertagesstätte. Berlin: Die Zeile.

#### 4.4.4 Baustein 26: Qualitätsmanagement

##### Vorbemerkung

Prozesse und Verfahren des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung werden auch in Kindertageseinrichtungen immer wichtiger. Als Leitungsaufgaben zielen sie auf eine Bestandsaufnahme, Zielklärung und Zielfindung, Maßnahmenplanung und Umsetzung sowie auf die Evaluation von pädagogischen Prozessen und Abläufen innerhalb der Gesamtorganisation ab. Zentrale Schritte hierfür sind die Herstellung von Transparenz durch festgelegte Dokumentationsformen, die Feststellung der erreichten Qualität sowie ihre Sicherung und kontinuierliche Weiterentwicklung.

Kontinuierliches Qualitätsmanagement und eine gesicherte Qualitätsentwicklung sind für die Organisation und Umsetzung pädagogischer Prozesse unerlässlich.

##### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen erwerben grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Ziele, Begrifflichkeiten, Konzepte, Verfahren und Instrumente des

### Qualitätsmanagements und der Evaluation in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

- :: Sie verfügen über grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Möglichkeiten der Selbst-, Fremd- und Peerevaluation.
- :: Sie sind in der Lage, frühpädagogische Konzeptionen und pädagogisches Handeln auf der Grundlage von Qualitätskriterien zu analysieren und zu bewerten.
- :: Die Studierenden kennen Funktionen und Inhalte einer Konzeption, auch im historischen und länderübergreifenden Vergleich. Sie können im Team an der Erarbeitung bzw. Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption aktiv und zielgerichtet mitwirken.
- :: Sie setzen sich selbstreflexiv mit den angewandten Methoden und Ergebnissen der eigenen Arbeit auseinander.
- :: Sie erwerben die fachlichen und methodischen Grundlagen für die qualitativ hochwertige Erstellung einer neuen oder die Überprüfung einer vorhandenen Einrichtungskonzeption.
- :: Sie können organisatorische Abläufe in der Einrichtung auf der Grundlage von Qualitätskriterien analysieren und bewerten.
- :: Sie können ihr Wissen und Verständnis gezielt für die Planung und Weiterentwicklung von organisatorischen und pädagogischen Abläufen und Prozessen ins Team einbringen.
- :: Sie können Evaluationsverfahren bedarfsgerecht auswählen. Sie sind in der Lage, den Einsatz von Methoden und Instrumenten der Evaluation, des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung theoretisch fundiert und reflektiert im Team zu planen und umzusetzen.
- :: Sie haben die Fähigkeit, aus der Evaluation Zielperspektiven und Handlungsstrategien abzuleiten.
- :: Sie kennen die Funktion von Leitbildern und ihren Stellenwert im Qualitätsmanagement sowie Grundsätze und Elemente der Leitbildentwicklung und können im Team an der Entwicklung eines Leitbildes aktiv und zielgerichtet mitwirken.
- :: Sie können sich auf der Basis ihrer Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildungsprogrammen bzw. -empfehlungen, Qualitäts(management)handbüchern und Kriterienkatalogen begründet für oder gegen ihre Verwendung entscheiden.
- :: Sie sind in der Lage, inhaltliche Vorgaben von Bildungsprogrammen, Qualitäts(management)handbüchern und Kriterienkatalogen bei der Erstellung oder Weiterentwicklung einer Einrichtungskonzeption zu integrieren.

### Bildungsinhalte

- :: Grundbegriffe der Qualität, Qualitätssicherung und -entwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe
- :: Leitbilder und Qualitätsziele
- :: Qualitätskriterien und Qualitätsstandards im Bereich der frühpädagogischen Arbeit
- :: Qualitätsmanagementverfahren: Ziele, Inhalte und Anwendungsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe (Qualitätshandbücher, Gütesiegel, etc.)

- :: Evaluation: Verfahren und Instrumente, Evaluationsstandards, Selbstevaluation
- :: Formulierung von Zielen, Qualitätskriterien und Qualitätsstandards
- :: Funktionen und Inhalte einer Konzeption, Verfahren und Methoden der Konzeptionsentwicklung
- :: Konzeptionen im historischen und länderübergreifenden Bereich

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden kennen die Qualitätsphilosophie, Konzepte, Abläufe und Methoden des Qualitätsmanagements nach DIN ISO 2000ff, nach dem EFQM-Modell sowie den Ansatz des Total Quality Managements (TQM).
- :: Sie kennen den besonderen Stellenwert von Selbstevaluation in der pädagogischen Arbeit und haben Kenntnisse über einschlägige Methoden und Instrumente.
- :: Sie können an der Entwicklung von partizipativen Modellen für Evaluationsprozesse aktiv und zielgerichtet mitwirken.
- :: Sie kennen methodische Ansätze der Zielfindung und Zielformulierung und können Ziele auf unterschiedlichen Ebenen erkennen und formulieren.
- :: Sie kennen Ziele, Inhalte und Ergebnisse der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder sowie weitere einschlägige Ansätze des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung im frühpädagogischen Bereich und können diese in die Qualitätsdiskussion einordnen.
- :: Sie besitzen vertiefte Kenntnisse der Inhalte und Verfahren eines ausgewählten Qualitätsmanagement-Ansatzes im System der Tageseinrichtungen für Kinder.
- :: Sie gewinnen einen Einblick in die Gütesiegel-Debatte und positionieren sich zu Fragen von Inhalten, Nützlichkeit und Aufwand pädagogischer Gütesiegel.
- :: Sie erwerben ein Grundverständnis von Qualitätsdimensionen und -kriterien im frühpädagogischen Bereich und kennen empirisch gesicherte Zusammenhänge zwischen Qualitätsdimensionen, der Qualität pädagogischer Umwelten und kindlicher Entwicklung bzw. Bildungsprozessen und -ergebnissen.
- :: Die Studierenden sind in der Lage, ihr Wissen über kindliche Entwicklung und über pädagogisch-didaktische Herangehensweisen für die Einschätzung vorhandener Qualitätskriterien und für die Formulierung eigener Qualitätskriterien zu nutzen.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: Planspiel
- :: Konzeptionsanalyse
- :: Theorie-Praxis-Transfer

#### Literatur

Diller, A., Leu, H.-G. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2005). Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erath, P., Schmitz, E. & Schwarzkopf, F. (2002). Von der Konzeption zum Qualitäts-handbuch. Weiterentwicklung und Qualitätssicherung in der Kita. München: Don Bosco.

Hollmann, E. (2000). In sieben Schritten zur Konzeption. Seelze: Kallmeyer.

Kempfert, G., Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.

Preissing, C. (Hrsg.). (2003). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Strätz, R., Hermens, C. & Fuchs, R. (2007). *Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Tietze, W. (Hrsg.). (2002). *Wie gut sind unsere Kindergärten?* Weinheim: Luchterhand.

Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Viernickel, S. (2006). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement*. Remagen: ibus.

Links

<http://www.degeval.de>

Deutsche Gesellschaft für Evaluation

<http://www.univation.org>

Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH

<http://www.ceval.de>

Centrum für Evaluation, Universität des Saarlandes

#### 4.4.5 Baustein 27: Übergänge im Kindesalter

Vorbemerkung

Von der Familie in die Krippe, von der Krippe in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Schule kommen – institutionelle Übergänge kennzeichnen nicht nur den Wechsel von einer Institution in die nächste. Sie sind auch Ausdruck einer sozial und individuell inszenierten Entwicklungsrhythmik im Lebenslauf. Übergängen kommt eine Mittlerfunktion zwischen der zurückliegenden und der noch ungewissen zukünftigen Lebensphase zu. In Übergängen verbinden sich soziale mit persönlichen Erwartungen, institutionelle mit individuellen Potenzialen und Risiken. Sie führen im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität bestenfalls zu einem

Institutionelle Übergänge sind verbunden mit sozialen und persönlichen Erwartungen. Sie stellen Chancen, aber auch Risiken dar!

nachhaltigen Entwicklungssprung und schlimmstenfalls zu einem kaum aufholbaren Rückschritt. Übergänge sind gesellschaftlich, institutionell und juristisch vorstrukturiert. Zugleich sind sie emotional aufgeladen, zeigen einen Statuswechsel an und stellen an das Kind, die Familie und das Einrichtungspersonal geballte Anforderungen.

Übergänge lassen sich von verschiedenen theoretischen Standpunkten aus modellieren, z. B. soziologisch im Konzept der Übergangsriten oder sozialpsychologisch als gesellschaftliche Selektionssituation, entwicklungspsychologisch im Konzept der Entwicklungskrisen oder der Entwicklungsaufgaben oder unter dem Blickwinkel eines Wandels des begrifflich-kognitiven Weltverständnisses (conceptual change) als Bildungsübergang. Ökosystemisch betrachtet tangieren Übergänge verschiedene Systemebenen. Vor diesem Hintergrund werden sie als kritisches Lebensereignis interpretiert oder im Modell der Transition als ko-konstruktiver Prozess. Die Bewältigung von Übergängen erschließt sich risiko- und ressourcenorientiert aus der Perspektive der Resilienzforschung oder fähigkeitsorientiert als Lernprozess zur Entwicklung von Übergangskompetenz. Neben den theoriebasierten Modellierungen des Phänomens Übergang zeigen empirische Studien, wie Kinder und Erwachsene Übergänge in ihrer sozialen Wirklichkeit bewältigen und ihre Übergangskompetenzen für künftige Situationen nutzen.

Übergänge sind kritische Lebensereignisse und müssen risiko-, ressourcen- und fähigkeitsorientiert bewältigt werden.

#### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen können die Bedeutung von Übergängen der Kinder für deren Entwicklung zwischen dem ersten Lebensjahr und dem Grundschulalter angemessen einschätzen.
- :: Sie können die unterschiedlichen Bewältigungsformen von Kindern (und deren Eltern) in Übergangssituationen erkennen und verstehen.
- :: Sie können Übergangssituationen an den üblichen Übergängen im frühkindlichen Bereich bis zur Grundschule begründet und methodisch gestalten.
- :: Sie sind in der Lage, ein Eingewöhnungskonzept mit Eltern und dabei auch Lösungen für kritische Situationen zu entwickeln.
- :: Sie kennen Beobachtungs- und Analyseverfahren am Übergang zur Schule. Sie wissen um die Grenzen ihrer Kenntnisse und wo sie sich in besonderen Fällen Hilfe holen können.
- :: Sie sind in der Lage, auf abgebende und aufnehmende Einrichtungen (einschließlich der Familie) angemessen zuzugehen und ein dialogisches Konzept zur Entwicklung einer gemeinsamen Gestaltung von Übergangssituationen zu unterbreiten.
- :: Sie kennen die Probleme der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und haben Vorstellungen entwickelt, wie diese überwunden werden können.

#### Bildungsinhalte

- :: Im Kontext von Übergangssituationen gebrauchte Grundbegriffe wie Gatekeeping, Statussymbolisierung, Kritisches Lebensereignis, Transition, Institution, Flexible Schuleingangsphase u. a.

- :: Erarbeitung von soziologischen, psychologischen, pädagogischen und schultheoretischen Modellen mit Relevanz für Übergänge im Lebenslauf der Kinder von Geburt bis zur Grundschule
- :: Beispiele für gelungene und gescheiterte Übergangskonzepte unter Berücksichtigung der Vorbereitungsphase, der Phase des unmittelbaren Übergangs und der Eingewöhnungsphase
- :: Exemplarische theoriegestützte Fallanalysen am Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung, von der Krippe in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Grundschule
- :: Beobachtungs- und Analyseverfahren für die Einschätzung von Hilfebedarf in der Frühförderung, Sprachstandserhebung, Kind-Umfeld-Analyse, Schuleingangsbeobachtung, die für Zuweisungen der Kinder am Übergang relevant sein könnten
- :: Exemplarischer Besuch einer Einrichtung, die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in kritischen Übergangssituationen zur Seite stehen kann
- :: Methoden der dialogischen Konzeptentwicklung zwischen abgebenden und aufnehmenden Einrichtungen
- :: Musterkonzepte für die Kooperation an Übergängen

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden erwerben grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Ziele, Konzepte, Verfahren und Instrumente der Kooperation zwischen abgebenden und aufnehmenden Einrichtungen an Übergängen im Lebenslauf von Kindern (Familie, Krippe/Tagesmutter, Kindergarten, Flexible Schuleingangsphase).
- :: Sie verfügen über grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse theoretischer Modellierungen von Übergängen. In diesem Kontext werden sie sich über die gesellschaftliche und ökosystemische Funktion von Übergängen ebenso bewusst, wie über ihre Funktion für die persönliche Entwicklung.
- :: Sie können Rahmenbedingungen ihrer Kooperation mit abgebenden oder aufnehmenden Einrichtungen kritisch analysieren und typische Handlungsanforderungen in Bezug auf Organisation, Inhalte und Beziehungsebene erkennen und bewältigen.
- :: Sie sind in der Lage, Konzeptionen und pädagogisches Handeln in Übergangssituationen bis hin zum Einsatz üblicher Beobachtungsverfahren auf der Grundlage von Qualitätskriterien zu analysieren und zu bewerten.
- :: Sie kennen empirische Studien zu Übergängen und sind in der Lage, sie theoriegestützt zu interpretieren.
- :: Sie setzen sich selbstreflexiv mit eigenen Übergangsprozessen auseinander.
- :: Sie erwerben die fachlichen und methodischen Grundlagen für die Erarbeitung eines hochwertigen Kooperationskonzepts mit aufnehmenden und abgebenden Institutionen (Familie, Krippe, Kindergarten, Grundschule) und für dessen praktische Überprüfung.

#### Lehr- und Lernmethoden

- :: PQ4R-Methode
- :: Konzeptionsanalyse
- :: Fallanalysen
- :: Projektarbeit

## Literatur

Alt, C. (Hrsg.). (2007). *Kinderleben – Start in die Grundschule (Band 3)*.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Carle, U. & Samuel, A. (2007). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Carle, U. & Berthold B. (2007). *Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase eingerichtet haben*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Carle, U., Grabeleu-Szczes, D., Levermann, S. (Hrsg.). (2007). *Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern*. Berlin: Cornelsen.

Denner, L. & Schumacher, E. (Hrsg.). (2004). *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Griebel, W. & Niesel, R. (Hrsg.). (2004). *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen*. Weinheim: Beltz.

Strätz, R., Solbach, R. & Holst-Solbach, F. (2007). *Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Expertise im Auftrag des BMBF*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF.

## Links

<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3531>

Übergänge auf dem Deutschen Bildungsserver

<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2995>

Projektbeispiele aus der Praxis auf dem Deutschen Bildungsserver

<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2987>

Fachartikel auf dem Deutschen Bildungsserver

<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2988>

Materialien zur Übergangsgestaltung auf dem Deutschen Bildungsserver

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/ltldb/sd/index.html>

Sprachstandsfeststellung, Seite des Programmträgers FörMig (BLK-Programm, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)

Praktische Studien sind kein Wissensgebiet. Sie entsprechen der an der Vermittlung von Kompetenzen orientierten Logik des Bologna-Prozesses.

#### 4.5 Praktische Studien

Sind Praktische Studien ein Baustein frühpädagogischer Studiengänge? Praxis ist in der Tat kein Wissensgebiet, das sich in einen Fächerkanon einfügen lässt. Den praktischen Studien einen eigenen Baustein zu widmen, entspricht jedoch der neuen und an der Vermittlung von Kompetenzen orientierten Logik des Bologna-Prozesses. Um die Bedeutung der Praktischen Studien für die Ausbildung zu betonen, werden sie neben den Grundlagen, den Bildungsbereichen und der Rubrik Arbeitsfeld und Institution in einem vierten Bereich dargestellt.

Auch wenn dieser Baustein keine themenspezifischen Inhalte hat, wie die anderen Bausteine sie aufweisen, beschreibt er Standards für die Gestaltung der praktischen Phasen im Studium und unterstreicht so deren integrale Bedeutung: Die praktischen Phasen haben nicht allein didaktischen Stellenwert, sondern die Praxis gilt als eigener Lernort, in dem entscheidende Kompetenzen für die Professionalisierung von Frühpädagoginnen vermittelt bzw. erworben werden. Qualitätsziele für die Ausbildung von Frühpädagoginnen am Lernort Praxis sind im Kapitel »Lernort Praxis« beschrieben.

##### 4.5.1 Baustein 28: Praktische Studien

###### Vorbemerkung

In den Praxisphasen wird ein für den pädagogischen Alltag notwendiges Orientierungs-, Erklärungs- und Handlungswissen entwickelt.

In der Frühpädagogik ebenso wie in anderen pädagogischen Berufen wird professionelle Handlungskompetenz durch die Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungsvollzügen erreicht. In der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften gilt es daher, die in der theoretischen Ausbildung erworbenen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen so mit praktischen Handlungsvollzügen zu verbinden, dass die Studierenden ihr im Studium erworbenes Wissen und Können in der praktischen Ausbildung anwenden, überprüfen und modifizieren können. Gleichzeitig ergeben sich in der konkreten Handlungspraxis Situationen, Themen und Fragestellungen, die wiederum theoretisch aufgearbeitet und reflektiert werden müssen. Diese Verschränkung von Theorie und Praxis, durch die Studierende ihr im Studium erworbenes Wissen und Können in der Praxis weiterentwickeln und diese wiederum im Rahmen des Studiums reflektieren, führt während des Ausbildungsprozesses bzw. des Studiums zur Ausbildung eines für den pädagogischen Alltag notwendigen Orientierungs-, Erklärungs- und Handlungswissens und somit zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses.

###### Qualifikationsziele

- :: Die Absolventinnen schärfen ihr persönliches Kompetenzprofil und festigen ihr professionelles Selbstverständnis sowie ihre professionelle Haltung.
- :: Sie analysieren, verstehen und erklären die im Arbeitsfeld vorgefundenen Erziehungs- und Bildungskontexte in ihrer Komplexität und unter Berücksichtigung der verschiedenen beteiligten Akteurguppen des sozialen Umfeldes sowie der organisatorischen Rahmenbedingungen. In der praktisch-pädagogischen Tätigkeit arbeiten sie selbstständig sowohl mit Gruppen als auch mit einzelnen Kindern, gestalten dabei die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen angemessen und initiieren sowie begleiten ganzheitliche und ressourcenorientierte Bildungsprozesse.

Die in den Praxisphasen angestrebten Qualifikationsziele beziehen sich auf:

- :: Die Gestaltung des pädagogischen Alltags, wie
  - Tages- und Wochengestaltung mit Kindern, deren Eltern und Kollegen planen und umsetzen
  - Angebote in den verschiedenen Bildungsbereichen planen, durchführen und dokumentieren
- :: Das pädagogische Handeln mit Einzelnen, wie
  - eine professionelle und entwicklungsförderliche Beziehung zu Kindern gestalten
  - individuelle Entwicklungen des Kindes erkennen und gegenüber Eltern, relevanten Bezugspersonen bzw. Kollegen darstellen
  - angemessene und fördernde Handlungsstrategien entwickeln und evaluieren
- :: Das pädagogische Handeln in Gruppen, wie
  - Gruppenprozesse fördern
  - Bildungsangebote für Kindergruppen planen, durchführen, dokumentieren und evaluieren
- :: Beobachtung, Dokumentation und Analyse, wie
  - verschiedene Methoden der systematischen Beobachtung von Kindern und Kindergruppen anwenden und die Ergebnisse auswerten
  - Dokumentationsverfahren zu kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen anwenden
- :: Die Zusammenarbeit mit Familien, wie
  - sich an Zusammenarbeit mit Eltern und anderen relevanten Bezugspersonen beteiligen
- :: Die Einrichtung als Organisation, wie
  - die jeweilige Institution mit ihren Aufgaben, Abläufen und Besonderheiten erfassen
  - die strukturelle Einbindung im Nahraum und im gesellschaftlichen Kontext erkennen
- :: Die Zusammenarbeit mit Kollegen, wie
  - eine professionelle Beziehung zur Praxismentorin und zu den Kollegen gestalten
  - mit Kollegen über Erziehungsprozesse und Bildungsangebote reflektieren

#### Bildungsinhalte

Im Praktikum lernen die Studierenden den pädagogischen Alltag vor Ort kennen und erleben sich selbst in ihrer zukünftigen Rolle als Frühpädagoginnen.

Das Praktikum gliedert sich in:

- :: Orientierungs- und Einführungsphase
- :: Einarbeitungs- und Anwendungsphase
- :: Vertiefungsphase
- :: Auswertungsphase und Abschied

Für diese Phasen müssen die genannten Lernzielbereiche in einem individuellen Ausbildungsplan ausformuliert und auf die jeweiligen Aufgaben der Studierenden zugeschnitten werden. Im Mittelpunkt des Praktikums steht die Ergänzung des Studiums durch berufspraktische Aufgabenstellungen bzw. die Verzahnung von Theorie und Praxis. Erforderlich sind dazu angemessene Beteiligungs- und selbstständige Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden. Dazu gehören

- :: Absprachen in der täglichen Arbeit und Gewährleistung eines regelmäßigen (wöchentlichen) Informationsaustauschs

- :: gemeinsame Reflexion der Aktivitäten der Studierenden, d. h. des  
Ausbildungsverlaufs
- :: Überprüfung und Sicherung von Kenntnissen über die verschiedenen Bildungsbe-  
reiche (wie Sprache, Motorik, Spiel) und die Entwicklung von Kindern
- :: systematische Beobachtung von Kindern (einzelne Kinder, Gruppen) mit verschie-  
denen standardisierten und offenen Methoden, Analyse und Dokumentation von  
Entwicklungs- und Bildungsprozessen
- :: systematische Beobachtung und Reflexion der Handlungspraxis der pädago-  
gischen Fachkräfte
- :: Konzipierung und Umsetzung von pädagogischen Handlungsstrategien in Zusam-  
menarbeit mit der Praxismentorin
- :: zunehmend selbstständige Erarbeitung und Durchführung von Bildungsangebo-  
ten für einzelne Kinder und die Gruppe, insbesondere im Rahmen der projektspe-  
zifischen Inhalte, Aufgaben und Methoden
- :: Beteiligung an der Zusammenarbeit mit dem Team (Teilnahme an  
Dienstbesprechungen)
- :: Beteiligung an der Zusammenarbeit mit Eltern (Teilnahme an Elterngesprächen  
und -abenden)
- :: Reflexion über die Praxiserfahrungen, das Theorie-Praxis-Verhältnis und die Be-  
rufsrolle (gemeinsam mit der Praxismentorin)
- :: die Bearbeitung eines pädagogischen Schwerpunktinteresses bzw. einer  
Forschungsfrage
- :: die Dokumentation der Lernerfahrungen und -fortschritte durch die Studierenden  
(Lerntagebuch, Praxisbericht)

Ein individuell erstellter  
Ausbildungsplan be-  
stimmt die Gestaltung  
des Praktikums.

Die Gestaltung des Praktikums erfolgt auf der Grundlage eines individuellen Aus-  
bildungsplanes, der in enger Abstimmung zwischen der Praxismentorin, dem Stu-  
dierenden und der begleitenden Hochschullehrkraft erstellt wird. Beim Ausbil-  
dungsplan sind zu berücksichtigen: der jeweilige Erfahrungs- und Kenntnisstand  
des Studierenden, die sich aus der fachtheoretischen Ausbildung ergebenden Lern-  
ziele, die projektspezifischen bzw. fachdidaktischen Ziele und die spezifischen Aus-  
bildungsziele der Praxisstelle. Der Ausbildungsplan ist die gemeinsame Arbeits-  
grundlage für die Studierenden, die Praxismentorin und die Hochschullehrkraft und  
dient der Herstellung von Verbindlichkeit und Planungssicherheit in der Praxisaus-  
bildung. Er ist ein wichtiges Instrument zur Strukturierung des Praktikums und gibt  
Auskunft über

- :: Zielsetzungen und Aufgabenschwerpunkte
- :: thematische Schwerpunkte und Methoden
- :: Zeit- und Arbeitsplanung sowie
- :: zu erwartende Lernergebnisse

Im Verlauf des Praktikums wird der Ausbildungsplan zudem als Grundlage herange-  
zogen für die Reflexion der Praktikumsphasen und die Gesamtauswertung des Prak-  
tikums in Bezug auf die im Ausbildungsplan formulierten Ziele.

Der Ausbildungsplan gliedert sich in

- :: Festlegung der Lernziele aus Sicht der Praktikantin und der Praxismentorin
- :: Festlegung der zu diesen Lernzielen gehörenden Lerninhalte

- :: Festlegung der anzuwendenden Methoden (wie Beobachtungs- und Befragungsmethoden, Dokumentationsverfahren)
- :: Skizzierung eines pädagogischen Schwerpunktinteresses bzw. einer Forschungsfrage
- :: zeitliche Strukturierung des Praktikums
- :: terminliche Festlegung des Mentorings und der Reflexionsgespräche

#### Lernergebnisse/Kompetenzen

- :: Die Studierenden erschließen sich die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen eines Arbeitsfeldes und reflektieren deren Bedeutung für das pädagogische Handeln.
- :: Sie gestalten mit der Praxismentorin gemeinsam einen Lehr-/Lernkontext.
- :: Die Studierenden sind in der Lage, sich in die Erfahrungen und Perspektiven von anderen hineinzusetzen und auf dieser Grundlage Kommunikationssituationen zu gestalten, die von Offenheit und Akzeptanz geprägt sind. Ihre pädagogische Arbeit gründen sie auf Beziehungen zu den Kindern, die von Respekt, Empathie und Verlässlichkeit geprägt sind. Sie nehmen die Rolle und den Einfluss der eigenen Person in Interaktionsprozessen mit Kindern und Erwachsenen wahr und reflektieren diese systematisch.
- :: Sie planen ihr eigenes pädagogisches Handeln über einen längeren Zeitraum hinweg zielgerichtet und systematisch und kooperieren dabei eng mit ihrer Praxismentorin. Sie gestalten die Teamarbeit und die Zusammenarbeit mit Eltern in der Praxisstelle aufgabenorientiert und produktiv mit bzw. übernehmen eigenständig Aufgaben.
- :: Auf der Erfahrungsgrundlage des eigenen wie auch des beobachteten pädagogischen Handelns der Praxismentorin festigen sie ihr routiniertes und zugleich situativ-spontanes professionelles Handeln.
- :: Auf der Grundlage ihrer forschungsmethodischen Kompetenzen wenden sich die Studierenden mit entdeckendem Blick sowohl neuen als auch vertrauten Situationen zu, erfassen, beschreiben, interpretieren und reflektieren diese in ihrer Komplexität und Perspektivität. Sie gehen Forschungsfragen nach, wählen mit Unterstützung durch die Hochschullehrkraft und Praxismentorin die angemessenen Forschungsmethoden aus und interpretieren das empirische Material. Aus den Forschungserfahrungen heraus entwickeln sie ggf. ein Thema für ihre Bachelor-Arbeit.

#### Lehr- und Lernmethoden

Die Qualität des Praktikums hängt entscheidend von seiner Integration in das Studium, der Qualität der Praxiseinrichtung sowie des Mentorings durch die Praxismentorin und ebenso von der kontinuierlichen Unterstützung der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Praktikums durch die betreuende Hochschullehrkraft ab.

Die Qualität des Praktikums hängt von der curricularen Einbindung, der Qualität der Praxiseinrichtung sowie von den Praxis- und Hochschulmentorinnen ab.

Praxisstellen sind für die berufspraktische Ausbildung geeignet, wenn sie die in den Landesgesetzen geforderten formalen Voraussetzungen erfüllen. Über die formalen Voraussetzungen hinaus muss die Praxisstelle durch die gemeinsam entwickelte Konzeption, die kooperative, kompetente Leitung und die Qualifikation und Weiter-

bildungspraxis der Fachkräfte für die praktische Ausbildung besonders geeignet sein. Die Hochschule kooperiert in diesem Zusammenhang mit Praxismentorinnen und tritt mit ihnen in einen regelmäßigen Austausch. Außerdem bietet sie Qualifizierungsmöglichkeiten für die Praxismentorinnen an, damit diese ihrer Aufgabe gerecht werden können. Die Gestaltung der Praktika wird durch mindestens eine Lehrkraft der Hochschule in Seminaren und Praxisbesuchen begleitet. Diese Lehrkraft

- :: besucht die Studierenden in ihrer Praxisstelle und führt Auswertungs- und Beratungsgespräche mit der Praxismentorin und den Studierenden.
- :: formuliert Erwartungen an den individuellen Ausbildungsplan und unterstützt die Abstimmung der dort formulierten Aufgaben und Ziele.
- :: führt den praxisbegleitenden, projektorientierten Unterricht durch und gibt der Praxisstelle eine Rückmeldung über den Erfolg des Praktikums.

Im Praktikumsbericht stellen die Studierenden ihre eigenen pädagogischen Erfahrungen und den damit verbundenen Lernprozess dar.

Zum Ende des Praktikums fertigen die Studierenden einen Praktikumsbericht über die fachpraktische Arbeit an und legen diesen der Hochschule vor. Im Praktikumsbericht stellen die Studierenden anhand eines Schwerpunktthemas die eigenen pädagogischen Erfahrungen und den damit verbundenen eigenen Lernprozess dar. Aus der praktischen Arbeit wählen die Studierenden in Absprache mit der zuständigen Hochschullehrkraft selbstständig und eigenverantwortlich eine Thematik aus und begründen dies pädagogisch. Die Studierenden müssen die Ziele, didaktisch-methodische Überlegungen, Hypothesen bzw. pädagogische Fragestellungen aufzeigen. Der Praktikumsbericht spiegelt die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen im Praktikum und deren Analyse sowie Reflexion in einem wissenschaftlichen Zusammenhang wider.

Der Praktikumsbericht sollte Ausführungen zu folgenden Aspekten enthalten:

- :: Beschreibung der Praxiseinrichtung, Tagesabläufe und der eigenen Tätigkeiten
- :: Beobachtung, Beschreibung, Dokumentation und Analyse von Entwicklungs- und Bildungsprozessen einzelner oder mehrerer begleiteter Kinder
- :: Darstellung und Analyse der projektspezifischen Arbeit
- :: Gruppenprozesse und -dynamiken, Auseinandersetzung mit Konflikten unter Einbeziehung der organisatorischen, raumzeitlichen Rahmung dieser Prozesse
- :: Erfahrungen im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern in der Einrichtung, evtl. der eigenen Beteiligung daran
- :: Gestaltung und Entwicklung der Kooperationsbeziehung zwischen den Fachkräften und der Praktikantin
- :: Schlussfolgerungen und Handlungsperspektiven für das weitere Studium

#### Literatur

Averhoff, C., Herkomer, L., Jeannot, G., Strodtmann, D. & Weiß, E. (2007). Pädagogisches Handeln professionalisieren. Sozialpädagogische Theorie und Praxis für die Erzieherausbildung. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

Ellermann, W. (2007). Das sozialpädagogische Praktikum. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hammes-Di Bernardo, E. & Hebenstreit-Müller, S. (Hrsg.). (2005). Innovationsprojekt Frühpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schmidt-Wenkebach, B. & Schmidt, H. (Hrsg.). (2004). Als Erzieherpraktikantin in Europa. Berlin: Dohrmann.

Zimmermann-Kogel, K., Kühne, N., Freitag, M., Hendriks, N., Hoffmann, P. & Nielen, B. (Hrsg.). (2007). Praxisbuch Sozialpädagogik, Band 3. Troisdorf: Bildungsvlag Eins.





# 5 Ausblick

In weniger als vier Jahren sind in Deutschland über 40 neue frühpädagogische Studiengänge entstanden: Was bedeutet dies für die frühpädagogische Profession? Welche Herausforderungen müssen in den kommenden Jahren bewältigt werden?

Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft in Deutschland ist in Bewegung geraten: In weniger als vier Jahren sind bundesweit über 40 neue frühpädagogische Studiengänge entstanden. Alle Bundesländer bilden mittlerweile Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen an Hochschulen aus – der Trend zu einer akademischen Aufwertung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist nicht mehr umzukehren. Was bedeutet dies nun für die frühpädagogische Profession, und welche Herausforderungen müssen in den kommenden Jahren bewältigt werden? Die von den Bundesländern verabschiedeten Bildungspläne beschreiben eine Reihe von inhaltlichen Bereichen für die frühkindliche Bildungsarbeit. Um Frühpädagoginnen für diese Arbeit zu qualifizieren, müssen die Bildungsinhalte und Lehr- und Lernmethoden auch auf der Ausbildungsebene erarbeitet werden. Der Auf- und Ausbau der Kindertageseinrichtung zur ersten Etappe unseres Bildungssystems und die Reform der Aus- und Weiterbildung haben auch Konsequenzen für die Struktur des Systems der Kindertagesbetreuung. Um Forschung, Lehre und Praxis zu verzahnen, müssen auch in den Einrichtungen neue Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Kooperation zwischen Praxis und Hochschulen verbessern.

Nach zwei Jahren Pionierarbeit im Programm PiK – Profis in Kitas zeichnet sich ab, dass wir den begonnenen Reformprozess in Zukunft auf vier Ebenen weiter voranbringen müssen.

## 1. Bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen

Die Modernisierung der Kindertagesbetreuung hat zum Ziel, die Herausforderungen von Migration, Integration und Chancengleichheit anzugehen.

Die demografischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte und der PISA-Schock zu Beginn dieses Jahrhunderts haben wichtige bildungs- und gesellschaftspolitische Themen in die öffentliche Diskussion gebracht. Damit war die Aufwertung der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verbunden, die vom rein Privaten stärker in den Bereich der öffentlichen Verantwortung rückte. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die frühe Förderung von Kindern wurden zu gesellschaftspolitischen Anliegen. Die Bildungspolitik in Bund, Ländern und Gemeinden nahm sich der Modernisierung der Kindertagesbetreuung an – auch um Herausforderungen von Migration, Integration und Chancengerechtigkeit anzugehen.

### *Bildung und Entwicklung von Anfang an*

Für Kinder unter drei Jahren soll bis zum Jahre 2013 ein Angebot von 500.000 zusätzlichen Betreuungsplätzen geschaffen werden. Dieser quantitative Ausbau wird den gesellschaftspolitischen Anforderungen nur dann Rechnung tragen, wenn gleichzeitig auch die Qualität der Betreuung, Erziehung und Bildung

entwickelt wird. Hier sind nicht allein Träger und Kommunen gefordert, sondern auch die junge, frühpädagogische Disziplin. Sie muss dafür sorgen, dass Strategien für die Sicherung pädagogischer Qualität entwickelt und umgesetzt werden. Wenn wir Kinder in Zukunft von Geburt an fördern wollen und wenn damit Kindertageseinrichtungen auch Bildungsarbeit leisten sollen, brauchen wir die Weiterentwicklung von Bildungsplänen für diese Altersstufe und die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften, die sie umsetzen können. Diese Qualifizierung muss auf allen Ebenen des Systems verankert werden und auch in die Hochschulbildung Eingang finden. Es ist daher notwendig, in Zukunft Bildungsinhalte und Methoden zu entwickeln und zu konzipieren, die auf die spezifischen Anforderungen der pädagogischen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren vorbereiten. Es ist unser Ziel, auch bei der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 3 Jahren höchstes Niveau zu erreichen.

#### *Erziehungspartnerschaft mit Eltern*

Wie eine Vielzahl von Studien zeigt, hängen die Bildungschancen von Kindern in Deutschland in erheblichem Ausmaß von der Bildungsnähe des Elternhauses ab. Es ist daher von hohem gesellschaftspolitischen Interesse, die elterliche Kompetenz für die Förderung frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu stärken. Die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften kann sich daher nicht auf die institutionellen Lernorte beschränken, sondern muss dafür Sorge tragen, dass Profis in Kitas auch in den Lernort Familie hineinwirken können. Das Zusammenspiel der Bildungsorte Kindertagesstätte und Familie muss insgesamt gestärkt werden. Dazu gehören Fachkräfte, die eine professionelle Unterstützung der Familien, Elternqualifizierung und die Stärkung der Elternkompetenz leisten können. Nur dann werden Kindertageseinrichtungen dazu beitragen, die durch den gesellschaftlichen Wandel verursachten familiären Herausforderungen abzufedern und das bislang unbefriedigende Nebeneinander von familiärer und öffentlicher Erziehung und Bildung zu verbessern.

#### *Aufwachsen in kultureller Vielfalt*

Globalisierung und Migration haben dazu geführt, dass Kinder in Deutschland heute in kultureller Vielfalt aufwachsen. Bundesweit hat jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund. Interkulturelle Arbeit ist damit in den letzten Jahrzehnten zu einem wichtigen Bestandteil der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen geworden. Die Aus- und Weiterbildung muss diesen Umständen stärker Rechnung tragen – nicht nur im Hinblick auf Sprachförderung, sondern auch beim Umgang mit anderen, durch die jeweilige Kultur und Religion geprägten Erziehungsvorstellungen. Die Gestaltung eines wertschätzenden Miteinanders kann dabei einen wichtigen Beitrag zur Integration aller Familien in unserer Gesellschaft bilden.

Bis 2013 soll für Kinder unter drei Jahren ein zusätzliches Betreuungsangebot von 500.000 Plätzen geschaffen werden. Mit dem quantitativen muss aber auch der qualitative Ausbau kommen.

Frühpädagoginnen müssen an Hochschulen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren qualifiziert werden.

Das Zusammenspiel der Bildungsorte Kita und Familie muss gestärkt werden.

Jedes dritte Kind unter sechs Jahren in der Bundesrepublik hat einen Migrationshintergrund – die Ausbildung von Frühpädagoginnen muss diesem Umstand Rechnung tragen!

Die Praxis der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung muss weiter wissenschaftlich fundiert werden.

## 2. Wissenschaftliche Fundierung

Bereits seit der Gründung der ersten Kindergärten, Kleinkinderschulen und Bewahranstalten vor fast 200 Jahren haben Frühpädagoginnen wichtige Erkenntnisse für die Erziehung und Bildung von jungen Kindern erarbeitet. Im Gegensatz zur Disziplin der Schulpädagogik und ihren Fachdidaktiken konnte sich aber keine eigenständige Forschungskultur entwickeln. Mit der Verankerung der Ausbildung von Frühpädagoginnen an Hochschulen bieten sich neue Chancen, die frühkindliche Bildung wissenschaftlich zu fundieren.

### *Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der frühen Kindheit*

Ob wir wie die heutige Hirnforschung von »Entwicklungsfenstern« oder mit Maria Montessori von »sensiblen Phasen« sprechen: Wir wissen, dass der Mensch in keinem Lebensalter so wissbegierig und bildungswillig ist wie in der frühen Kindheit. Über die Ansätze und Wirkungen von pädagogischer Intervention, über das Verhältnis von Selbstbildung und Instruktion und über elementardidaktische Prinzipien zur Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der frühen Kindheit wissen wir allerdings recht wenig.

Zentrale Fragen der frühpädagogischen Forschung: Wie lernen Kinder? Wie können Erwachsene diese Bildungsprozesse unterstützen?

Die Umsetzung der Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen erfordert eine elementardidaktische Handlungskompetenz, die in Zukunft Teil der Aus- und Weiterbildung von Frühpädagoginnen sein muss. Diese Handlungskompetenz muss zunächst fundiert werden und stellt die Pädagogik der frühen Kindheit damit vor eine große Herausforderung. Wir müssen erforschen, wie Kinder lernen und wie Erwachsene diese Bildungsprozesse individuell und in Gruppenarbeit unterstützen können. Erste Ansätze zur Fundierung und Ausdifferenzierung einer Elementardidaktik für Krippe und Kindergarten sowie für unterschiedliche Bildungsbereiche müssen vertieft und erweitert werden. Auch wissen wir nicht, welche Bildungspotenziale Kinder in Kindertageseinrichtungen mitbringen, welches Wissen sie sich dort aneignen und an welche Kompetenzen die Grundschule anknüpfen kann. Es gilt daher auch, eine Didaktik der Übergänge zwischen den Lernorten Familie, Kindertageseinrichtung und Schule zu entwickeln und zu implementieren. Damit verbunden ist nicht zuletzt das Ziel, über die Innovation der Wissenschaft nachhaltig auf die Qualität pädagogischer Praxis und das Verständnis von pädagogischer Professionalität einzuwirken.

## 3. Neue Professionalisierungskorridore

Lebenslanges Lernen beruht auf der Befähigung eines Menschen, eigenständig und über die gesamte Lebensspanne hinweg Kompetenzen zu erwerben und weiter zu entwickeln. Dies kann sowohl im Rahmen von formaler Aus- und Weiterbildung als auch im Kontext von Beruf, Familie und Freizeit erfolgen. Mit dem Bologna-Prozess verfolgen die europäischen Bildungsminister das Ziel, einen einheitlichen, europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die Abschlüsse in der Aus- und Weiterbildung sollen sich an kompetenzorientierten Qualifikationsrahmen ausrichten, die Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungsabschlüssen gewährleisten und Orientierung für die Gestaltung individueller Bildungswege bieten. Dies ist eine große Chance für die Reform der Aus- und

Die Chancen des Bologna-Prozesses nutzen: Neue vertikale und horizontale Professionalisierungskorridore schaffen und so Durchlässigkeit erhöhen!

Weiterbildung von Frühpädagoginnen und macht es möglich, neue vertikale und horizontale Professionalisierungskorridore in durchlässigen Strukturen zu etablieren.

### *Kompetenzerwerb*

Der in PiK entwickelte Qualifikationsrahmen beschreibt ein breites Spektrum von Kompetenzen, die Frühpädagoginnen im Rahmen einer akademischen Ausbildung vermittelt werden können. Er ist ein Versuch, die Entwicklung von Studienangeboten konsequent an der Vermittlung von Kompetenzen auszurichten und damit die Entwicklung von Curricula frühpädagogischer Studiengänge an den Rahmenbedingungen auszurichten, die durchlässige Bildungswege ermöglichen. Der PiK-Qualifikationsrahmen ist ein erster Schritt, dem weitere Entwicklungen folgen müssen. Um Professionalisierungskorridore von der Fachschule bis zur Promotion zu schaffen, brauchen wir auch für die Ebene der beruflichen Bildung und für die Entwicklung von Master-Studiengängen entsprechende Zielgrößen, an denen sich der Kompetenzerwerb ausrichten kann. Wenn in Zukunft auch Berufs- und Familienerfahrung für die Karriere zählen soll, sind neue Verfahren gefragt, um die in diesen informellen Kontexten erworbenen Kompetenzen so zu bescheinigen, dass sie als berufsrelevante Qualifikation anerkannt werden. Ein wichtiger, erster Schritt wäre die Entwicklung von Prüfungsverfahren und prüfungsdidaktischen Grundlagen für die formale Anerkennung von Kompetenzerwerb auf den unterschiedlichen Ausbildungsniveaus.

Studienangebote sind konsequent an den zu vermittelnden Kompetenzen auszurichten.

### *Weiterbildung*

Die Erzieherinnenausbildung an Fachschulen wird vorerst weiter bestehen; zusätzlich werden Fachhochschulen und Universitäten höherqualifizierte Fachkräfte ausbilden – mit einem bislang noch ungeklärten Arbeitsmarktprofil. Diese Situation birgt die Chance, an Fachschulen und Hochschulen aufeinander abgestimmte Modelle der Personalqualifikation zu entwickeln und dabei auch die Weiterbildung der gegenwärtig berufstätigen Personen einzubeziehen. Für die Gestaltung durchlässiger Professionalisierungskorridore muss deshalb auch die wissenschaftlich fundierte Fort- und Weiterbildung in den nächsten Jahren neu konzipiert und auf das Qualifizierungsziel Hochschulabschluss ausgerichtet werden.

Die wissenschaftlich fundierte Fort- und Weiterbildung muss neu konzipiert und auf das Qualifizierungsziel Hochschulabschluss ausgerichtet werden.

### *Nachwuchsförderung*

Die Professionalisierung von frühpädagogischen Nachwuchswissenschaftlern ist eine wichtige Grundlage, um die Qualität der Aus- und Weiterbildung von Experten für frühkindliche Bildung nachhaltig zu entwickeln und die Innovation der pädagogischen Praxis in enger Verzahnung mit Lehre und Forschung voranzutreiben. In der deutschen Forschungslandschaft hat die Pädagogik der frühen Kindheit lange eine Nebenrolle gespielt, und noch immer lassen sich die Universitäten, an denen sie als Teildisziplin vertreten ist, an den Fingern einer Hand abzählen. Die für die Entwicklung, Vermittlung und Qualitätssicherung von Aus- und Weiterbildungsangeboten dringend benötigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wurden in den letzten 30 Jahren nicht ausgebildet. Auch für die angemessene Besetzung von vakanten Professuren in über 40 neuen Studiengän-

Nachwuchswissenschaftler werden gebraucht, um die Qualität von Aus- und Weiterbildung sowie die Innovation der pädagogischen Praxis voranzutreiben.

gen brauchen wir eine Nachwuchsförderung, die auch Quereinsteiger aus den Bezugsdisziplinen für eine frühpädagogische Laufbahn an Hochschulen fit macht.

#### 4. Berufseinstieg und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis

Für einen Qualitätsschub in der Praxis reicht die akademische Ausbildung von Frühpädagoginnen nicht aus – die Rahmenbedingungen müssen stimmen!

Wie die pädagogische Praxis von der Ausbildung von Fachkräften an Hochschulen profitieren wird, ist derzeit noch eine offene Frage und hängt stark von den Rahmenbedingungen des Berufsfeldes ab, die – wie die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte – vor dem Hintergrund neuer bildungs-, familien- und gesellschaftspolitischer Anforderungen neu gestaltet werden müssen. Auf die neuen Hochschulabsolventen warten anspruchsvolle Aufgaben: Sie müssen die Vorgaben der Bildungspläne aufgreifen und die pädagogische Praxis im Kontext der vielfältigen Anforderungen weiterentwickeln. Die verbesserte Ausbildungsqualität wird nur dann ihre volle Wirkung entfalten, wenn die Arbeitsbedingungen vor Ort die praktische Anwendung und Reflexion der erworbenen Kompetenzen ermöglichen. Wir befinden uns derzeit in einer neuen und besonders kritischen Phase der Bildungsreform: Gelingt der Berufseinstieg der ersten Absolventen, dann ist das Fundament für die Akzeptanz in der Praxis gelegt.



# 6

## Anhang

### 6.1 Glossar Lehr- und Lernmethoden

Dieses Glossar erläutert die in dem Kapitel »Die Bausteine frühpädagogischer Studiengänge« aufgeführten Lehr- und Lernmethoden in alphabetischer Reihenfolge.

#### Actstorming

Das Actstorming ähnelt dem → Brainstorming, wird allerdings hauptsächlich in Beratungsgesprächen (→ Kollegiale Beratung) eingesetzt. Die Methode eignet sich immer dann, wenn der Erzähler eines Falles nach Möglichkeiten sucht, sich einer Person gegenüber konkret zu verhalten bzw. sie anzusprechen. Zum Actstorming gehört ein rollenspielähnliches Szenario, in dessen Rahmen der Ideengeber seine Formulierungsvorschläge in Wortwahl und Tonfall so präsentiert, wie er es in der konkreten Situation für angemessen und ratsam hält.

#### Biografiearbeit

Die Biografiearbeit ist eine Methode, die das Erinnern der eigenen Lebensgeschichte bzw. einzelner erlebter Episoden unterstützt. Die Gesprächsführung des Lehrenden ist dabei grundsätzlich zugewandt, erzählgenerierend und non-direktiv. Der Lernende wird zu einer (Re-) Konstruktion und Reflexion der eigenen Identitätsentwicklung angeregt. Die Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte dokumentiert sich in Erzählungen und Texten, aber auch in nonverbalen Ausdrucksformen. Die aktive, eigenständige Arbeit an der eigenen Biografie stellt einen wichtigen Lernprozess dar: Mit der retrospektiven, verstehenden Rekonstruktion bzw. Neukonstruktion der eigenen Biografie können lebensgeschichtliche Prozessverläufe (z. B. Verlaufskurven, Wandlungsprozesse, institutionelle Ablaufmuster, Orientierung an biografischen Entwürfen) nicht nur expliziert, geordnet und überdacht, sondern auch (neu) bewertet werden und damit Bedeutung für die zukünftige (berufs-) biografische Planung und Entwicklung haben. Als Dreischritt des biografischen Arbeitens gelten:

- :: Gewordenheit erkennen
- :: Eigenverantwortung übernehmen
- :: Konsequenzen für den weiteren Lebensweg ziehen

Neben der Arbeit an der eigenen Biografie kann auch die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien sinnvoll sein: Wer die Orientierungen und das Handeln anderer in ihrem lebensgeschichtlichen Prozessverlauf versteht und erklären kann, gewinnt eine neue Perspektive auch auf den eigenen Sozialisationsprozess.

Biografische Arbeit in Lehr-Lern-Kontexten erfordert ein vertrauensvolles, konstruktives Klima und Absprachen über die Verfahrensregeln. Es ist zu empfehlen,

zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit, danach in Kleingruppen oder im Plenum zu arbeiten. Persönliche Reflexionen dürfen niemals in einen Bewertungs- oder Benotungskontext eingebunden sein. Im Rahmen der Biografiearbeit ist die Verwendung von → Portfolios hilfreich.

Biografiearbeit stellt Lehrende vor besondere Herausforderungen: Sie begegnen den Lernenden bei dieser Methode in einem Dialog, bei dem beide Seiten als Erzählende und Zuhörende fungieren können und somit den Prozess des biografischen Arbeitens gemeinsam bestimmen. Zentrale Kompetenzen, die die Lehrenden in die Biografiearbeit einbringen müssen, sind Beziehungsorientierung, Wertschätzung, Einfühlbarkeit und Echtheit.

#### Blitzlicht

Das Blitzlicht bzw. die Blitzlichtrunde wird vor allem als Methode des Feedbacks oder der Bearbeitung von »Störungen« eingesetzt. Diese Methode, mit der kurze Äußerungen der Teilnehmenden unkommentiert gesammelt werden, dient zu Beginn eines Seminars der Erkundung von Erwartungen, Wünschen und Interessen (Anfangsblitzlicht). Im Verlauf des Unterrichts können aktuelle (Miss-) Stimmungen thematisiert werden (Zwischenblitzlicht). Am Ende einer Lerneinheit kann eine kurze Einschätzung eingeholt werden (Schlussblitzlicht). Ein Blitzlicht kann, muss aber nicht diskutiert bzw. ausgewertet werden.

#### Brainstorming

Das Brainstorming (ursprünglich: »using the brain to storm a problem«) dient der offenen Sammlung von Ideen, Vorwissen und Assoziationen zu einer vorgegebenen – allgemeinen oder konkreten – Thematik, Fragestellung oder Problematik. Die einander in einer Gruppe anregenden Äußerungen werden dokumentiert bzw. visualisiert; dabei findet grundsätzlich keine Selektion oder Bewertung statt. Nach der Phase der Ideensammlung werden die Äußerungen geordnet, zusammengefasst und von der Gruppe ausgewertet.

Die Methode eignet sich besonders gut zum Einstieg in ein Thema und darüber hinaus, wenn kreative, innovative Lösungen gefunden bzw. erfunden werden sollen. Das Brainstorming sollte immer in Kombination mit anderen Methoden, z. B. der → Metaplantchnik eingesetzt werden. Das Brainstorming ist eine unverzichtbare Methode in der konstruktivistischen Didaktik, weil es die Partizipation der Lernenden und das Anknüpfen an deren Wissensbestände und Orientierungen ermöglicht.

#### Clustering

Das Clustering (engl. Cluster: Büschel, Gruppe, Anhäufung) ist eine kreative Arbeitstechnik zur Ideenfindung und Visualisierung von Gedanken. Ein Cluster entsteht, indem zunächst ein Schlüsselbegriff oder ein Satz auf ein leeres Blatt geschrieben und eingekreist wird. Neue Schlüsselbegriffe werden gefunden, wenn ein Einzeller oder eine Kleingruppe Assoziationen um das Kernwort herum notiert und diese miteinander verbindet (Assoziationsketten). Aus Begriffen und Ideen entsteht eine netzartige Skizze, die dann z. B. als Grundlage dient, um einen Fließtext zum Thema zu schreiben. Das Clustering eignet sich besonders gut, um einen motivierenden Einstieg in

ein Thema zu finden; das Cluster kann als Ausgangspunkt für Diskussionen genutzt werden. Das freie Assoziieren und das Verfassen des Textes sollten jeweils nicht länger als 10 Minuten dauern. Der Text kann z. B. als Grundlage für ein → Lerntagebuch oder im Rahmen der Metaplantchnik genutzt werden.

Ebenso wie das → Brainstorming und das → Mind-Mapping ermöglicht das Clustering die Anknüpfung an die Vorstellungen und Erfahrungen der Beteiligten. Grundlage des Clustering ist das freie Assoziieren der Lernenden und die assoziative bzw. intuitive Verknüpfung von Ideen und Einfällen. Es kann zum Beispiel als erste Phase des → Mind-Mappings eingesetzt werden, bei dem dann die systematische Erarbeitung und Ordnung von Begriffen im Vordergrund steht.

#### Didaktische Weiche

Die didaktische Weiche wird als Methode eingesetzt, wenn sich innerhalb einer Lerngruppe die Herangehensweise an ein Thema bzw. das Interesse in sehr unterschiedliche Richtungen entwickelt. Es bilden sich Kleingruppen, die vom Lehrenden mit unterschiedlichen Texten und Aufgaben versorgt werden. Die didaktische Weiche eignet sich sowohl für unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte als auch, um verschiedene Schwierigkeitsgrade beim gleichen Thema zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten werden danach im Plenum präsentiert und diskutiert.

#### Dreiecksmethode

Die Dreiecksmethode eignet sich dazu, thematische Probleme oder auch Konflikte innerhalb einer Gruppe transparent zu machen, Ursachen zu analysieren und Lösungsstrategien zu entwickeln. Die Methode kann in einer größeren Gruppe oder in Kleingruppen durchgeführt werden. Nachdem ein Problem oder ein Konflikt möglichst von den Teilnehmern selbst benannt wurde, wird dies in ein großes, auf der Spitze stehendes Dreieck geschrieben (»labiles Dreieck«). Seitlich an das Dreieck gezeichnete »Stützen« stabilisieren den Konfliktzustand. Die Teilnehmer formulieren dann die Ursachen oder Bedingungen, die verantwortlich für das Entstehen der Problemlage oder der Konfliktsituation waren, und schreiben sie an die Stützen des Dreiecks. Nachfolgend wird zu jeder identifizierten Ursache nach Lösungsmöglichkeiten gesucht, die, bildlich gesprochen, die Stütze »absägen« und damit das Dreieck zum Umkippen bringen. Sind in einer Gruppe mehrere Dreiecke entstanden, können diese in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen und zusammengeführt werden.

#### Fallstudie/Fallanalyse

Fallstudien (»Case Studies«) lassen sich im handlungs- bzw. praxisorientierten Unterricht (z. B. im Rahmen von → Projektarbeit) umfassend einsetzen. Für den Lehr- und Lernprozess ist zentral, dass die Lernenden auf der Grundlage von Fallmaterial selbstständig eine Lösung für ein Problem erarbeiten. Die Fälle können von den Lehrenden zur Verfügung gestellt, aber auch von den Lernenden eingebracht werden (z. B. aus Praxisphasen des Studiums). Die Analyse eines praktischen Falles ermöglicht zum einen exemplarisch Prozesse des methodisch kontrollierten und multiperspektivischen Verstehens und Erklärens und zum anderen den Zugriff auf Theorien über die Auseinandersetzung mit dem Fall.

Die Fallarbeit ist sowohl als Forschungsmethode (z. B. in der Biografieforschung oder der Ethnografie) als auch als Lehr- und Lernmethode etabliert, um die Handlungs- und Entscheidungskompetenz von Akteuren zu erweitern. Die Fallarbeit hat große Bedeutung für die Lernmotivation: Lebens- und berufsbedeutsame Probleme und Fragen fordern die Lernenden heraus. Besondere Lernwirksamkeit können Fallstudien dann entfalten, wenn sie konsequent an den Unterrichtsprinzipien Exemplarität (der Fall repräsentiert exemplarisch einen praxis- und berufsbedeutsamen Ausschnitt der Wirklichkeit), Anschaulichkeit (der Fall wird möglichst umfassend und ganzheitlich dargestellt) und Handlungsorientierung (die Lernenden setzen sich eigenständig und ganzheitlich, kognitiv und emotional mit einem Fall auseinander und entwickeln konkrete Handlungsstrategien) ausgerichtet sind.

Als idealtypische, an die jeweiligen Erfordernisse und Ziele anzupassende Phasen der Fallstudienarbeit gelten:

- :: die Konfrontation mit dem Fall
- :: die Beschaffung und Auswertung von Informationen
- :: die Entscheidungsfindung
- :: die Ergebnisdiskussion
- :: der Vergleich mit der Praxis

In der Phase der Konfrontation mit dem Fall erschließen sich die Lernenden in Kleingruppen die Informationen, die zum Fall vorliegen, und entwickeln eine Problemstellung.

In der folgenden Phase Beschaffung und Auswertung von Informationen sammeln und analysieren sie, was für die Bearbeitung der Problemstellung notwendig ist (z. B. in Fachbüchern oder durch Befragung von Experten).

Auf dieser Grundlage findet dann eine Entscheidungsfindung statt: Die Lösungsvarianten, die erarbeitet wurden, werden mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen reflektiert und eingeschätzt. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten werden dann der gesamten Lerngruppe vorgestellt und kritisch diskutiert. In der abschließenden Phase des Lernprozesses geht es um den Vergleich mit der Praxis: Welche Lösungsstrategie wurde tatsächlich gefunden? Wie verläuft die Umsetzung der erarbeiteten Strategie(n) in der Praxis?

#### Kollegiale Beratung

Die Kollegiale Beratung ist eine systematische Beratungsform in (möglichst stabilen) Kleingruppen, bei der sich die Studierenden wechselseitig zu Schlüsselthemen ihres Berufsalltags beraten, um Lösungen für schwierige Situationen oder Konflikte zu entwickeln. Die Methode ermöglicht die systematische Reflexion konkreter Probleme und Praxisfälle mit Hilfe der anderen Gruppenmitglieder und die Entwicklung von Lösungen für den Berufsalltag.

Im Rahmen einer Kollegialen Beratung werden Fälle, Praxisfragen oder Probleme vorgebracht. Ein Teilnehmer übernimmt jeweils für einen Fall die Rolle des Moderators, der durch das Beratungsgespräch führt und die Erfahrungen und Ideen der übrigen Teilnehmer aktiviert.

Die sechs Phasen einer Kollegialen Beratung sind:

- :: Besetzung der Rollen
- :: Spontanerzählung
- :: Schlüsselfrage
- :: Methodenwahl
- :: Beratung
- :: Abschluss

In der ersten Phase, Besetzung der Rollen, wird festgelegt, wer der Moderator, der Erzähler des Falles und der Protokollant (der Beratungsphase) ist. Die anderen Personen sind die kollegialen Berater. Der Moderator bittet den Fallerzähler um seinen Bericht. Dieser hat dann ca. 10 Minuten, um den Fall aus seiner Perspektive darzustellen. Der Moderator stellt ihm klärende Fragen, die Berater hören zu. Am Ende der Spontanerzählung kann der Moderator einige Verständnisfragen der Berater zulassen. In der dritten Phase bittet der Moderator den Fallerzähler, eine Schlüsselfrage zu seinem Thema zu formulieren. Diese Frage soll konkretisieren, was der Erzähler von seinen kollegialen Beratern erwartet.

Darauf folgt die Phase der Methodenwahl: Die Gruppe entscheidet, mit welcher/welchen Methode(n) die Bearbeitung der Schlüsselfrage erfolgen soll; Beispiele hierfür sind: → Brainstorming, → Resonanzrunde, → Actstorming oder auch das Formulieren »guter Ratschläge«. Bei Letzterem geht es darum, dem Fallerzähler explizit Ratschläge aus der jeweils subjektiven Sicht der anderen zu erteilen (»an deiner Stelle würde ich ...«, »ich empfehle dir ...«).

In der Phase der Beratung wird der Erzähler des Falles mit der/den ausgewählten Methode(n) zu seiner Schlüsselfrage beraten. Ein Protokollant notiert die Ratschläge, damit sich der Fallerzähler auf den Prozess konzentrieren kann. Er hört in dieser Phase nur zu und lässt die Ideen der Berater auf sich wirken. Der Moderator wacht über die Einhaltung des Zeitrahmens und die Berücksichtigung aller kollegialen Berater.

In der Abschlussphase bittet der Moderator den Fallerzähler einzuschätzen, welche Ideen er für hilfreich zur Lösung seiner Schlüsselfrage hält. Der Fallerzähler nimmt Stellung zu den aus seiner Sicht hilfreichen Anregungen.

Der Lehrende kann sich als Gruppenmitglied an der Kollegialen Beratung beteiligen.

Lernen durch Lehren (LdL)

Lernen durch Lehren ist eine Methode, bei der die Lernenden sich neue Inhalte dadurch erschließen, dass sie diese - mit Unterstützung der Lehrenden - didaktisch aufbereiten und Mitstudierenden präsentieren, Gespräche moderieren und Gruppenarbeiten anleiten. Es handelt sich um eine handlungsorientierte Methode, bei der die Lernenden selbst aktiv werden und, indem sie didaktische Schlüsselqualifikationen erwerben, ein erhöhtes Maß an Autonomie in Lehr-Lernprozessen gewinnen.

### Metaplantchnik

Die Metaplantchnik (auch: Stellwandtechnik) ist eine Moderationsmethode und dient der Anregung von Gruppengesprächen, in denen zu einer festgelegten Fragestellung oder einem Problem Informationen gesammelt, Ideen zusammengetragen oder Meinungen eingeholt werden sollen (→ Brainstorming). Mithilfe von Pinnwänden und farbigen Karten zum Anheften werden die Ideen gesammelt, visualisiert und geordnet.

Eine wichtige Technik ist die Kartenabfrage, bei der jeder Teilnehmer seine Beiträge zu einem Thema (in Stichworten) auf Karten schreibt. Diese werden eingesammelt, vorgelesen und unter die Überschrift an die Pinnwand geheftet. Es ist Aufgabe der Gruppe, die Karten während des Anheftens zu diskutieren und zu ordnen.

Eine weitere zentrale Technik ist die Zuruf-Frage: Eine Frage wird als Überschrift an die Pinnwand geheftet. Der Moderator schreibt die durch Zuruf der Teilnehmenden erfolgenden Beiträge auf Karten, die an die Wand geheftet werden. Eine Diskussion erfolgt erst im Anschluss an die Sammlung.

Die Aufgabe des Moderators ist zum einen die Gesprächsführung, indem er den Diskurs in der Gruppe durch anregendes und strukturierendes Nachfragen steuert, und zum anderen die visualisierende und ordnende Arbeit am Metaplan.

Die Metaplantchnik ist eine wichtige Methode in der konstruktivistischen Didaktik. Als aktivierende, demokratisch orientierte Methode ermöglicht sie die Berücksichtigung der Meinung und Erfahrung aller Teilnehmer.

### Mind-Mapping

Mind-Mapping ermöglicht als flexible und kreative Arbeitsmethode das Anfertigen übersichtlicher Notizen in Form einer »Karte«. Im Zentrum der grafischen Darstellung steht das Thema, von dem alle weiteren Gedanken, Ideen, Fragen etc. ausgehen. So entsteht ein System aus Haupt- und Nebenästen, die jeweils mit Schlüsselworten beschriftet werden. Zur Ideensammlung für die Mind-Map kann z. B. ein → Brainstorming genutzt werden; allerdings wird beim Mind-Mapping von Anfang an eine vernetzte Struktur erzeugt.

Die Methode ist immer dann geeignet, wenn Ideen gesammelt, geordnet und dokumentiert werden sollen. Sie ist sowohl für die individuelle Anwendung, wie auch für den Gruppenprozess einsetzbar. Anders als beim → Clustering, das als erste Phase des Mind-Mappings eingesetzt werden kann, geht es sehr stark um Ordnung, Systematisierung, Strukturierung und Hierarchisierung von Begriffen und Theorieelementen.

### Planspiel

In Planspielen gewinnen die Teilnehmer durch Simulation einer Praxissituation einen realistischen Einblick in Probleme und Zusammenhänge, treffen Entscheidungen und erfahren Konsequenzen ihres Handelns. Planspiele sollen möglichst realitätsnah sein und Raum für die Entwicklung kreativer, innovativer Handlungsmöglichkeiten bieten. Dadurch, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, sich

in verschiedenen Rollen zu erfahren, können Perspektivenwechsel vorgenommen und Handlungspotenziale erweitert werden.

Die idealtypischen Phasen eines Planspiels sind:

- :: Spieleinführung
- :: Informations- und Lesephase
- :: Meinungsbildung und Strategieplanung innerhalb der Gruppe
- :: Interaktion zwischen den Gruppen
- :: Vorbereitung von Plenum / Konferenz
- :: Durchführung von Plenum / Konferenz
- :: Spielauswertung

In der Spieleinführung werden das Planspiel sowie die Materialien und die einzunehmenden Rollen vorgestellt, Verständnisfragen geklärt und Gruppen gebildet.

Während der Informations- und Lesephase nehmen die Gruppenmitglieder ihre Plätze an den Gruppentischen mit der entsprechenden rollenspezifischen Bezeichnung ein und erhalten Arbeitskarten (die für alle Gruppen gleich sind) und unterschiedliche Rollenkarten. Die Informationen werden gruppenintern strukturiert, und anschließend wird die Ausgangssituation analysiert.

In der Phase der Meinungsbildung und Strategieplanung bespricht und diskutiert man innerhalb der Gruppe Handlungsoptionen und entwickelt möglichst kreative Ideen und Strategien.

In der Phase der Interaktion zwischen den Gruppen, der intensivsten Spielphase, agieren die Gruppen (z. B. durch Versenden von Briefen und Mails an die übrigen Gruppen, durch Besuche, Gespräche und Verhandlungen) und reagieren ebenso auf die Kontaktaufnahme durch die anderen Gruppen. Durch Ereigniskarten können gezielt Impulse und Veränderungen ins Spiel eingebracht werden. Diese Phase ist meist die spannendste im Spielverlauf und bildet damit den Höhepunkt.

Zur Vorbereitung eines Plenums trägt jede Gruppe intern ihre Ergebnisse zusammen und bewertet sie. Die Teilnehmer planen den Verlauf des Plenums, besprechen die zu vertretenden Positionen und bestimmen mögliche Argumente und Strategien sowie die Einstiegsstatements und den jeweiligen Gruppensprecher.

An der Durchführung des Plenums sind alle Teilnehmer beteiligt. Die Ergebnisse jeder Gruppe werden durch einen Gruppensprecher bzw. unterstützend durch die Gruppenmitglieder präsentiert. Der Spielleiter, der bisher lediglich unterstützende und beratende Funktion hatte, übernimmt die Konferenzleitung.

In der Phase der Spielauswertung werden Zusammenfassungen und Analysen zum inhaltlichen, aber auch formalen Spielverlauf vorgenommen, wobei die Teilnehmer den Spielverlauf und die erzielten Ergebnisse reflektieren und anschließend konstruktiv Kritik äußern sollen. Der Spielleiter leitet das Gespräch in der neutralen Rolle des Moderators.

Planspiele gehören zum notwendigen Inventar einer konstruktivistischen Didaktik, da sie Raum für die experimentelle Rekonstruktion, Dekonstruktion und Neu-Konstruktion von Situationen bietet.

#### Portfolio/Lerntagebuch

Portfolios sind individuelle Lerndokumentationen in Form von Mappen, in denen Lernende ausgewählte Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und Präsentationen sammeln. Das Portfolio soll während einer längeren Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden, Prozesse und Ergebnisse bewusst wahrzunehmen, zu dokumentieren und damit der kritischen Reflexion zugänglich zu machen. Mit der Portfoliotechnik werden sowohl Arbeitsprodukte als auch individuelle Lernprozesse bzw. -fortschritte dokumentiert.

Einem Portfolio können sowohl »Portfolio-Aufträge« zugrunde liegen als auch Erfahrungen des selbst organisierten und gesteuerten Lernens. Es kann chronologisch oder inhaltlich geordnete Materialien und Auswertungen enthalten.

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

Die Portfolioarbeit ermöglicht auch eine alternative Form der Leistungsbewertung: Statt einer punktuellen Leistungskontrolle und -bewertung durch den Lehrenden sind die Lernenden selbst an der Darstellung und Analyse ihres Lernprozesses beteiligt. Die Bewertung des erworbenen Wissens und der angeeigneten Kompetenzen durch den Lehrenden kann sich damit individuell am Lernenden orientieren und prozessorientiert erfolgen. Die Lehrenden können das Portfolio auch für individuelle Feedback- und Beratungsgespräche mit den Lernenden nutzen.

#### Poster-Präsentation

Poster-Präsentationen eignen sich gut zur Vermittlung komplexer wissenschaftlicher Inhalte und Forschungsergebnisse. Sie sollen informativ sein und zum Lesen einladen. Eine ansprechende visuelle Gestaltung, eine klare Struktur und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einer begrenzten Textmenge und Bildern sowie Grafiken sind Kennzeichen einer guten Präsentation.

#### PQ4R-Methode

PQ4R ist eine aktivierende Textverarbeitungsstrategie und bezeichnet die Arbeitsschritte einer systematischen Auseinandersetzung mit einem Text. Das Erschließen eines kurzen Textes (Textarbeit) kann in Stillarbeitsphasen im Rahmen von Lehrveranstaltungen, insbesondere zu deren Beginn, erfolgen. Es handelt sich um die Arbeitsschritte:

:: Preview (Vorprüfung)

:: Questions (Fragen)

- :: Read (Lesen)
- :: Reflect (Nachdenken/Reflektieren)
- :: Recite (Wiedergeben)
- :: Review (Rückblick)

In der Phase der Vorprüfung verschafft sich der Lernende einen groben Überblick über den Text und unterstreicht bzw. markiert ggf. wichtige Textpassagen.

Anschließend formuliert er abschnittsweise seine Fragen an den Text und versucht dann, durch sorgfältiges Lesen jedes Abschnitts die jeweiligen Fragen zu beantworten. In der Phase des Nachdenkens versucht der Lernende, Beispiele zu finden oder Bezüge zu anderen Theorien/Themen herzustellen. Ist der Abschnitt fertig bearbeitet, wird er die darin enthaltenen Informationen und gewonnenen Erkenntnisse wiedergeben. Im Rückblick fasst der Lernende die Kernaussagen des ganzen Textes zusammen.

#### Projektarbeit

Unter Projektarbeit versteht man das selbstständige, zielorientierte Bearbeiten einer Aufgabe oder eines Problems durch eine Gruppe von der Planung über die Durchführung bis zur Präsentation des Ergebnisses. Projektarbeit ist eine Methode demokratischen, ganzheitlichen und handlungsorientierten Lernens, bei der Lernende sich im Rahmen einer Aufgabenstellung zusammenfinden, um weitgehend eigenverantwortlich und ihren eigenen Lernprozess aktiv gestaltend tätig zu sein. Sie werden dabei von Lehrenden im Sinne von Lernberatern begleitet, die unter Umständen auch Informationen einbringen, Denkanstöße geben, im Hinblick auf die Methodenwahl beraten und die Auswertung des Materials sowie die Vorbereitung der Präsentation unterstützen.

Die Lerngruppe setzt sich freiwillig zusammen, wählt die Aufgabenstellung im Rahmen eines Themenfeldes selbst, plant alle notwendigen Arbeitsschritte und teilt die Arbeit unter sich auf. Am Ende der Gruppenarbeitsphase wird das Ergebnis der Gesamtgruppe bzw. einer Öffentlichkeit präsentiert.

Die Phasen der Projektarbeit können (nach Dewey) folgendermaßen beschrieben werden:

- :: Emotionale Reaktion: Als Ausgangspunkt und Antrieb des eigenaktiven Lernens in der Projektarbeit gelten Fragen oder Probleme, Verstörungen und Irritationen auf Seiten der Lernenden.
- :: Problemstellung: Die bereits vorliegenden Wissensbestände und Erfahrungen, die zur Klärung der Fragestellung beitragen könnten, werden aufgearbeitet.
- :: Hypothesenbildung: Fragen oder Hypothesen werden entwickelt und Methoden gewählt, mit denen die Bearbeitung der Forschungsfragen erfolgen soll.
- :: Überprüfung: Mithilfe von qualitativen oder quantitativen (Praxis-) Forschungsmethoden wird Datenmaterial gesammelt, um Hypothesen zu generieren bzw. zu überprüfen. In dieser Phase verlassen die Lernenden den künstlichen Lernraum und arbeiten im »Feld«.
- :: Anwendung: Erarbeitete Problemlösungsstrategien oder Schlussfolgerungen für die Praxis werden abschließend im Hinblick auf Praxisrelevanz ausgelotet und ggf. umgesetzt.

### Resonanzrunde

Die Resonanzrunde ist eine Technik, die vor allem im Rahmen der → Kollegialen Beratung eingesetzt wird. Nach der Schilderung eines Falles, eines Konflikts oder einer Problemstellung durch eine Person äußern die anderen Anwesenden, was sie empfunden und gedacht haben, als sie der Spontanerzählung zuhörten. In dieser Phase eines Beratungsgesprächs werden noch keine Ratschläge oder Ideen zur Lösung eines Problems gesammelt. Die Berater reagieren vielmehr mit ihren subjektiven Eindrücken und Empfindungen auf den geschilderten Fall.

### Stationenlernen

Beim Stationenlernen sind im Raum an verschiedenen Orten, den »Lernstationen«, Arbeitsaufträge unterschiedlicher Art ausgelegt, die nacheinander von den Lernenden bearbeitet werden. Die Aufträge stehen in einem thematischen Zusammenhang, können aber in der Regel unabhängig voneinander und in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden. Dies ermöglicht den Lernenden, ihren individuellen Lernweg entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten sowie in einem selbstbestimmten Tempo zu gestalten.

Im Stationenlernen soll die Vielfalt möglicher - theoretischer, handlungspraktischer, experimenteller, sinnlicher - Zugänge zum Thema erfahrbar werden.

Die Methode erfordert einen relativ hohen Vorbereitungsaufwand und gesteht den Lernenden im Lernprozess eine aktive und verantwortungsvolle Rolle zu. Stationenlernen kann in verschiedenen Phasen der Beschäftigung mit einem Thema eingesetzt werden (Kennenlernen, Üben, Vertiefen) und eignet sich besonders für einen multidisziplinären Zugang zu einem Thema. Der Lehrende ist teilnehmender Beobachter, Ratgeber und Experte, der seine Expertise bei Bedarf einbringen kann.

### Szenariotechnik

Die Szenariotechnik ist eine komplexe Methode für ganzheitliches Lernen und Strategieentwicklung, die am Ende der intensiven Beschäftigung mit einem Thema angewendet werden kann.

Ziel der Methode ist die Entwicklung und Analyse möglicher Zukunftsszenarien, die im Prozess entstehen sollen.

Zunächst werden Informationen zum Thema gesammelt und Zukunftshoffnungen sowie -befürchtungen der Teilnehmer zusammengetragen. Szenarien sind sprachlich ausformulierte, hypothetische Zukunftsbilder in Bezug auf gesellschaftliche und soziale Probleme. Je mehr Faktoren berücksichtigt werden, desto mehr Szenarien und Lösungsvorschläge sind möglich. Expertenwissen, Statistiken, politische Programme, eigene Erfahrungen u. v. m. können in die Arbeit einfließen. Durch Verknüpfen von empirisch-analytischen mit kreativ-intuitiven Elementen werden einerseits komplexe Zusammenhänge erforscht und hinterfragt, andererseits die Veränderbarkeit von Situationen verdeutlicht. In Kleingruppen werden anschließend Entwicklungsmodelle entworfen. Man unterscheidet das Trend-Szenario, das als Modell zukünftiger Entwicklung unter der Annahme stabiler Umweltbedingungen

betrachtet werden kann, sowie das optimistische (Wunsch-Szenario) und das pessimistische (Horror-Szenario), in denen positive und negative Entwicklungsmöglichkeiten angesichts instabiler Umweltbedingungen antizipiert werden.

#### Wandzeitung

Wandzeitungen stellen eine Möglichkeit dar, Arbeits- und Lernprozesse einer Gruppe zu dokumentieren und (Zwischen-)Ergebnisse zu präsentieren. Wandzeitungen werden von einer Lerngruppe gestaltet und bestehen aus selbst geschriebenen Texten, Bildern, Fotos, Zeitungsartikeln etc., die übersichtlich und informativ angeordnet werden.

#### Werkstattarbeit

##### *Forschungs- oder Interpretationswerkstatt*

Forschungs- oder Interpretationswerkstätten bieten einen Lehr-Lern-Kontext, in dem Forschungserfahrungen und empirisches Material diskutiert, Methoden reflektiert und weiterentwickelt werden. → Biografiearbeit, → Fallarbeit und die intensive gemeinsame Detailanalyse von empirischem Material (z. B. Ausschnitte aus Transkripten, Videosequenzen) gehören zu den Arbeitsformen. Eine Interpretationswerkstatt kann nur mit einer stabilen Projektgruppe gelingen, die Forschungsfragen entwickelt, die Anwendung von ausgewählten Methoden vorbereitet und das gesammelte empirische Material kritisch interpretiert.

Die Lehrenden bringen in die Forschungswerkstätten ihr methodisches, durch Erfahrungen fundiertes Wissen ein, demonstrieren ggf. exemplarisch Interpretationsschritte und strukturieren den Analyseprozess. In Bezug auf die Interpretation des empirischen Materials haben sie allerdings keinerlei »Deutungsprivileg«, sondern arbeiten gemeinsam mit den Studierenden an der Entwicklung von Forschungsfragen, an der Konzeptionsentwicklung sowie der Erhebung und Interpretation von empirischem Material. Damit übernehmen Studierende wie Lehrkräfte Verantwortung für den Verlauf der Forschungswerkstatt mit ihrem grundlegend kooperativen und egalitären Arbeitsstil.

Die Forschungs- oder Interpretationswerkstatt ermöglicht Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen: Zum einen findet eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Forschungsfragen statt, zum anderen werden die Methodenkenntnisse und -kompetenzen erweitert. Drittens kann die Diskussionskultur in der Gruppe die Ausprägung einer professionellen Haltung gegenüber anderen Perspektiven und Orientierungen unterstützen. Die Studierenden erfahren, dass und wie Interpretationen standortverbunden sind, und entwickeln grundlegende Offenheit gegenüber anderen Deutungen.

##### *Werkstattunterricht*

Werkstattunterricht ist eine Form des offenen Unterrichts, die spezielle Lernorte – Lernwerkstätten oder -labore – voraussetzt. Den Lernenden stehen viele handlungsorientierte Lernmöglichkeiten und -materialien zur Verfügung, um sich theoretisch und praktisch-experimentell mit Lerninhalten zu beschäftigen. Sie wählen im Rahmen einer Lehrveranstaltung ein Thema aus und bearbeiten dieses selbstständig –

allein oder in Gruppen – über einen längeren Zeitraum. Eigenverantwortung, Initiative und Aktivität sind entscheidend für die Lernprozesse, die von den Lehrenden lediglich angeregt und begleitet werden.

Die Werkstattarbeit trägt zur hochschuldidaktischen Innovation in der Ausbildung von Studierenden pädagogischer Fächer bei. Das handelnde, ganzheitliche, eigenständige und selbst gesteuerte Lernen bildet eine Grundlage für die Integration von Praxiserfahrungen und Theoriebildung sowie für die Übertragung dieser spezifischen Lernerfahrung auf die pädagogische Arbeit mit Kindern (z. B. als Arbeit in Ateliers in der Unterrichtspraxis der Freinet-Pädagogik).

Die Werkstattarbeit bietet darüber hinaus die Möglichkeit, Ideen und Materialien für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu entwickeln, zu erproben und kritisch einzuschätzen. Die Werkstatt kann genutzt werden, um mit Gruppen von Kindern an bestimmten Themen zu arbeiten, Materialien zu erproben etc.

#### *Zukunftswerkstatt*

Die Zukunftswerkstatt ist eine Methode, die ausnahmslos alle Akteure mit ihren verschiedenen Wissensbeständen (Fachwissen, Erfahrungswissen, handlungspraktisches Wissen, Kreativität und Fantasie) als Experten betrachtet. Zukunftswerkstätten arbeiten in Gruppen mit einem Moderator. Das Ziel ist, Lösungsstrategien für gemeinsam festgelegte Problemlagen oder Herausforderungen zu finden. Hier können auch Probleme in einer Lerngruppe thematisiert werden. Die Phasen einer Zukunftswerkstatt sind:

- :: Evtl. Vorbereitungsphase
- :: Kritikphase
- :: Verwirklichungsphase
- :: Evtl. Erprobungsphase

In der Vorbereitungsphase geht es um die Formulierung von Wünschen und Erwartungen an die Zukunftswerkstatt sowie eine Einführung in die Methode und ihre Regeln durch den Moderator.

In der Kritikphase werden die Teilnehmer durch Fragen des Moderators ermuntert, ihrer Kritik zum Thema und zum aktuellen Stand der Dinge freien Lauf zu lassen.

Nach Sammlung der Kritikpunkte werden diese in der Kritikphase zu Problembe-reichen zusammengefasst, auf Papierbögen geschrieben und an die Wand/Tafel gehängt. Die Teilnehmer wählen nun, z. B. durch Verteilen von bunten Klebepunkten, die für sie wichtigsten Themenbereiche aus. So kristallisieren sich Schwerpunktthemen heraus, die bearbeitet werden sollen.

Durch → Brainstorming denken sich die Teilnehmer in der Fantasiephase möglichst fantasievolle Lösungsstrategien aus, ohne Rücksicht auf Sachzwänge, Gesetze, ökonomische und soziale Hemmnisse. Die Ideen (in sprachlicher oder auch anderer Form) werden gesammelt und in einem nächsten Schritt von der Gruppe zu kon-

kreten utopischen Entwürfen ausgearbeitet. Es ist die zentrale Regel der Fantasiephase, alle Ideen, Wünsche, Ziele und Visionen zuzulassen, ohne Zweifel oder Kritik an ihrer Umsetzbarkeit, Angemessenheit etc..

In der Verwirklichungsphase findet ein Abgleich zwischen den utopischen Entwürfen und der Realität statt, um optimistische und zugleich realistische Möglichkeiten der Verwirklichung der Zukunftsentwürfe zu finden. Darüber hinaus werden konkrete Veränderungsschritte und dafür notwendige Voraussetzungen formuliert. Der Moderator begleitet diesen Prozess strukturierend, anregend und beratend.

In der letzten nachbereitenden Phase der Erprobung geht es um die Praxisanwendung des Erarbeiteten, also um die Umsetzung der Entwürfe und deren fortlaufende kritische Betrachtung und Bewertung.

#### Weiterführende Literatur

Reich, K. (Hrsg.). Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de>

## 6.2 Verzeichnis der Autoren und Mitwirkenden

### Prof. Dr. Hilde von Balluseck

Hilde von Balluseck ist emeritierte Professorin an der Alice Salomon Hochschule. Sie beschäftigt sich mit den Themen »Erzieherinnen, Eltern und Kinder in Kindertageseinrichtungen« sowie mit »Sozialisationsbedingungen in sozialhilfeabhängigen Familien«. Sie war Leiterin des ersten frühpädagogischen Studiengangs in Deutschland. Hilde von Balluseck hat die Arbeitsgruppe Lernort Praxis geleitet. [balluseck@asfh-berlin.de](mailto:balluseck@asfh-berlin.de)

### Dr. Vera Bamler

Vera Bamler ist Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/ Sozialarbeit. Sie lehrt und forscht an der Technischen Universität Dresden und ist an Projekten zur Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans in Kindertageseinrichtungen beteiligt.

[vera.bamler@tu-dresden.de](mailto:vera.bamler@tu-dresden.de)

### Antje Beckmann

Als Projektmitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden beschäftigt sich Diplompädagogin Antje Beckmann u. a. mit dem Thema »Berufsbegleitende Fortbildung für eine qualifizierte Fachberatung als Bestandteil der Qualitätsentwicklung in sächsischen Kindertageseinrichtungen«.

[antje.beckmann@tu-dresden.de](mailto:antje.beckmann@tu-dresden.de)

**Anna von Behr**

Als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut München begleitet Entwicklungspsychologin Anna von Behr seit Anfang 2007 die Arbeit im Programm PiK - Profis in Kitas. Sie unterstützte die Beratung der PiK-Standorte durch Prof. Dr. Wallnöfer. Zusammen mit der Robert Bosch Stiftung leistete sie die redaktionelle Arbeit an dieser Publikation.

[vonbehr@dji.de](mailto:vonbehr@dji.de)

**Prof. Dr. Albert Biesinger**

Albert Biesinger hat seit 1991 an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen den Lehrstuhl für Religionspädagogik, Kerygmatik und Erwachsenenbildung inne. Er beschäftigt sich mit den Wirkungen religiöser Familienerziehung und ist Leiter einer Pilotstudie zur interreligiösen Erziehung in Kindertagesstätten.

[albert.biesinger@uni-tuebingen.de](mailto:albert.biesinger@uni-tuebingen.de)

**Prof. Dr. Claus Bolte**

Claus Bolte ist Professor für Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin. Seit seinem Studium - Chemie, Sport sowie Pädagogik und Soziologie - lehrt Claus Bolte an Schulen und Hochschulen und forscht auf dem Gebiet der Didaktik der Chemie zum Verhältnis von Chemieunterricht und Allgemeinbildung.

[bolte@chemie.fu-berlin.de](mailto:bolte@chemie.fu-berlin.de)

**Prof. Dr. Dagmar Bönig**

Seit 15 Jahren ist Dagmar Bönig in der Grundschullehrerausbildung tätig, und seit 2000 ist sie Professorin an der Universität Bremen. Im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften liegt ihr Schwerpunkt auf der Didaktik mathematischen Anfangsunterrichts.

[dboenig@uni-bremen.de](mailto:dboenig@uni-bremen.de)

**Prof. Dr. Daniela Braun**

Daniela Braun ist seit 1993 im Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Koblenz tätig. Sie lehrt dort im Studiengang »Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit«, an dessen Entwicklung sie beteiligt war, und forscht u. a. zum kreativ-ästhetischen Bildungsansatz in Kindertageseinrichtungen.

[braun@fh-koblenz.de](mailto:braun@fh-koblenz.de)

**Prof. Dr. Ursula Carle**

Ursula Carle lehrt seit 1994 Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulanfang und hat seit 2000 einen Lehrstuhl an der Universität Bremen. Seit 2003 ist sie Beauftragte für das »Weiterbildende Studium Frühkindliche Bildung« an der Universität Bremen. Vor ihrer akademischen Laufbahn sammelte sie über acht Jahre Berufserfahrung als Grundschullehrerin. Im Programm PiK - Profis in Kitas hat sie die Leitung der Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik übernommen.

[ucarle@uni-bremen.de](mailto:ucarle@uni-bremen.de)

**Barbara Daiber**

Barbara Daiber ist seit 1995 als Lehrerin und Kunsttherapeutin in der Aus- und Fortbildung für Lehrerinnen und Erzieherinnen tätig und arbeitet seit 2006 im Programm PiK - Profis in Kitas an der Universität Bremen. Barbara Daiber beschäftigt sich u. a. mit Fragen der hochschuldidaktischen Umsetzung eines konstruktivistischen Lernverständnisses in Kindergarten, Schule und Hochschule.  
info@barbaradaiber.de

**Tina Dörner**

Am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung und im Kompetenzzentrum Pädagogik der frühen Kindheit der Evangelischen Fachhochschule Freiburg beschäftigt sich Sozialpädagogin Tina Dörner u. a. mit der Grundlagen- und Anwendungsforschung sowie Projektevaluationen im Bereich Pädagogik der frühen Kindheit.  
doerner@efh-freiburg.de

**Rahel Dreyer**

Rahel Dreyer ist seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm PiK - Profis in Kitas am Institut für Bildungs- und Sozialmanagement der Fachhochschule Koblenz. Sie beschäftigt sich u. a. mit den Themen Frühpädagogik im internationalen Vergleich und Umsetzung von frühpädagogischen Bildungskonzepten.  
dreyer@rheinahr-campus.de

**PD Dr. Matthias Duderstadt**

Im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen ist Matthias Duderstadt als wissenschaftlicher Mitarbeiter für den Bereich Ästhetische Bildung mit dem Schwerpunkt Sprache tätig. 2005 gründete er gemeinsam mit Prof. Dr. Jochen Hering das Bremer Institut Bilderbuchforschung an der Universität Bremen.  
dudersta@uni-bremen.de

**Eva-Maria Engel**

Die Entwicklungspsychologin Eva-Maria Engel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung der Evangelischen Fachhochschule Freiburg und arbeitet seit 2006 im Programm PiK - Profis in Kitas. Sie beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Verzahnung von Forschung, Praxis und Lehre in der Frühpädagogik und mit dem Aufbau eines frühpädagogischen Hochschulnetzwerkes in Baden-Württemberg.  
engel@efh-freiburg.de

**Prof. Dr. Dr. Barbara Fegebank**

Barbara Fegebank ist am Institut für berufliche Fachrichtungen an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden Professorin für Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft/Berufliche Didaktik. Seit 2007 ist sie dort im Vorstand des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung.  
barbara.fegebank@tu-dresden.de

**Dr. Walburga Freitag**

Walburga Freitag ist bei der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) mit der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative »Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge« (ANKOM) betraut. Sie setzt sich mit Fragen der Gestaltung von Durchlässigkeit in Sozial- und Gesundheitsberufen auseinander. freitag@his.de

**Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff**

Klaus Fröhlich-Gildhoff ist Professor für Psychologie und Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. Er beschäftigt sich u. a. mit den Themen Prävention und Resilienz in Kindertageseinrichtungen. Als Leiter der Arbeitsgruppe Qualifikationen hat er die Entwicklung des Qualifikationsrahmens für die Ausbildung von Frühpädagoginnen auf B. A.-Ebene vorangetrieben. froehlich-gildhoff@efh-freiburg.de

**Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis**

Wassilios E. Fthenakis ist Professor für Anthropologie und Entwicklungspsychologie an der Freien Universität Bozen. Als langjähriger Leiter des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München hat er die Entwicklung der frühkindlichen Bildung in Deutschland über mehr als drei Jahrzehnte begleitet. Er ist Autor des bayerischen und hessischen Bildungsplans. Als Mitglied des Beirats im PiK-Programm hat Prof. Fthenakis die Entstehung dieser Publikation begleitet. wassilios@fthenakis.de

**Prof. Dr. Hans Gängler**

Hans Gängler ist seit 1999 Professor für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden. Als Dekan hat er die Einrichtung eines frühpädagogischen Masterstudiengangs begleitet und den Aufbau eines Kompetenzzentrums »Frühe Kindheit« an der Technischen Universität Dresden unterstützt. Im PiK-Programm leitete er die Arbeitsgruppe Elementardidaktik. hans.gaengler@mailbox.tu-dresden.de

**Günter Gerstberger**

Günter Gerstberger ist Leiter des Programmbereichs Bildung und Gesellschaft der Robert Bosch Stiftung in Stuttgart. In seinen Bereich fallen Programme und Projekte zur frühkindlichen Bildung, Schulentwicklung, Talent- und Kreativitätsförderung sowie zu Familie und demographischem Wandel. Seit 1985 ist er für die Robert Bosch Stiftung auf den Gebieten der Völkerverständigung, Wohlfahrtspflege, Kultur und Bildung tätig. guenter.gerstberger@bosch-stiftung.de

**Ulrike Glöckner**

Die Sozialpädagogin Ulrike Glöckner ist Lehrbeauftragte an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg sowie Beraterin, Trainerin und Erzieherin. Sie ist Mitinhaberin von impulse - Beratung & Seminare für Non-Profit-Organisationen. Ihr Schwerpunkt

im Bereich frühkindliche Bildung liegt auf dem Lernort Praxis im Rahmen der Qualifizierung von Erzieherinnen.

[gloeckner@impulse-freiburg.de](mailto:gloeckner@impulse-freiburg.de)

**Prof. Dr. Stefanie Haberzettl**

Stefanie Haberzettl ist seit 2003 Juniorprofessorin für Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontext mit den Schwerpunkten Sprachwissenschaft und Didaktik an der Universität Bremen. Ihre Forschung und Lehre sind primär dem Erwerb von Erst- und Zweitsprachen gewidmet.

[haberzettl@uni-bremen.de](mailto:haberzettl@uni-bremen.de)

**Prof. Dr. Ralf Haderlein**

Ralf Haderlein ist seit 2005 Professor für Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit an der Fachhochschule Koblenz und Leiter des Studiengangs »Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit«. Er beschäftigt sich u. a. mit dem Thema wertorientiertes Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen. Im PiK-Programm hat er die Arbeitsgruppe Durchlässigkeit geleitet.

[haderlein@rheinahrcampus.de](mailto:haderlein@rheinahrcampus.de)

**Sonja Hees**

Als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang »Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit« wirkt die Sozialpädagogin Sonja Hees an dessen Aufbau und Weiterentwicklung mit. Zuvor arbeitete sie u. a. als Leiterin einer heilpädagogischen Kindertagesstätte und als Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen.

[hees@rheinahrcampus.de](mailto:hees@rheinahrcampus.de)

**Prof. Ulrike Hemberger**

An der Alice Salomon Hochschule Berlin hat Ulrike Hemberger die Professur für soziale Kulturarbeit und Medienpädagogik inne. Im dortigen Studiengang »Erziehung und Bildung im Kindesalter« ist sie Beauftragte für das Modul »Kunst, Kultur, Medien«. Ihr Schwerpunkt liegt dabei auf Medienpädagogik und Videografie als Beobachtungsmethode.

[hemberger@asfh-berlin.de](mailto:hemberger@asfh-berlin.de)

**Prof. Dr. Jochen Hering**

Jochen Hering ist Professor an der Universität Bremen und hat zuvor 20 Jahre als Lehrer an Schulen und in der Erwachsenenbildung gewirkt. Schwerpunkte seiner Arbeit liegen auf den Themen Philosophieren mit Kindern, Leseförderung und handlungsorientierter Literaturunterricht.

[jhering@uni-bremen.de](mailto:jhering@uni-bremen.de)

**Dr. Stefan John**

Im Fachbereich 12 der Universität Bremen ist Stefan John Lektor im Arbeitsgebiet Sachunterricht. Seit seinem 2. Staatsexamen (Lehramt für Gymnasien) ist er in Forschung und Lehre an Hochschulen tätig. Seine Schwerpunkte sind außerschulische Lernorte sowie Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

[stjohn@uni-bremen.de](mailto:stjohn@uni-bremen.de)

**Prof. Dr. Dagmar Kasüschke**

Dagmar Kasüschke ist Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg und seit März 2006 Studiengangsleiterin des Bachelor-Studiengangs »Pädagogik der frühen Kindheit«. Sie lehrt frühpädagogische Didaktik/Methodik, Spiel, Gender und Qualitätsmanagement im Elementarbereich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die berufliche Sozialisation von Frühpädagoginnen sowie Didaktik und Methodik der Pädagogik der (frühen) Kindheit. Dagmar Kasüschke ist Autorin des Artikels »Frühpädagogik heute« in dem Kapitel »Ausgangspunkte«.

[kasueschke@efh-freiburg.de](mailto:kasueschke@efh-freiburg.de)

**Prof. Dr. Renate Kirchhoff**

Renate Kirchhoff ist seit 2005 an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg tätig. Sie ist ausgebildete Theologin, Pädagogin und Pfarrerin. Sie lehrt und forscht auf dem Gebiet der Diakoniewissenschaften und zum Neuen Testament.

[kirchhoff@efh-freiburg.de](mailto:kirchhoff@efh-freiburg.de)

**Prof. Dr. Hilde Köster**

Hilde Köster ist an der Alice Salomon Hochschule Berlin Professorin für das Fachgebiet Frühpädagogik und Frühdidaktik mit den Schwerpunkten Naturwissenschaft, Technik und Mathematik. Für ihre Dissertation über das freie Experimentieren im Sachunterricht erhielt sie 2006 den Faraday-Preis der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU).

[koester@asfh-berlin.de](mailto:koester@asfh-berlin.de)

**Gabriele Kraus-Gruner**

Gabriele Kraus-Gruner ist als Diplompädagogin wissenschaftliche Mitarbeiterin des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung ZfKJ an der Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V. an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. Eines ihrer Arbeitsgebiete ist die Medienpädagogik.

[kraus-gruner@efh-freiburg.de](mailto:kraus-gruner@efh-freiburg.de)

**Prof. Dr. Dirk Krüger**

Dirk Krüger ist seit 2004 Professor für das Fachgebiet Didaktik der Biologie am Fachbereich Biologie, Chemie und Pharmazie der Freien Universität Berlin. Nach dem Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien war er zunächst als Lehrer tätig.

[dirk.krueger@fu-berlin.de](mailto:dirk.krueger@fu-berlin.de)

**Prof. Dr. Elke Kruse**

Elke Kruse ist seit 2005 Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte sozialer Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihr Engagement gilt der Akademisierung der Ausbildung im Bereich der Sozialen Arbeit und der Frühpädagogik im Zuge des Bologna-Prozesses.

[elke.kruse@asfh-berlin.de](mailto:elke.kruse@asfh-berlin.de)

**Anke Külbel**

Anke Külbel ist seit März 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Bildungs- und Sozialmanagement (ibus) der Fachhochschule Koblenz. Als Erzieherin, Diplom-Pädagogin und PEKiP®-Kursleiterin verfügt sie über mehrjährige Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Familien- und Weiterbildung.  
kuelbel@rheinahrcampus.de

**Christoph Lindenfesler**

Christoph Lindenfesler hat einen Master in Sozialmanagement und unterrichtet an der Evangelischen Fachschule für Sozialpädagogik Nonnenweier.  
efs.nonnenweier@t-online.de

**Prof. Dr. Reinhard Lohmiller**

Reinhard Lohmiller ist seit 2001 Professor für Ästhetik, Kultur und Kommunikation an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. Als Kunstpädagoge hat er in unterschiedlichen sozialen Einrichtungen gearbeitet.  
lohmiller@efh-freiburg.de

**Dr. Monika Lütke-Entrup**

Monika Lütke-Entrup war seit 2005 Projektleiterin der Robert Bosch Stiftung in Stuttgart und für den Schwerpunkt Frühkindliche Bildung verantwortlich. Sie engagiert sich für die Professionalisierung von Frühpädagoginnen und die Innovation pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. Seit Juni 2008 leitet sie das Referat Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder im niedersächsischen Kultusministerium.  
monika.luetke-entrup@mk.niedersachsen.de

**Katrin Macha**

Die Diplompädagogin Katrin Macha arbeitet seit 2006 als Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen bei dem Berliner Träger INA.KINDER.GARTEN. Hier begleitet sie schwerpunktmäßig Teams von Kindertageseinrichtungen bei der Konzeptionsentwicklung. Bezugspunkte sind dabei der Situationsansatz und vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.  
katrin.macha@inakindergarten.de

**Prof. Dr. Brunhilde Marquardt-Mau**

Brunhilde Marquardt-Mau vertritt seit 2001 den Lehrstuhl Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Universität Bremen. 2004 gründete sie das ELISA-Lab (Labor zum Entdeckenden Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht) als Lernort für Kinder sowie als integralen Bestandteil der Ausbildung für Grundschul- und Elementarpädagogen.  
bmm@uni-bremen.de

**Prof. Dr. Ekkehard Martens**

Ekkehard Martens lehrt seit 1978 als Professor für Didaktik der Philosophie und Alten Sprachen an der Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Didaktik der Philosophie und Ethik sowie das Philosophieren mit Kindern.  
martens@erzwiss.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Johannes Merkel

Johannes Merkel ist Professor der Vorschulerziehung mit dem besonderen Schwerpunkt Medien für Kinder im Studiengang »Sozialarbeitswissenschaft/ Sozialpädagogik« an der Universität Bremen. Er beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation und ist Beauftragter für die Lehre.  
jmerkel@uni-bremen.de

Claudia Müller

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg studierte Claudia Müller Lehramt für Grund- und Hauptschule und arbeitet dort seit 2005 an ihrer Promotion. Sie forscht und lehrt im Forschungsbereich Erziehungswissenschaft mit frühpädagogischem und sprachdidaktischem Schwerpunkt vor allem zum Thema Spracherwerb.  
cl\_mueller@web.de

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Seit 2005 ist Iris Nentwig-Gesemann Professorin für Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind die rekonstruktive Bildungs-, Sozial- und Evaluationsforschung, Diskurs-, Video- und Bildanalyse, Kindheitsforschung, Sozialisations- und Bildungstheorie. Iris Nentwig-Gesemann hat den Artikel »Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen« im Kapitel »Lernort Hochschule« verfasst.  
nentwig-gesemann@asfh-berlin.de

Jun.-Prof. Dr. Sven Nickel

Sven Nickel, Diplom-Pädagoge und Sonderschullehrer, ist seit April 2008 Junior-Professor für Deutsch im Lernbereich Grundschulpädagogik der Freien Universität Berlin. An der Universität Bremen hat er als Lektor im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in der Primarstufe und Co-Leiter der neu gegründeten Arbeits- und Forschungsstelle Literacy gearbeitet.  
snickel@fu-berlin.de

Pamela Oberhuemer

Pamela Oberhuemer ist seit 1974 Wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München. Sie gilt als ausgewiesene Expertin zur Elementar-erziehung und zur Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften im internationalen Bereich. Bei der Entwicklung der Bildungspläne von Bayern und Hessen hat sie mitgewirkt und die Arbeitsgruppe Lernort Praxis im Programm PiK beraten.  
pamela.oberhuemer@ifp.bayern.de

Annette Payr

Annette Payr, Sportwissenschaftlerin, ist Doktorandin an der Universität Konstanz und arbeitet zum Thema »Der Zusammenhang zwischen der motorischen und kognitiven Entwicklung im Kindesalter – Eine Metaanalyse«. Sie arbeitet zudem bewegungspädagogisch mit Kindern von 2-7 Jahren.  
annette.payr@uni-konstanz.de

**Prof. Dr. Gerhard Preiß**

Gerhard Preiß ist pensionierter Professor für Didaktik der Mathematik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seit 1984 bemüht er sich um die Brückenbildung zwischen Neurobiologie und Didaktik. Im Rahmen des Projekts Zahlenland initiiert er Initiativen zur frühen mathematischen Bildung von Kindern.

gerhard.preiss@t-online.de

**Prof. Dr. Annedore Prengel**

Seit 2002 ist Annedore Prengel Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam auf dem Lehrstuhl für Grundschulpädagogik/Anfangsunterricht unter besonderer Berücksichtigung sozialen Lernens und der Integration Behinderter. Zuvor lehrte sie an den Universitäten Halle, Paderborn und Frankfurt/Main. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Heterogenität in der Bildung, Reform der Schuleingangsphase und Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.

aprenge@rz.uni-potsdam.de

**Prof. Dr. Thomas Rauschenbach**

Thomas Rauschenbach ist seit 2002 Vorstandsvorsitzender und Direktor des Deutschen Jugendinstituts e. V. in München und seit 1989 Professor für Sozialpädagogik an der Universität Dortmund. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Bildung im Kindes- und Jugendalter, Jugendarbeit, Ausbildung und Arbeitsmarkt für soziale Berufe, Ehrenamt, Freiwilligendienste, Zivildienst, Verbändeforschung und die Theorie der Sozialen Arbeit. Als Mitglied des Beirats im Programm PiK hat Prof. Rauschenbach die Entstehung dieser Publikation begleitet.

rauschenbach@dji.de

**Uta Reuter**

Für das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden e. V. ist Uta Reuter im Projekt »Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten« tätig. Sie ist außerdem Lehrbeauftragte an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg.

reuter@diakonie-baden.de

**Dr. Corina Rohen-Bullerdiek**

Seit 2006 ist die Biologin Corina Rohen-Bullerdiek wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen im Studienfach Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht. Zu ihren Aufgaben gehört die Erprobung und Dokumentation von Lehrmodulen.

crb@uni-bremen.de

**Maike Rönnau**

Am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung der Frühen Kindheit der Evangelischen Fachhochschule Freiburg arbeitet Sozialpädagogin Maike Rönnau als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Kinder stärken! – Resilienzförderung in der Kindertagesstätte«. Sie beschäftigt sich u. a. mit der Entwicklung von Instrumenten zur Ressourcendiagnostik im Vorschulalter.

roennau@efh-freiburg.de

**Prof. Dr. Hartmut Rupp**

Hartmut Rupp ist Direktor des Religionspädagogischen Instituts der Evangelischen Landeskirche in Baden. An der Erarbeitung des Profilpapiers evangelischer Kindertageseinrichtungen war er federführend beteiligt.

hartmut.rupp@ekiba.de

**PD Dr. Annette Schmitt**

Annette Schmitt ist seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Natur-Wissen schaffen« an der Universität Bremen. Die Diplom-Psychologin bearbeitet im Projekt psychologische und pädagogische Grundlagen der Elementarbildung sowie die Bildungsbereiche Mathematik und Medien.

annette.schmitt@uni-bremen.de

**Pia Schnadt**

Die Diplom-Pädagogin Pia Schnadt arbeitete von 2006 bis 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice Salomon Hochschule im Projekt »Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen«. In ihrer neuen Funktion bei der Fröbel e.V. ist sie für die Entwicklung eines Personalentwicklungskonzepts für einen großen freien Träger von Kindertageseinrichtungen in Berlin zuständig.

schnadt@froebel-gruppe.de

**Jun.-Prof. Dr. Simone Seitz**

Simone Seitz ist Juniorprofessorin für Inklusive Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Geistigbehindertenpädagogik am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Aktuell forscht sie zur Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren.

sseitz@uni-bremen.de

**Prof. Dr. Stefan Sell**

Der Sozialwissenschaftler Stefan Sell ist seit 1999 Professor für Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Koblenz am Standort Remagen. Er ist Direktor des Instituts für Bildungs- und Sozialmanagement der FH Koblenz (ibus).

sell@rheinahr-campus.de

**Prof. Dr. Beate Steinhilber**

Beate Steinhilber ist seit 1999 an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg als Professorin tätig und Beauftragte für das International Office sowie Leiterin des Praxisamts. Sie hat Pädagogik, Soziologie und Empirische Kulturwissenschaft studiert und beschäftigt sich u. a. mit dem Thema Pädagogik und Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft.

steinhilber@efh-freiburg.de

**Dr. Christine Streit**

Seit 2007 ist Christine Streit Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie beschäftigt sich mit der Didaktik der Mathematik und Möglichkeiten früher mathematischer Bildung.  
streit@ph-freiburg.de

**Dana Stütz**

Dana Stütz studierte an der Technischen Universität Dresden im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen Sozialpädagogik und Wirtschafts- und Sozialkunde. Von 2006 bis 2007 war sie Mitglied der PiK-Steuerungsgruppe am Standort Dresden.  
dana.stuetz@tu-dresden.de

**Prof. Dr. Ewald Terhart**

Ewald Terhart ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Münster. Er forscht und lehrt zu Schulentwicklung sowie zu Professionalität und Berufsbiografien von Lehrern und wirkt in unterschiedlichen Kontexten an der Erarbeitung von Standards für die Lehrerbildung mit. Als Mitglied des Beirats im Programm PiK hat Professor Terhart die Entstehung dieser Publikation begleitet.  
ewald.terhart@uni-muenster.de

**Dörte Utecht**

Dörte Utecht promovierte zum Thema doppelte Halbsprachigkeit an der Universität Bremen und arbeitet im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg.  
doerte.utecht@uni-hamburg.de

**Prof. Dr. Susanne Viernickel**

Susanne Viernickel ist seit 2006 Professorin an der Alice Salomon Hochschule in Berlin. 2005 hatte sie eine Professur an der Fachhochschule Koblenz inne und lehrte Bildungsmanagement und Pädagogik mit Schwerpunkt Frühe Kindheit. Sie hat langjährige Erfahrung in der Leitung und Durchführung von Forschungs- und Praxisprojekten im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung.  
viernickel@asfh.de

**Anke Wagner**

Dipl.- Kulturwirtin Anke Wagner hat seit 2004 den Schwerpunkt Frühkindliche Bildung in der Robert Bosch Stiftung als Projektassistentin mit aufgebaut und das Programm PiK - Profis in Kitas mitentwickelt. Sie hat den Redaktionsprozess für die Erstellung dieser Publikation gesteuert.  
anke.wagner@bosch-stiftung.de

**Prof. Dr. Gerwald Wallnöfer**

Gerwald Wallnöfer gehörte der Planungsgruppe zur Errichtung der Freien Universität Bozen an. Er wurde Dekan der neuen, in Brixen angesiedelten Fakultät für Bildungswissenschaften und wirkt dort als ordentlicher Professor für Allgemeine Pädagogik. Ende der 1990er Jahre gründete er einen Modellstudiengang für angehende

Früh- und Grundschulpädagogen. Als fachlicher Begleiter und Beiratsmitglied im Programm PiK hat Professor Wallnöfer die Entwicklung dieser Publikation beraten.  
gerwald.wallnoefer@unibz.it

Dr. Ilse Wehrmann

Ilse Wehrmann, Diplom-Sozialpädagogin und Erzieherin, war bis 2007 Geschäftsführerin des Landesverbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen. Die Autorin zahlreicher Fachpublikationen ist heute als freie Beraterin im Bereich der frühkindlichen Bildung tätig. Als Mitglied des Beirats im Programm PiK hat Dr. Ilse Wehrmann die Entstehung dieser Publikation begleitet.  
mail@ilse-wehrmann.de

Dietmar Weigel

Dietmar Weigel ist Lehrer an der Janusz-Korczak-Schule, der evangelischen Fachschule für Sozialwesen in Boppard. Einer seiner Unterrichtsschwerpunkte ist die Begleitung der fachpraktischen Ausbildungsanteile, und er ist Ansprechpartner für die Entwicklung durchlässiger Ausbildungssysteme. Im Programm PiK der Robert-Bosch-Stiftung arbeitet er in der Arbeitsgruppe Durchlässigkeit mit.  
weigel.dietmar@yahoo.de

Dr. Heike Weinbach

Heike Weinbach ist Gastdozentin an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Sie hat als Dozentin und Lehrerin für Deutsch, Kommunikation und Lebenskunde (ethisches Fach an Berliner Schulen) gearbeitet und ist freie Philosophin und Mediatorin in eigener Praxis.  
heiwei@berlin.cc

Dr. Astrid Wendell

Astrid Wendell ist seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Natur-Wissen schaffen« an der Universität Bremen. Die Diplom-Psychologin bearbeitet im Projekt psychologische und pädagogische Grundlagen der Elementarbildung sowie die Bildungsbereiche Naturwissenschaften und Technik.  
wendell@uni-bremen.de

Andreas Wildgruber

Andreas Wildgruber ist seit Januar 2007 wissenschaftlicher Referent am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Er beschäftigt sich u. a. mit Beobachtungs- bzw. Diagnostikkompetenzen von pädagogischen Fachkräften in der frühkindlichen Bildung und hat in der Arbeitsgruppe Qualifikationen mitgearbeitet.  
andreas.wildgruber@ifp.bayern.de

Prof. Dr. Alexander Woll

Alexander Woll ist seit 2005 Professor für Sportwissenschaft an der Universität Konstanz mit den Schwerpunkten Sport & Gesundheit, Sportpädagogik, Motorik & Kognition. Er beschäftigt sich u. a. mit Fragen der Bewegungs- und Sporterziehung von Kindern und Jugendlichen und engagiert sich seit Jahren für die Bewegungsförderung im Kindergarten.  
alexander.woll@uni-konstanz.de

**Dr. Cornelia Wustmann**

Cornelia Wustmann ist als Projektleiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden beschäftigt. Sie ist seit ihrer Promotion 2001 in der Ausbildung von Lehrern im Höheren Lehramt für berufsbildende Schulen in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik tätig.  
cornelia.wustmann@tu-dresden.de

**6.3 Die PiK-Standorte und Mitarbeiter**

## Alice Salomon Hochschule Berlin

Projektleitung: Prof. Dr. Hilde von Balluseck

Mitglieder der Steuerungsgruppe:

Prof. Ulrike Hemberger

Prof. Dr. Hilde Köster

Prof. Dr. Elke Kruse

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Regine Schallenberg-Diekmann

Pia Schnadt

Prof. Dr. Susanne Viernickel

## Universität Bremen

Projektleitung: Prof. Dr. Ursula Carle

Mitglieder der Steuerungsgruppe:

Prof. Dr. Dagmar Bönig

Barbara Daiber

PDDr. Matthias Duderstadt

Prof. Dr. Jochen Hering

Prof. Dr. Brunhilde Marquardt-Mau

Dr. Sven Nickel

Jun.-Prof. Dr. Simone Seitz

## Technische Universität Dresden

Projektleitung: Prof. Dr. Hans Gängler

Mitglieder der Steuerungsgruppe:

Dr. Vera Bamler

Christin Richter

Dana Stütz

Dr. Cornelia Wustmann

## Evangelische Fachhochschule Freiburg

Projektleitung: Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Mitglieder der Steuerungsgruppe:

Eva Maria-Engel

Ulrike Glöckner

Prof. Dr. Dagmar Kasüschke

Gabriele Kraus-Gruner

Fachhochschule Koblenz

Projektleitung: Prof. Dr. Stefan Sell

Mitglieder der Steuerungsgruppe:

Prof. Dr. Daniela Braun

Rahel Dreyer

Prof. Dr. Ralf Haderlein

Sonja Hees

Anke Külbel

#### 6.4 Der PiK-Beirat

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Prof. Dr. Ewald Terhart

Prof. Dr. Gerwald Wallnöfer

Dr. Ilse Wehrmann

**Kontakt**

**Robert Bosch Stiftung**  
Programmbereich Bildung und Gesellschaft  
Heidehofstraße 31  
70184 Stuttgart

**Günter Gerstberger**  
Bereichsleiter  
Telefon 0711 46084-52  
Telefax 0711 46084-1052  
guenter.gerstberger@bosch-stiftung.de

**Anke Wagner**  
Projektleiterin  
Telefon 0711 46084-593  
Telefax 0711 46084-10593  
anke.wagner@bosch-stiftung.de

[www.bosch-stiftung.de](http://www.bosch-stiftung.de)  
[www.profi-in-kitas.de](http://www.profi-in-kitas.de)

**Impressum**

Herausgegeben von Robert Bosch Stiftung GmbH  
Redaktion: Günter Gerstberger, Anke Wagner, Anna von Behr (DJI)

Copyright 2008  
Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart  
Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-939574-11-8



