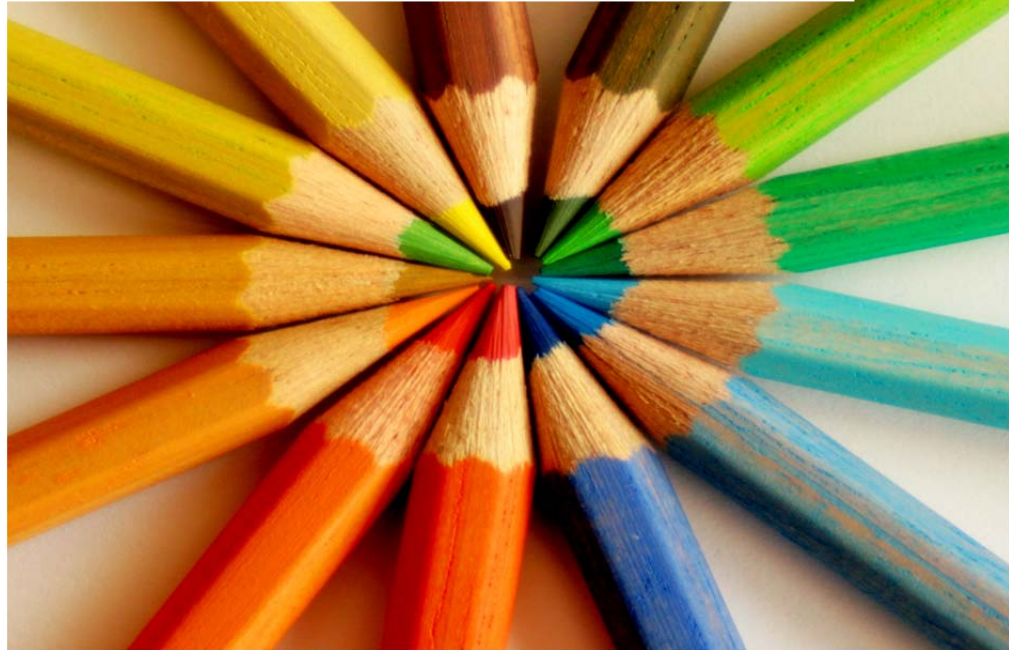


Gefördert durch die
Robert Bosch Stiftung

Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen

Gisela Koepfel



Herausgegeben von
Ursula Carle
und
Gisela Koepfel

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B04

Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen

Gisela Koepfel

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen

Impressum

Herausgegeben von

Ursula Carle

und

Gisela Koepfel

Text

Gisela Koepfel

Layout

Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild

Photocase

Entstanden
im Rahmen des Programms
PiK – Profis in Kitas
der Robert Bosch Stiftung

Bremen, Januar 2012



Gisela Koepfel

ist Diplom Sozialpädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik der Universität Bremen.

Im PiK II Projekt – Profis in Kitas der Robert Bosch Stiftung an der Universität Bremen war sie an der Entwicklung der Berufseinstiegsphase für BA-AbsolventInnen im Elementarbereich beteiligt. Außerdem engagiert sie sich bei der Qualifizierung von PraxismentorInnen für Studierende des BA-Studiengangs Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Seit vielen Jahren ist sie in der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen und ElementarpädagogInnen tätig.

Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik

Bibliothekstraße 1

28359 Bremen

koepfel@uni-bremen.de

+39(0421) 218-69229

koepfel@uni-bremen.de

www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/personen/koepfel.html

Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen

Gisela Koeppel

- I. Die Bedeutung „elementar-didaktischer Grundlagen“ für die künftige berufliche Tätigkeit und für die Berufseinstiegsphase
 - II. Aktuelle elementar-didaktische Entwicklungen in der BRD
 - III. Kinder in ihren Bildungs- und Lernprozessen begleiten
 - IV. Gestaltung der Lernumgebung und Lernarrangements
 - V. Beobachtung und Dokumentation
 - VI. Didaktische Arrangements am Beispiel Projektarbeit
 - VII. Reflexion und Auswertung von Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozessen
- Literatur

„Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“¹
Kurt Lewin

I. Die Bedeutung „elementar-didaktischer Grundlagen“ für die berufliche Tätigkeit und für die Berufseinstiegsphase

In der überwiegenden Zahl der Kindertageseinrichtungen in der BRD richtet sich die konkrete pädagogische Arbeit an einer traditionellen Gestaltung des Tages aus, orientiert an den Jahreszeiten und den christlichen Festen. Die Tagesstruktur ist gekennzeichnet durch einen Wechsel von Phasen mit „freien“ und angeleiteten Tätigkeiten, unabhängig vom Konzept des Kindergartens und seiner Bevorzugung von Elementen verschiedener pädagogischer Konzepte. So ist z. B. zu beobachten, dass sich die Angebote in Kindergärten, die nach dem Offenen Konzept arbeiten, auch wenn sie nun in Funktionsräumen stattfinden

(und nicht mehr im Gruppenraum), wenig von den von ErzieherInnen ausgewählten traditionell angeleiteten Tätigkeiten unterscheiden und dass die Wahlfreiheit der Kinder aus Kapazitätsgründen sehr oft eingeschränkt und auch die Teilnahme mehr oder weniger verpflichtend ist. Selbst die im Jahresablauf stattfindenden Projekte folgen eher selten den Fragen der Kinder, meist werden die Themen ausgewählt, die die ErzieherInnen für wichtig erachten. Gleichzeitig ist jedoch eine Zunahme an Aktivitäten zu beobachten, die die Beteiligung von Kindern nach der Kinderrechtskonvention der UN unter partizipatorischen Gesichtspunkten ermöglichen sollen, Kinderkonferenz und Kinderversammlung halten so Einzug in den Kindergarten.

Ausgehend von Vorstellungen des Wesens des Kindes wurden seit Fröbel ver-

¹ Im Original lautet der Lewin-Satz: "There is nothing as practical as a good theory." In: Lewin 1951, p. 169

schiedene pädagogische Konzepte, z. T. unter dem Einfluss der reformpädagogischen Bewegung im Schulbereich und unterschiedliche didaktische Arrangements entwickelt. Alle Konzepte beinhalten die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, den Entwurf „kindlicher Selbstbestimmtheit“ (Jung 2009, S. 16), um kindliche Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu begleiten. Ab den 1970 Jahren haben das Konzept des Sozialen Lernens (Loberg-Schrader/Krug/Pelzer 1991) und der Situationsansatz (Zimmer 1985 und 2000; Becker-Stoll/Nagel 2002; Krenz 2002) sowie das Konzept des Offenen Kindergartens (Regel/Kühne 2007; Beek/Buck/Rufenach 2001) die „Entwicklung des sozialen und zwischenmenschlichen Verstehens“ (Edelstein/Habermas 1984) in den Vordergrund der pädagogischen Arbeit im Kindergarten gestellt.

In der pädagogischen Praxis werden häufig einzelne didaktische Elemente der unterschiedlichen Konzepte der Frühpädagogik (z. B. der Waldorf-Pädagogik, der Pädagogik von Maria Montessori, der Freinet-Pädagogik und insbesondere der Reggio-Pädagogik) miteinander vermischt. Insbesondere das Konzept des „Offenen Kindergartens“ nach Regel und Wieland hat die Struktur der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen nachhaltig verändert, inzwischen haben ca. 8 % aller Kitas und auch im Krippenbereich Gruppenräume zu Funktionsräumen umgewandelt und die Kinder können alle Räume und gruppenübergreifende Angebote im ganzen Haus wahrnehmen (siehe Regel/Kühne 2007). Allerdings ist die Wirksamkeit des Konzepts bisher noch wenig oder gar nicht erforscht (siehe hierzu Honig u. a. 2004; Jung 2009).

Bereits vor dem PISA-Schock wurde durch die „neuen“ Erkenntnisse der Säuglingsforschung, der Neurowissenschaften und des Konstruktivismus der Blick auf die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit erweitert. Die frühe Kindheit wurde so als bedeutsamste Bildungs- und Lernzeit aufgewertet. Die inzwischen in allen Bundesländern vorhandenen Bildungspläne stellen die Bildungsprozesse der Kinder in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, doch es „fehlt nicht zuletzt eine wissenschaftlich fundierte ausgearbeitete Kindergarten didaktik, aus der sich ableiten ließe, welche didaktische Kompetenz ErzieherInnen für die Bildungsarbeit im Kindergarten brau-

chen“ (Fried 2008, S. 141). Denn damit Bildungsangebote die Auseinandersetzung des Kindes mit sich und mit der Welt (Weltaneignung) ermöglichen, herausfordern und begleiten können, reicht das bisherige didaktische Handwerkszeug der pädagogischen Fachkräfte nicht aus. Es bedarf dezidierter didaktischer Kompetenzen, die den veränderten didaktischen und fachdidaktischen Anforderungen an die professionelle Fachkraft in den Bildungsbereichen Rechnung tragen. Die im pädagogischen Alltag steckenden Bildungsmöglichkeiten erfordern einen neuen Blick auf die Bedeutung des Spiels und eine andere Gewichtung und Gestaltung des Tagesablaufs (vgl. Baustein 4.2.1). Es sind auf der allgemeinen Didaktik aufbauend didaktische Konzepte und Methoden für die Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln, die die entwicklungspsychologischen Besonderheiten der Altersgruppe mit einem sozialkonstruktivistischen Bildungsverständnis verbinden und die Aufgaben der PädagogInnen neu bestimmen.

Internationale/europäische Erfahrungen der Elementarpädagogik zeigen, dass für eine Bildungs didaktik der frühen Kindheit, zur Gestaltung von Bildungs- und Lerngelegenheiten u. a. die Theorien von Montessori, Piaget, Bruner, Wygotski herangezogen werden. Insbesondere Wygotskis sozial-kulturelle Theorie, die den Anteil des Erwachsenen bei Lern- und Entwicklungsprozessen von Kindern hervorhebt, spielt in allen Konzepten eine wesentliche Rolle. Diese bildet die Grundlage für die didaktischen Anforderungen an die ElementarpädagogInnen. Aber auch die langjährigen Erfahrungen der Reggio-Pädagogik sind Vorbild für didaktische Handlungskonzepte im europäischen Raum.

In England stellen die empirischen Forschungsergebnisse der Längsschnittstudie EPPE den Ausgangspunkt für eine Bildungs didaktik dar. Nachgewiesen ist, dass zwischen der Qualität der frühpädagogischen Einrichtung und der kognitiven Entwicklung sowie den Fähigkeiten der Kinder im Bereich der Sprache und früher mathematischer Kompetenzen ein wesentlicher Zusammenhang besteht. Aus diesen Forschungsergebnissen wurde dann das Programm SST (Sustained Shared Thinking) entwickelt, das den Blick auf die Interaktionsprozesse zwischen PädagogInnen

und Kindern richtet und auf die Art, wie Lernprozesse herausgefordert werden.

Wie König (2010) darstellt wird mit diesem Konzept (SST) ein ganzheitlicher Ansatz durch die Gestaltung der Lernumwelt verfolgt. Neben der hohen Ausbildungsqualität der PädagogInnen spielen folgende Kriterien dabei eine entscheidende Rolle: eine entspannte sozial-emotionale Atmosphäre, die Ausrichtung der Lernarrangements sowohl an den Bildungsbereichen, an der sozialen Entwicklung sowie der Interaktion zwischen PädagogIn und Kind/Kindern. Verwiesen wird u. a. auf den positiven Zusammenhang zwischen den Lernprozessen der Kinder und den Problemlösungsprozessen, dem Klären von Situationen und dem Ausdenken von Geschichten. Offene Frageformen, die das Denken der Kinder herausfordern, unterstützen den Lernprozess wesentlich.

Neben der niederländischen „Pyramide“-Methode von van Kuyk (siehe van Kuyk 2005a, 2005b) richtet die in Schweden von Pramling Samuelsson (2010) entwickelte „Entwicklungspädagogik“ den Blick auf einen ganzheitlichen, integrativen Ansatz, bei dem Spielen und Lernen keine Gegensätze sind, sondern dem ganzheitlichen Lernen der Kinder entspricht. Pramling Samuelsson spricht von einem paradigmatischen Wechsel, der Spiel und Lernen miteinander verknüpft, da es bei den zentralen Merkmalen von Spiel und Lernen mehr Übereinstimmungen als Unterschiede gibt, „denn bei beidem wird eine Beziehung hergestellt zwischen der Person und den Dingen der Umwelt. Sowohl Lernverhalten als auch Spielverhalten gründen sich auf Freude, Freiheit, Spontaneität, dem Streben nach Verständnis und Sinn durch Kooperation und aktive Beteiligung in einem lebenslangen Lernprozess“ (Pramling Samuelsson, 2010, S. 167). Die Erfahrungen der Kinder im alltäglichen Zusammenleben stehen dabei im Mittelpunkt. Jede Erfahrung verändert die Art und Weise des Denkens und Erlebens, „wenn die Erfahrungsgrundlage sich ändert, lernt und empfindet man andere Dinge“ (ebenda). „Spielend lernend“ meint, dass die Prozesse Lernen und Spiel nicht getrennt werden dürfen, da sie zentral für die Entwicklung des Kindes sind (siehe auch Kapitel 4.2.1 Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen).

Die Aufgaben der PädagogInnen für das Spiel und das Lernen sind nach Pramling Samuelsson gleich wichtig sind, sie geben Unterstützung und Anregung, wie sie auch die Kinder bei der Weltaneignung begleiten. Sie müssen die Perspektive des Kindes beim Spiel einnehmen können und sich sowohl an den Kindern wie auch an den Lerngegenständen orientieren. Für die Gestaltung und Organisation des Lernens in Kindertageseinrichtungen ist der Blick zu richten auf „Spiel, Freiheit, Spontaneität, aktive Beteiligung, soziale Kooperation und das kreative Denken“ (ebenda, S. 168) der Kinder. Diese Einstellung zum Lernen der Kinder ermöglicht es ihnen „Neues zu schaffen, zu erfinden, sich in ihrer Kommunikation mit Gleichaltrigen und Erwachsenen herausgefordert und geachtet zu fühlen“ (ebenda).

Es geht also um die optimale Anregung, Herausforderung und Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen in Spiel- und Handlungsprozessen. Hohe Bedeutung haben hierbei Strategien, die die Kinder bestärken und herausfordern, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv mit der Welt auseinandersetzen und die Erfahrungen bewusst (reflexiv) wahrzunehmen. Die dafür notwendigen Beobachtungs-, Kommunikations- und Reflexionskompetenzen des pädagogischen Personals bilden die Grundlage, um im Tun und im Gespräch mit den Kindern Bildungsprozesse anzuregen und zu ermöglichen.

II. Aktuelle elementardidaktische Entwicklungen in der BRD

Welche didaktischen Kompetenzen brauchen pädagogische Fachkräfte, ElementarpädagogInnen für die (Bildungs-) Arbeit in Kindertageseinrichtungen, die auf dem aktuellen Forschungsstand zur frühkindlichen Entwicklung gründen und internationalen Standards entsprechen?

Das Vorschulalter wird von Duncker als ein Lebensabschnitt mit eigenem Recht und eigener Würde bezeichnet. Er warnt davor, die Didaktik des Elementarbereichs ausschließlich auf ein Lernen in der Grundschule auszurichten (ders. 2010). Liegle schlägt eine „indirekte Didaktik“ vor und betont, dass „alle weltweit verbreiteten Konzepte der Erziehung in früher

Kindheit [rücken] Wege der indirekten Erziehung ins Zentrum der professionellen Tätigkeit der Erzieherin [rücken]“ (Liegle 2010, S. 18). „Was den Kindern jedoch als Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen ‚zufällt‘, hängt davon ab, was sie in ihrer Umwelt – in diesem Fall dem Kindergarten - vorfinden. Es kommt also darauf an – und damit sind wir bei der professionellen Verantwortung der Fachkräfte –, diejenigen Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen zu schaffen, die den Kindern ‚zufallen‘ können“ (ebenda, S. 19). Er benennt vier Dimensionen, die eine Didaktik der indirekten Erziehung begründen:

- **Die (inter)personale Dimension:** Die Beziehungen zwischen PädagogIn und Kindern und den Kindern untereinander wirken erzieherisch.
- **Die inhaltliche Dimension:** Das jeweilige kulturelle Wissen und die kulturellen Werte sowie die Phänomene der Natur bilden die Grundlage für Themen / Gegenstände / Inhalte (siehe Bildungspläne der einzelnen Bundesländer). „Es geht um entwicklungsangemessene Formen, die Spiel und Lernen verbinden und auf Exploration, sinnliche Erfahrungen und Selbstwirksamkeit setzen“ (ebd., S. 20). Beobachtung und Dokumentation bilden den Ausgangspunkt für die Ermöglichung von Bildungsprozessen (vgl. Arnold / Schüssler 1998 und 2003).
- **Die räumliche und sächliche Dimension:** Damit Räume als „dritter Erzieher“ (Reggio) oder als „vorbereitete Umgebung“ (Montessori) wirken können, besteht die professionelle Aufgabe der PädagogInnen darin, vielfältige räumliche und materielle Voraussetzungen mit Aufforderungscharakter zur Auseinandersetzung mit der Umwelt drinnen und draußen (auch außerhalb der Kita) für selbstbestimmte Aktivitäten zu schaffen.
- **Die zeitliche Dimension:** Zwischen einer aktiven Strukturierung des Tagesablaufs und der zeitlichen Selbstbestimmung der Kinder ist eine flexible Balance zu finden. Die Strukturierung des Tages durch Rituale und Routinen muss dem einzelnen Kind die Möglichkeit lassen seine eigene Zeit,

seinen eigenen Rhythmus in den Spielabläufen und Situationen zu finden. Die professionelle Aufgabe besteht darin, „den Kindern subjektives Zeiterleben und selbstbestimmte Gestaltung von Zeit zu ermöglichen. Zeit im Sinne von gemeinsamer Zeit ist außerdem ein wichtiger Faktor in der Gestaltung der interpersonellen Beziehungen in der Tageseinrichtung“ (ebenda, S. 20).

Auch wenn sich eine spezifische Elementardidaktik für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in der BRD erst in der Entwicklung befindet (siehe Liegle 2010) stellen diese Ansätze auf der Grundlage eines sozialkonstruktivistischen Lern- und Bildungsverständnisses das Kind als Subjekt in seiner sozialen und kulturellen Umwelt in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen.

Damit das Kind, die Kinder die Möglichkeit haben, selbstbestimmt und im eigenen Rhythmus seinen/ihren Interessen zu folgen, muss eine kindzentrierte didaktische Perspektive eingenommen werden. „’Didaktik‘ ist dann jedes Verhalten, das die Lernprozesse der Kinder unterstützt - die Frage nach den möglichen Formen wird damit zweitrangig: Jede von ihnen kann sowohl didaktisch sinnvoll wie auch sinnlos oder gar kontraproduktiv gestaltet werden“ (Neuß/Westerholt 2010, S. 208) (z. B. der Morgenkreis). Für geeigneter halten sie den Begriff des „didaktischen Moments“, der den tatsächlichen didaktischen Wert einer Situation erfassen soll. Als Begründung verweisen sie auf die Problematik des „heimlichen Lehrplans“ (siehe Meyer 1988), auf unausgesprochene Lernziele und ungewollte Lerneffekte, die dem offiziellen Plan teilweise widersprechen. Aus ihrer Sicht betont der Wert eines didaktischen Moments die tatsächlichen Wirkungen unterschiedlicher pädagogischer Verhaltensweisen und ist somit die eigentliche elementardidaktische Grundfrage (Neuß/Westerholt 2010, S. 209). Inwieweit aus einer Situation ein tatsächlicher Lernimpuls entsteht, hängt entscheidend von den Haltungen, den Kommunikationsformen, der aufmerksamen Beobachtung der Themen der Kinder und von den Rahmenbedingungen ab.

Bei der bewussten Unterstützung von Lernprozessen geht es nicht um didaktische Formen, sondern um die Beziehungsgestaltung und die Sensibilität für die Themen der Kinder.

Lernen findet in einem komplexen Erfahrungszusammenhang, durch unmittelbare direkte Erfahrung mit den (Lern-) Gegenständen statt. Für die Kinder ist nicht der didaktische Kontext wichtig, allein wichtig ist für sie, dass sie das erhalten, was ihren Lernprozess, ihre Auseinandersetzung mit der Welt fördert: „Ermutigung, Unterstützung, Anerkennung, Ansprechbarkeit, Anregung, Material, Zeit und Raum“ (ebenda S. 208). Die Unterscheidung in Lernen und Spiel und ihre Bewertung als wertvoll oder Zeitvertreib hat für die Kinder keine Bedeutung, wobei Kinder sehr wohl mit der Zeit die Bewertung der Erwachsenen (Abwertung des Spiels als „unnützer“ Zeitvertreib) übernehmen (siehe Pramling Samuelsson 2009).

Welches sind die Bedingungen didaktischen Handelns im Alltag? Wie kann die ElementarpädagogIn selbsttätiges Lernen der Kinder durch ihre Haltung, ihre Kommunikation, ihre Anregungen und durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen herausfordern, ermöglichen und begleiten?

Die von Schäfer u. a. (2009) für den Bildungsbereich Naturwissenschaften formulierten didaktischen Grundprinzipien einer Lern- und Entwicklungsbegleitung lassen sich meines Erachtens nach auf andere Bildungsbereiche und die elementarpädagogische Arbeit insgesamt übertragen, sie weisen Ähnlichkeiten zur Pädagogik in Reggio auf.

Je vielseitiger die konkreten sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten der Umwelt Ausgangspunkt des Selbst- und Weltbildes des Kindes sind, desto reichhaltiger und differenzierter wird dieses Bild. Es gilt eine Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten und Offenheit bereitzustellen. Im Spiel und beim Gestalten haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zu verarbeiten. „Das Gestalten ist beim Kind eine Form des Über-Etwas-Nachdenkens. Es stellt eine Art Verbindungsglied zwischen dem Erlebten und dem Nachdenken über das Erlebte dar. Gleichzeitig ist das Gestalten ein Medium, durch das Kinder ihre Vorstellungen, Gedanken und Gefühle ausdrücken können, und ist so für uns Erwachsene ein Zugang, um die Gedanken- und Gefühlswelt der Kinder kennenzulernen.“ (Schäfer 2009, S. 14)

Schäfer schlägt vor, im dialogischen Austausch den Kindern die Wahrnehmungen und Beobachtungen widerzuspiegeln, damit die Kinder die Möglichkeit haben, die Wahrneh-

mungen der PädagogInnen zu bestätigen oder zu verwerfen oder zu verbessern. „Die Resonanz, die wir dem Kind geben, ist für das Kind eine Möglichkeit, sein Tun aus einer Außenperspektive wahrzunehmen und mit der Innenperspektive seines Erlebens zu vergleichen. Möglicherweise hilft ihm dieser Vergleich, sein Verhalten zu überdenken oder zu verändern. Aber, nicht der Erwachsene „korrigiert“ das Verhalten des Kindes, sondern er steigert die Möglichkeiten des Kindes, sich selbst wahrzunehmen und gegebenenfalls zu verbessern“ (ebenda, S. 18). Es ist wichtig über Gedanken, Gefühle und Erlebtes zu sprechen, denn dies ist Teil eines Denkprozesses, um von konkreten Erfahrungen zu theoretischem Wissen zu gelangen.

In diesem Zusammenhang kommt der Gruppe der Kinder besondere Bedeutung zu, denn die Kinder erweitern und vertiefen ihr Wissen im sozialen Austausch. Sie geben sich gegenseitig Impulse, sie teilen sich ihre Gedanken und Ideen in gemeinsamen Spielhandlungen mit. „Diese Prozesse lassen oft erkennen, dass die Kinder einen gemeinsamen Bedeutungshorizont gestalten, der aber genügend Freiraum lässt, so dass jedes einzelne Kind trotzdem seine eigenen Sinnbezüge und Bedeutungen einfließen lassen kann, ohne dass diese das gemeinsame Spiel stören“ (ebenda, S. 19). Siehe dazu auch Kapitel 4.2.1 Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen.

Häufig erschließt sich der Sinn von immer wieder gleichen Handlungen der Kinder dem erwachsenen Beobachter nicht unmittelbar. Trotzdem handelt es sich für das Kind um einen bedeutungsvollen Prozess, für den der Erwachsene Raum und Zeit zur Verfügung stellen muss. Denn erst durch Handeln und Ausprobieren im eigenen Rhythmus entwickeln Kinder eigene subjektive Theorien über die Wirklichkeit, die für sie logisch und folgerichtig sind. Sie brauchen Gelegenheit ihre Theorien so lange auszuprobieren und zu überprüfen, „bis sie an ein vorläufiges Ende gelangen und sie ihre Theorien von selbst revidieren, wenn bisherige Erklärungen nicht mehr ausreichen“ (Schäfer 2009, S. 20).

Während des Studiums der Elementar- und Kindheitspädagogik im Rahmen der Doppelqualifikation Elementar- und Grundschulpä-

dagogik (z. B. Universität Bremen) haben sich Studierende bereits u. a. grundlegende Kenntnisse der allgemeinen Didaktik und der elementaren Fachdidaktik sowie der allgemeinen Elementardidaktik (soweit vorhanden) erarbeitet und in verschiedenen Praktika erprobt. Die erworbenen Fähigkeiten bilden die Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in der Berufseinmündung/im Berufseinstieg, die erweitert und unter den konkreten Bedingungen der „Ungewissheit“ (Rabe-Kleberg) der Berufspraxis zum reflektierten Erfahrungswissen führen.

Die BerufseinsteigerInnen bringen die Fähigkeiten zur Entwicklung von Bildungsangeboten und zur Gestaltung der Lernumgebung und von Lernarrangements in den Alltag der Kindertageseinrichtung ein, sie thematisieren diese im Team und beziehen sich in ihrer pädagogischen Arbeit auf die konkreten Bedürfnisse und Interessen einzelner Kinder und Kindergruppen und reflektieren ihr pädagogisches Handeln für sich und im Team.

Für die Begleitung im Berufseinstieg als Ort des „Nachdenkens“ nennt Schäfer (2010) vier Aufgaben der Aus- und Weiterbildung, um von einem „pädagogischen Basiswissen“ als internalisierter Alltagspädagogik (ebenda, S. 39) und des im Studium erworbenen wissenschaftlichen Wissens (Ergänzung durch Autorin) zu einem professionellen, an wissenschaftlich reflektierten Vorstellungen orientierten pädagogischen Handelns zu kommen. Danach müssen Veränderungen im biografischen Prozess der Professionalisierung „in einen kontinuierlichen Prozess eingebettet werden, der wenigstens vier Aufgaben hat (ebenda, S. 41):

- Verbesserung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit in den Situationen des Handelns
- Reflexion dieses Handeln vor einem Hintergrund von professionellem Wissen
- Gelegenheit, immer wieder zu handeln, um in einem spiralförmigen Prozess Veränderungen umzusetzen
- Veränderungen in den Rahmen- und Kontextbedingungen vornehmen, die die neu erworbenen und gefestigten Haltungen einer reflektierten Spontaneität sichern (z. B. Zeit für Teamgespräche schaffen)“.

III. Kinder in ihren Bildungs- und Lernprozessen begleiten

Für die Anleitung und Begleitung von Lernprozessen haben unter anderem Neuß und Westerkort (2010) auf die Bedeutung grundlegender pädagogisch-didaktischer Prinzipien hingewiesen. Dazu gehören u. a. Gelassenheit, Geduld, Zeit, Mut um Neues zu entdecken und sich auf Wesentliches zu beschränken. Es gilt Zuversicht und Selbstvertrauen, Neugierde zu wecken, Freude zu vermitteln die Welt zu entdecken und Hilfe anzubieten bei der Erkundung von Welt. Hier zeigt sich der Zusammenhang von Bindung und Bildung. „Gute Bindung“ ermöglicht den Kindern ihre Umwelt zu erkunden, zu explorieren (siehe Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen).

Voraussetzung zur Unterstützung der Lernprozesse sind neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen grundlegende Fachkenntnisse über die Entwicklung der Kinder und die Beobachtung der Anliegen und Themen der Kinder, ihrer Fähigkeiten und Interessen und ihrer Ängste und Unsicherheiten. Themen der Kinder können individuelle Entwicklungsthemen sein und Fragen des sozialen Miteinanders und der dinglichen Umwelt (Laewen/Andres 2011).

„Erziehung als gestaltete Interaktion folgt, wenn sie die Selbstbildung der Kinder, ihre Wege und Umwege beim Erforschen der Welt ernst nimmt, dem Prinzip des Dialogs“ (Laewen/Andres 2007, S. 140). In einer partnerschaftlichen Kommunikation geht es eher um zuhören, mit den Kindern ins Gespräch kommen, ihre Äußerungen ernst nehmen, ihre Ideen aufgreifen, ihre Ängste und Sorgen wahrnehmen. Die sprachlichen Äußerungen der Kinder ernst nehmen heißt auf den inhaltlichen Aspekt der Aussagen achten und weniger auf die Art wie es gesagt wird. Wichtig ist es dabei auch, auf nonverbale Ausdrucksformen zu achten, insbesondere bei sehr kleinen Kindern und bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Partnerschaftliche Kommunikation meint auch, eigene Gefühle und Empfindungen zuzulassen, d. h. sie bewusst wahrzunehmen und ehrlich und authentisch zu bleiben. Der Dialog zwischen Kind und Erwachsenen verlangt ein:

- „stilles, wohlwollendes Begleiten“ der Kinder,
- interessiertes Auseinandersetzen über die inhaltliche Bedeutung, über Sinn und offene Fragen der Aktionen der Kinder,
- Herausfordern, „einen Abstand einführen zwischen dem, was man verstanden hat, und dem, was vielleicht darüber hinaus möglich oder wünschenswert wäre“,
- verstärkende und bereichernde Impulse und Ressourcen. (Schäfer 1999)

Für Schäfer besteht die Aufgabe des Erwachsenen im Dialog darin:

- den Kindern einen Austausch ihrer Handlungen und Gedanken zu ermöglichen,
- die kulturellen Wissensbestände einzubringen „als ein Wissen, das hilft, das Wissen, das die Kinder schon haben zu erweitern.“ (Schäfer 2010, S. 22)
- im Gespräch mit den Kindern Gegenwärtiges mit Vergangenen zu verknüpfen.

Von der Art der Kinder, sich die Welt anzueignen, kann auch der Erwachsene lernen. Er ist eher Fragender, Entdeckender, was meint, „sich selbst eine ständige Neugier für die Erfahrung von Dingen und Sachverhalten zu bewahren ...“ und „mit einer professionellen Neugier für die jeweiligen Besonderheiten von Situationen und die damit verbundenen kindlichen Handlungs- und Denkweisen“ zu verbinden (Schäfer 2010, S. 48). Wie in Reggio sollte die PädagogIn, WegbegleiterIn, ForscherIn, Zeugin der kindlichen Entwicklung, zuhörende und sehende Zeugin sein (Lingenauber 2009).

Akzeptanz heterogener Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen heißt individuelle, differenzierte Lernarrangements zu gestalten, die es den Kindern ermöglichen, ihre Interessen und Bedürfnisse zu entfalten, Handlungsspielräume zu erweitern und ihre Bildungschancen zu nutzen. Dabei ist auf das Prinzip der Inklusion und des Abbaus sozialer Benachteiligung (Armut, Behinderung, Migration, Entwicklungsverzögerung) zu achten. Ebenso wesentlich ist eine ressourcenorientierte Haltung, die die Stärken und Fähigkeiten der Kinder in den Mittelpunkt stellt, denn Kinder

können sich freier entwickeln, wenn sie ermutigt werden, wenn ihnen etwas zugetraut wird und ihnen Verantwortung in der Gemeinschaft übertragen wird.

Ein offenes Klima der Verschiedenheit lässt unterschiedliche Weltansichten und Alltagskonzepte nebeneinander bestehen. Z. B. geht es in der Freinet-Pädagogik nicht darum, das eigene Wissen und Werte zu vermitteln, sondern es geht um ein dialogisches Sowohl-als-auch. Wenn Erwachsene ihre persönliche Sicht der Dinge offenlegen und nicht den Kindern ihre Sicht aufdrängen, ermöglichen sie es den Kindern, sich von selbst mit den Dingen zu beschäftigen und evtl. neue Lösungen für Probleme zu finden. Man kann die Kinder ohne eine Lösung vorzugeben mit einem Problem konfrontieren und die Kinder bei der Suche nach passenden Lösungen begleiten. Kinder und ihre Anliegen ernst nehmen heißt ihre Fragen wahrzunehmen und ihr Spiel als Form der Auseinandersetzung mit ihrer Welt, ihren Themen zu sehen (vgl. Freinet 1979).

Kinder können durch Impulse zu neuen Aufgaben herausgefordert werden, z. B. indem neue Materialien bereitgestellt werden. Dies ist sinnvoll, wenn das Interesse der Kinder erlahmt oder sie keine neuen Ideen haben, was sie wie mit der Situation machen können. Haben die Kinder selbst genügend Ideen, können die Impulse als Vorschlag zu einem späteren Zeitpunkt nach genauer Beobachtung eingebracht werden (Schäfer 2009). Die in Reggio weg begleitende Art der Unterstützung ist so bemessen, dass sie als Impuls zum weiteren selbsttätigen Forschen wirkt. Damit ist gemeint, „genau bemessene und passende Wissens- und Kompetenzleihgaben vorzuschlagen, die Übereinstimmung und Unstimmigkeiten der Kinder und die Ergebnisse ihrer Arbeit von Zeit zu Zeit zusammenzufassen; die auftretenden Inhalte hervorzuheben; die Beteiligung aller Kinder und Erwachsenen durch immer engere und produktivere, auf Wechselwirkung zielende Leitung zu fördern“ (Reggio Children 1998, S. 20).

Im Berufseinstieg wird die ElementarpädagogIn erst mal die in der Kindertageseinrichtung praktizierten didaktischen Formen wahrnehmen und gleichzeitig bereits in der Einarbeitungs- und Kennenlernzeit die Kinder wohlwollend und neugierig in ihren Handlungen (z. B. im Freispiel) begleiten und mit ihnen

in einen Dialog treten, der es den Kindern ermöglicht, ihre Weltsichten als wertvoll zu erleben. Die in den Gesprächen deutlich werdenden Entwicklungsthemen können so durch Impulse zu weiterem selbsttätigem Handeln (Forschen) herausgefordert werden.

Qualifikationsziele und Kernkompetenzen

- Die ElementarpädagogIn akzeptiert die Eigenheiten (Eigensinn) jedes Kindes und baut eine sichere wertschätzende Beziehung zu allen Kindern als Voraussetzung für Bildung und Lernen im Elementarbereich auf.
- Sie hört den Kindern aktiv zu, kommt mit ihnen ins Gespräch, nimmt ihre Äußerungen ernst, greift ihre Ideen auf, nimmt ihre Ängste und Sorgen wahr.
- Sie achtet dabei auf den inhaltlichen Aspekt der Aussagen und weniger auf die Art wie es gesagt wird, insbesondere achtet sie bei sehr kleinen Kindern und bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auf nonverbale Ausdrucksformen.
- Sie lässt eigene Gefühle und Empfindungen zu, d. h. sie nimmt sie bewusst wahr und bleibt ehrlich und authentisch.
- Sie selbst ist Fragende, Entdeckende, ForscherIn und begeistert die Kinder für Dinge und Tätigkeiten. Als WegbegleiterIn der Kinder ist sie ZeugIn der kindlichen Entwicklung.
- Die ElementarpädagogIn stellt die Stärken und Fähigkeiten der Kinder in den Mittelpunkt (ressourcenorientierte Haltung), damit die Kinder sich freier entwickeln können, sie ermutigt die Kinder, traut ihnen etwas zu und sie überträgt ihnen Verantwortung in der Gemeinschaft.
- Sie vermittelt Gelassenheit, Zuversicht und Selbstvertrauen, weckt Neugierde und Freude die Welt zu entdecken, bietet Sicherheit und Hilfe bei der Erkundung von Welt.
- Im Dialog begleitet sie wohlwollend die Kinder und setzt sich interessiert über die inhaltliche Bedeutung, über Sinn und of-

fene Fragen der Aktionen der Kinder mit ihnen auseinander.

- Sie bietet Kindern Freiraum für forschende Abenteuer, für selbst gerichtete Aktivitäten, zur sinnlichen Auseinandersetzung mit der Vielfalt der sie umgebenden Welt.
- Durch Impulse fordert sie die Kinder zu neuen Aufgaben heraus, z. B. durch die Bereitstellung neuer Materialien und Ressourcen.
- Sie ermöglicht den Kindern, selbst neue Lösungen für Probleme zu finden, ohne eine Lösung vorzugeben und begleitet die Kinder bei der Suche nach passenden Lösungen
- Sie gibt den Kindern Zeit und Ruhe zur Verarbeitung neuer Eindrücke und Erlebnisse im Spiel, im Gespräch, beim Träumen. Hilfreich kann es sein, anhand von Fotos oder durch Zeichnen und Malen die Eindrücke wach zu halten und sich an sie zu erinnern.
- Sie ermöglicht den Kindern den Kindergarten als einen Raum wahrzunehmen, in dem sie die Dinge in ihrem Tempo erleben können. Durch Behutsamkeit gegenüber Dingen und Menschen ermöglicht sie es den Kindern, erfüllte Augenblicke zu erleben.

Inhalte der Begleitveranstaltung

Die inhaltliche Ausgestaltung der Begleitveranstaltungen und des Selbststudiums basiert auf den konkreten Erfahrungen und Bedürfnissen (Fragen und Problemen) der TeilnehmerInnen in der Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen der Kinder in ihrer Kindertageseinrichtung.

Im Austausch können die in den Spielhandlungen der Kinder steckenden (Entwicklungs-)Themen bewusst gemacht werden. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, da die Themen der Kinder in den Kindertageseinrichtungen häufig noch zu wenig wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, an konkret vorgestellten Situationen dialogische Gesprächsformen zu trainieren. Auf der Grundlage von Beobachtung in den Kindertageseinrichtungen können eigene Bil-

dungsangebote und Projektthemen besprochen und gegenseitig Ideen und Unterstützung gegeben werden. Die jeweiligen Inhalte werden mit Lehr-/Lernmethoden der Erwach-

senenbildung erarbeitet. Exkursionen und Hospitationen in „best practice“-Einrichtungen ermöglichen vertiefende Eindrücke der jeweiligen Thematik.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für Sie zentrale Fragen in der Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen der Kinder in der Kindertageseinrichtung?

Eigene (biografische) Erfahrungen:

- An welche eigenen Bildungs- und Lernerfahrungen kann ich mich erinnern und welche Rolle haben dabei andere Kinder und Erwachsene (Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen) gespielt?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Welche Formen des Dialogs werden in der Kita praktiziert, in welchem Kontext?
- Welche Aufgaben werden den Kindern übertragen?
- Wie ist forschendes und entdeckendes Lernen in den Alltag der Kita eingebettet?
- Welche Freiräume gibt es für Kinder in ihrem eigenen Tempo Fragen und Eindrücke zu verarbeiten?
- Welche Impulse fordern Kinder zu neuen Aufgaben/Fähigkeiten heraus?
- Welche Formen der Konflikt-/Problemlösung werden praktiziert?

Mögliche Fragen zur Selbstreflexion:

- In welchen Situationen habe ich den Kindern (und welchen Kindern) aktiv zugehört, welche (Zeit-) Räume habe ich dem Dialog mit ihnen zur Verfügung gestellt?
- Was habe ich bei den Gesprächen mit den Kindern wahrgenommen?
- Welche Fragen tauchten auf? Was haben sie in mir ausgelöst? Wie bin ich damit umgegangen?
- Wie haben die Kinder auf meine Impulse reagiert, aus welchen Gründen haben sie diese angenommen oder verworfen?
- Welche Lösungen haben Kinder für ihre Probleme gefunden? Wie hilfreich war die Unterstützung der Kinder bei der Suche nach eigenen Lösungen, warum?
- Wie wird mein Vorgehen bei der Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen der Kinder von den KollegInnen, im Team wahrgenommen?
- Welche Rückmeldung erhalte ich von der KollegIn/MentorIn zu meiner Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen?

Möglichkeiten der Veränderung/Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns:

- In welchen Situationen müsste ich den Kindern mehr Zeit und Ruhe zur Auseinandersetzung mit ihren Themen geben und wie können sie neue Eindrücke und Erlebnisse mit unterschiedlichen Ausdrucksmitteln verarbeiten?
- Wie kann ich Kinder ermutigen und wie kann ich ihnen echte Aufgaben übertragen?
- Mit welchen Impulsen fordere ich Kinder zu neuen Aufgaben, zu einer Erweiterung ihrer Fähigkeiten heraus? Welche Vorschläge sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt einbringen?

- Wie kann ich aktivem Zuhören und dem Dialog mit Kindern im Alltag der Kindertageseinrichtung Raum und Zeit einräumen?
- Welche Freiräume für forschende, entdeckende Abenteuer lassen sich in der Kita schaffen?
- Wie lässt sich (innerhalb der vorhandenen Strukturen) Kindern Zeit und Ruhe zur Auseinandersetzung mit und zur Verarbeitung neuer Eindrücke und Erlebnisse im Spiel, im Gespräch, beim Träumen zur Verfügung stellen?
- Wie können Kinder Lösungen für Probleme finden und wie können die Kinder bei der Suche nach eigenen Lösungen unterstützt werden?
- Wie kann ich im Team und gegenüber den Eltern meine didaktische Grundhaltung verdeutlichen?

IV. Gestaltung der Lernumgebung und Lernarrangements

Innen- und Außenräume sind Orte der Begegnung. Dies wird besonders in der Reggio-Pädagogik, aber auch in der Freinet-Pädagogik und der Montessori-Pädagogik deutlich, haben diese pädagogischen Konzepte doch durch ihre Art der Gestaltung der Lernumgebung und Lernarrangements wesentlich dazu beigetragen, Bildung und Lernen als Selbstbildung in der Gemeinschaft umzusetzen und Wirklichkeit werden zu lassen.

Wenn Lernen im Alltag beiläufig, indirekt in allen Handlungen und Tätigkeiten allein und in kleinen Gruppen stattfindet, kommt der Gestaltung der Lernumgebung und von Lernarrangements eine sehr hohe Bedeutung zu, um die Grundbedürfnisse der Kinder nach Beteiligung, Wohlfühlen und Exploration zu berücksichtigen. Die ästhetische Gestaltung der Räume mit Licht, Farben und eine gute Akustik bilden die Basis, damit ein Lernen mit allen Sinnen möglich wird. Sicherheit und Geborgenheit vorausgesetzt muss die Lernumgebung vielfältige Anregungen und freie Gestaltungsmöglichkeiten bieten. Inwieweit aus einer Situation ein tatsächlicher Lernimpuls entsteht, hängt vom „Raum als drittem Erzieher“ (Reggio) ab. Wie in der Freinet-Pädagogik sind auch in Reggio die Kindertageseinrichtungen „vor allem Werkstätten, in denen die Kinder die Welt untersuchen und erforschen“ (Dreier 1993, S. 79).

Zu einer vorbereiteten Umgebung gehören neben Innen- und Außenräumen, die die kindliche Neugier anlocken, Erwachsene

als interaktive Umwelt, die sich für das Denken der Kinder interessieren (Schäfer 2009). Eine entwicklungsförderliche Umgebung im Sinne der Freinet-Pädagogik ist eine Umgebung mit Aufforderungscharakter, wenn sie zu eigenmotivierten Experimenten einlädt und unterschiedliche Tätigkeiten zur gleichen Zeit möglich sind. Dabei ist auch darauf zu achten, dass unterschiedliche Kulturen sich begegnen können. Rückzugsmöglichkeiten sind dabei genauso wichtig, wie auch dem Bewegungsbedürfnis Rechnung getragen werden muss. Raumkonzepte, die durch ihre Möblierung vielfach nutzbare, veränderbare und flexible Anordnungen ermöglichen, sind zu bevorzugen, d. h. Einrichtungsgegenstände und Möbel, die die Kinder in verschiedene Spielecken, von einem Bereich in einen anderen selbst umziehen können. Es sind Regale notwendig zur Ablage von Fertigem, für angefangene Sachen und von Sammelobjekten.

Auch wenn es in einer Kindertageseinrichtung nicht unmittelbar möglich ist, verschiedene Werkstätten wie in Reggio oder in Freinet-Kindergärten einzurichten, lassen sich ohne größeren Aufwand Werkstattecken im Gruppenraum einrichten und Nischen in Fluren und Waschräumen lassen sich als Werkstatt nutzen. Optimal wäre es eine gesonderte Holzwerkstatt, eine Schreibwerkstatt (mit Druckerei und Computer), ein Künstleratelier, eine Forscher- und Entdeckerwerkstatt, ein Koch- und Textillabor einzurichten. Manchmal lassen sich aber auch ungenutzte Material- oder Garderobenräume zu einer Werkstatt umfunktionieren.

Für die Nutzung der Werkstätten gilt, dass die Kinder jederzeit auch ohne Erwach-

sene Zutritt zu diesen Räumen haben und dort arbeiten können. Mit einer Einführung in die Nutzung des Raumes und der Geräte kann ein „Werkstattführerschein“ erworben werden, der den richtigen Umgang mit den Werkzeugen und Einrichtungen regelt. Auch lassen sich gemeinsam mit den Kindern Raum und Materialien immer wieder auf ihre Nützlichkeit und Brauchbarkeit überprüfen. Ebenso sind bei der Möblierung gesundheitliche Aspekte für das pädagogische Personal zu berücksichtigen (Vorbild Skandinavien).

Bei der Gestaltung des Außengeländes ist darauf zu achten, dass Unfertiges, Gestaltbares, Bausteine jeglicher Größe und Art, Sand, Gartenwerkzeug (echtes), verschiedenstes Holzmaterial, Wasser, Seile, Kletterbäume, Feuerstelle, Hecken für Höhlenbau vorhanden sind. „Das Milieu, das dem Kind am besten entspricht, ist die Natur. Daher stellen wir ihm die Natur zur Verfügung“ (Freinet 1979, S. 24), indem z. B. bei der Bepflanzung darauf geachtet wird, dass Obstbäume und -sträucher gepflanzt werden, deren Früchte gemeinsam geerntet, zubereitet und verzehrt werden können.

Besonders das Projekt „Natur als Werkstatt“ (Naturwerkstatt Mühlheim 2009) von Schäfer u. a. zeigt, dass es auch in städtischen Räumen möglich ist, Natur für die Kinder konkret erlebbar und erfahrbar zu machen. Betont wird, „dass Kinder ihre konkreten Erfahrungen in authentischen Alltagssituationen und -umgebungen machen und nicht in künstlich arrangierten Spielwelten. Konkrete Erfahrungen in komplexen Alltagssituationen beinhalten das Risiko, dass Kinder die Komplexität nicht ausreichend erfassen und dementsprechend Gefahren nicht genügend einschätzen können. [...] Hier ist ein reflektierter Umgang mit den eigenen Ängsten und Bewertungen unbedingt notwendig, denn sie verhindern oft, dass Kinder konkrete Erfahrungen machen dürfen.“ (Schäfer 2009, S. 16)

Materialien

Bei der Anschaffung von Materialien sollte darauf geachtet werden, dass sie die verschiedenen Sinne ansprechen, anregend sind und zu kreativem Tun, zur Auseinandersetzung her-

ausfordern. Geeignet sind unspezifische Materialien, aber auch Materialien und Gegenstände aus der Erwachsenenwelt. Alltagsmaterialien können die kindliche Neugierde wecken und zu „echtem Tun“ herausfordern, was besonders gut mit richtigem Werkzeug möglich ist. Sie sollten frei verfügbar, erreichbar und übersichtlich, anschaulich geordnet sein. Insbesondere eine ästhetisch ansprechende Anordnung von Materialien ähnlich wie in Reggio-Pädagogik verlockt nicht nur Kinder zum Tätigwerden.

Zeitstruktur

Der Tagesablauf ist in den meisten Kindertageseinrichtungen durch wiederkehrende Elemente rhythmisch gestaltet und ermöglicht den Kindern, ein zeitliches „Ordnungsgefühl“ zu finden. Z. B. ermöglichen es Morgenkreise, Arbeitsbesprechungen, Wochenkalender, Abmeldetafeln, Wandzeitung etc. den Kindern, allmählich eine Zeit- und Raumorientierung zu entwickeln.

Häufig finden sich jedoch in Kindertageseinrichtungen enge Zeiteinteilungen, um einen Vormittag mit möglichst vielen pädagogischen Aktivitäten füllen zu können. Das führt dazu, dass die Kinder oft in ihrem Tun unterbrochen werden und angefangene Spielhandlungen und Tätigkeiten nicht in Ruhe zu Ende führen können. Es entstehen Unruhe und Hetze, die zu Spannungen und Stress führen (nicht nur bei den Kindern) und Streitsituationen begünstigen. Insbesondere in Kindertageseinrichtungen, die nach dem offenen Konzept arbeiten, ist zu beobachten, dass die Zeitstrukturen nicht den Bedürfnissen der Kinder, sondern eher der Angebotspalette des ganzen Hauses folgen. Je größer die Kindertageseinrichtung desto schwieriger ist es, von diesen Zeitvorgaben abzuweichen und auf Fragen und Themen einzugehen, die sich in der (Stamm-)Gruppe gerade entwickeln und die es gilt aufzugreifen und ihrer Bearbeitung Raum zu geben. Es ist wesentlich in der Strukturierung des Tages durch Rituale und Routinen eine flexible Balance zu finden, die dem einzelnen Kind die Möglichkeit gibt, seine eigene Zeit, seinen eigenen Rhythmus in den Spielabläufen und Situationen zu finden (siehe Liegle 2010).

Auch hier gilt es für die BerufseinsteigerInnen, sich erst einmal einen Einblick in die vorhandenen Personal-, Organisations- und Sachstrukturen zu verschaffen, um dann mit der KollegIn im Team auszuloten, welche Möglichkeiten es gibt schrittweise die Lernumgebungen nach o. a. Maßstäben zu gestalten.

Qualifikationsziele/Kompetenzen

- Die ElementarpädagogIn gestaltet individuelle, differenzierte Lernarrangements, die es den Kindern ermöglichen, ihre Interessen und Bedürfnisse zu entfalten, Handlungsspielräume zu erweitern und ihre Bildungschancen zu nutzen.
- Sie achtet auf ein positives, emotionales und anregungsreiches Klima, damit die Kinder aktiv auf ihre eigenen Dinge und die Themen ihres Interesses zugehen können.
- Sie lässt sich dabei vom Prinzip der Inklusion und des Abbaus sozialer Benachteiligung leiten.
- Sie stellt Freiräume im Innen- und Außenbereich der Kita für forschende, entdeckende Abenteuer, für eigene Aktivitäten der Kinder, zur sinnlichen Auseinandersetzung mit der Vielfalt der sie umgebenden Welt zur Verfügung und nutzt die Möglichkeiten im sozialen Umfeld der Kita.
- Sie ermöglicht den Kindern in der natürlichen Umwelt direkte Beziehungen

und Erfahrungen mit einheimischen Tieren, natürlichen Materialien.

- Sie strukturiert den Tagesablauf (gemeinsam mit den Kindern) so, dass die Kinder eine Zeit- und Raumorientierung entwickeln können.
- Sie sorgt dafür, dass die Kinder ihre angefangenen Spielhandlungen und Tätigkeiten möglichst ohne Störungen zu Ende führen können

Inhalte der Begleitveranstaltungen

Ausgehend von den konkreten Erfahrungen und Bedürfnissen (Fragen und Problemen) der TeilnehmerInnen werden die Inhalte der Begleitveranstaltungen und des Selbststudiums mit den Lehr-Lernmethoden der Erwachsenenbildung erarbeitet. Gemeinsam kann in der Gruppe überlegt werden, welche Räumlichkeiten sich wie zu anregungsreichen Lernumgebungen umwandeln lassen und wie Lernarrangements gestaltet sein sollten, damit sie die Kinder zu forschendem Tun herausfordern. Dieser Austausch ist dann von besonderer Wichtigkeit für die BerufsanfängerInnen, wenn sie von Erfahrungen berichten, dass die Kinder keine Vorstellung von „Forschen“ haben (siehe hierzu Kapitel 5.4 Projektbericht Ronja Manig).

Gerade bei diesem Thema bieten sich Exkursionen und Hospitationen in „best practice“-Einrichtungen für anschauliche, vertiefende Eindrücke an.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für Sie zentrale Fragen für die Gestaltung von Lernumgebungen und Lernarrangements in der Kindertageseinrichtung?

Eigene (biografische) Erfahrungen:

- Welche eigenen (biografischen) Erfahrungen habe ich mit einer anregenden Spiel- und Lernumwelt drinnen und draußen?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Wie werden in der Kita Lernumgebung und -arrangements gestaltet? Können die Kinder ihre Interessen und Bedürfnisse entfalten und Handlungsspielräume erweitern?

- Mit welchen Mitteln wird ein positives, emotionales und anregungsreiches Klima hergestellt?
- Welche Maßnahmen werden ergriffen, um Inklusion zu ermöglichen und Benachteiligung abzubauen?
- Welche Freiräume für eigene Aktivitäten der Kinder sind im Innen- und Außenbereich vorhanden, für forschende, entdeckende Abenteuer, zur sinnlichen Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt? Wie wird dabei die Umgebung der Kindertageseinrichtung genutzt?
- Welche Materialien im Innen- und Außenbereich fordern zu kreativem Tun heraus? Welche Alltagsmaterialien und Werkzeuge sind für „echte“ Auseinandersetzungen vorhanden?
- Wie ist der Tagesablauf mit Ritualen und Routinen strukturiert, damit es den Kindern möglich ist im eigenen Rhythmus ohne Unterbrechung Spielabläufe zu gestalten und zu beenden?
- Welche Bewegungs- und Rückzugsmöglichkeiten sind vorhanden?

Mögliche Fragen zur Selbstreflexion:

- Wie gelingt es mir ein positives, emotionales und anregungsreiches Klima herzustellen und (mit den Kindern eine angemessene Lernumgebung zu gestalten?
- Wie gelingt es mir, durch die Gestaltung der Lernumgebung Inklusion zu ermöglichen und Benachteiligung abzubauen?
- Welche Freiräume schaffe und nutze ich für eigene Aktivitäten der Kinder im Innen- und Außenbereich, in der Umgebung der Kindertageseinrichtung für forschende, entdeckende Abenteuer und zur sinnlichen Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt?
- Welche Materialien, Alltagsmaterialien und Werkzeuge im Innen- und Außenbereich stelle ich zu kreativem Tun für eine „echte“ Auseinandersetzung zur Verfügung?
- Wie setze ich mich im Team dafür ein, mit Ritualen und Routinen den Tagesablauf so zu strukturieren, dass es den Kindern möglich ist im eigenen Rhythmus ohne Unterbrechung Spielabläufe zu gestalten und zu beenden?
- Welche Rückmeldung erhalte ich von meiner KollegIn/MentorIn zu meinen Vorstellungen der Gestaltung der Lernumgebung?

Möglichkeiten der Veränderung/Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns:

- Mit welchen Mitteln kann ich die Lernumgebung gestalten, damit die Interessen und Bedürfnisse der Kinder befriedigt werden und sich ihre Handlungsspielräume erweitern?
- Welche Bewegungs- und Rückzugsmöglichkeiten lassen sich einrichten?
- In welchen Bereichen lassen sich Ecken und Nischen für Werkstattarbeit einrichten und nutzen?
- Welche Alltagsmaterialien und Werkzeuge können angeschafft werden, die die kindliche Neugierde wecken und zu „echtem“ Tun herausfordern?
- Wie kann ich eine ästhetisch ansprechende Anordnung von Materialien herstellen, die für die Kinder frei zugänglich sind?
- Wie können Freiräume für eigene Aktivitäten der Kinder im Innen- und Außenbereich, in Umgebung der Kindertageseinrichtung eingerichtet werden für forschende, entdeckende Abenteuer, zur sinnlichen Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt?
- Wie lässt sich der Tagesablauf mit Ritualen und Routinen strukturieren, damit es den Kindern möglich ist, im eigenen Rhythmus und ohne Unterbrechung Spielabläufe zu gestalten und zu beenden?

- Wie kann durch Rhythmisierung des Tagesablaufs ein Wechsel zwischen Bewegung und Ruhe ermöglicht werden?
- Wie kann ich im Team und gegenüber den Eltern meine Ideen/Vorstellungen erläutern und nahebringen?

V. Beobachtung und Dokumentation

In der pädagogischen Arbeit stehen Wahrnehmen, Beobachten und Dokumentieren in einem engen Zusammenhang. Denn erst mit Hilfe des Protokollierens kann das Wahrgenommene, Beobachtete systematisch bewusst und theoriegeleitet dem Denken zugänglich gemacht werden. Dokumentationen sind in erster Linie Instrumente zur Überprüfung des eigenen angemessenen pädagogischen Handelns, denn sie ermöglichen durch eine „Verlangsamung der Zeit“ (Schäfer 2009) eine intensive Reflexion des Geschehens. Dokumentieren stellt einen wesentlichen Schritt bei der Bedeutungssuche der Themen der Kinder dar, um daraus das weitere pädagogische Handeln zu planen.

Im Gegensatz zu vorgefertigten Beobachtungsbögen fordert Schäfer laut Ria Clever (2004), dass eine professionelle Beobachtung im pädagogischen Alltag das Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmen muss. Als „ungerichtete Beobachtung“ (ebd.) ist sie bereit die Besonderheiten jeden einzelnen Kindes wahrzunehmen und nicht in ein Raster einzuordnen. Es geht darum, aufmerksam, offen und feinfühlig für Überraschungen im Verhalten der Kinder und in der Situation zu sein. In Verbindung mit dem Nachdenken über die Situation entsteht „entdeckendes Beobachten“. Schäfer verwendet den Begriff des „wahrnehmenden Beobachtens“, um die beiden Perspektiven deutlich zu machen, die bei der Beobachtung eine Rolle spielen: „Beobachten, das auf den anderen gerichtet ist, und Wahrnehmen, das sich auf sich selbst bezieht“ (Schäfer 2010, S. 42), da sich die Wahrnehmung nicht auf objektive Fakten bezieht, „sondern auf die Konstruktion einer gemeinsamen Wirklichkeit und ihrer Bedeutung. [...] Es geht also mehr um eine wahrnehmende beobachtende Haltung als um eine Beobachtungsmethode“ (ebenda, S. 43).

Durch die Dokumentation von Entwicklungs- und Lernschritten, z. B. durch Fotos, lassen sich Themen, Lernstrategien den Kindern bewusst machen. Die PädagogIn kann so auf die Spur der kindlichen Bildungsprozesse kommen. Beobachtung und Dokumentation als eine wesentliche alltägliche didaktische Aufgabe, um zu überprüfen, ob und wie in Projekten oder anderen Aktivitäten die Kinder selbstaktiv, entdeckend lernen konnten und ob eine Beteiligung tatsächlich stattgefunden hat. Darüber hinaus dient sie der Selbstreflexion der ElementarpädagogIn, um festzustellen inwieweit sie Gespräche dialogisch gestaltet hat. Auch sollten nach Schäfer (2009) Beobachtung und Dokumentation als Reflexionsmöglichkeit mit den Kindern genutzt werden. Anhand von Fotos, Videoaufzeichnungen und den Protokollen können die Kinder sich aus der Distanz betrachten und vorherige Abläufe nacherleben.

Neuß und Westerholt (2010) verweisen darauf, dass sich die verschiedenen Dokumentationsformen ebenfalls als anschauliche Möglichkeiten visueller Kommunikation in der Zusammenarbeit mit den Eltern für Entwicklungsgespräche mit dem Kind nutzen lassen. ElementarpädagogInnen können so ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit darstellen und mit den Eltern kommunizieren. Auch mit Hilfe von Wandtafeln, Fotodokumentationen von Aktivitäten und Projekten, Mitteilungen und Informationen an die Eltern, mit Wochenplänen, Essensplänen, Elternbriefen etc. lässt sich zeigen, wie in der Kita gearbeitet wird.

Inzwischen gibt es neben den Bildungs- und Lerngeschichten nach M. Carr (Leu u. a. 2007; Bertelsmann Stiftung 2008) und der Leuener Engagiertheitsskale (Laevers 1997) eine Reihe von Formen der Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen, die sehr unterschiedlich genutzt werden, u. a.:

- Portfolio als Sammlung von Dokumentationen über das Kind, Fotos der Kinder, ausgewählte Zeichnungen und Bastelar-

beiten, Protokolle von Gesprächen und Interviews mit dem Kind (siehe Bremer Lern- und Entwicklungsdokumentation).

- Lerntagebuch mit z. T. standardisierten Aufgabenstellungen: Ordner der Lernentwicklung in der Kindergartenzeit, z. B. „Das bin ich“, „was ich kann“, „meine Familie“ oder „meine Freunde“.

Die Gefahr bei der Verwendung vorgegebener Beobachtungs- und Dokumentationsraster besteht darin, dass der Gebrauch dieser Instrumente als Nachweis der Beobachtungstätigkeit benutzt wird und die Beobachtungsbögen im Ordner verschwinden, statt dass Beobachtung und Dokumentation als „professionelles Werkzeug“ (Clever 2004) Folgen für das weitere pädagogische Handeln im Team hat (vgl. Cloos/Schulz 2011).

Die BerufseinsteigerIn erlebt, dass Beobachten der (Bildungs-)Situation die Beziehung zwischen ihr und dem Kind, den Kindern mitbestimmt und verändert. Kinder erleben die aufmerksame Beobachtung ihres Tun als Zuwendung und Anerkennung: „das was ich tue, ist von Bedeutung“. Eine „Antwort“ auf die Beobachtung ist die Bereitstellung von Angeboten und Impulsen, die den Bildungsprozess des Kindes unterstützen und vertiefen können.

Qualifikationsziele

- Die ElementarpädagogIn nutzt kriteriengeleitet Beobachtung und Dokumentation zur Reflexion ihres pädagogischen Handelns.
- Sie erfasst mit den Dokumentationen die Ressourcen, Stärken und Kompetenzen jeden Kindes anhand fachlich begründeter Kriterien.
- Sie erkennt mit Hilfe der Dokumentationen die Bedeutung der Themen der Kinder und nutzt die Dokumentationen für die Planung des weiteren pädagogischen Handelns.
- Sie nutzt die Dokumentationen zur Reflexion mit den Kindern über vorherige Abläufe.
- Auf der Grundlage der Dokumentationen von Entwicklungs- und Lernschritten macht sie sich im Team die Themen und Lernstrategien der Kinder bewusst.
- Sie überprüft die Nutzung der räumlichen und materiellen Ressourcen der Kinder anhand der Beobachtung.
- Die ElementarpädagogIn stellt mit den Dokumentationen ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit dar und kommuniziert darüber mit dem Team und den Eltern.
- Auf der Basis der Beobachtung führt sie gemeinsam mit der KollegIn Entwicklungsgespräche mit den Eltern.
- Mit Hilfe von Wandtafeln, Fotodokumentationen von Projekten etc. in der Kita zeigt sie, wie in der Kita gearbeitet wird

Inhalte der Begleitveranstaltungen

Grundlage der inhaltlichen Ausgestaltung der Begleitveranstaltungen und des Selbststudiums bilden die konkreten Erfahrungen und Bedürfnisse (Fragen und Problemen) der TeilnehmerInnen bei der Beobachtung und Dokumentation in der Kindertageseinrichtung. Der Erfahrungsaustausch, wie in den einzelnen Kindertageseinrichtungen mit Beobachtung und Dokumentation gearbeitet wird, bildet die Grundlage für eine kritische Sichtung vorhandener Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Gestaltung von Bildungs- und Lernsituationen.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für Sie zentrale Fragen zur Nutzung von Beobachtung und Dokumentation in der Kindertageseinrichtung?

Eigene (biografische) Erfahrungen:

- Welche (biografischen) Erfahrungen habe ich mit Wahrnehmung, Beobachtung und Dokumentation?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Welche Formen der Beobachtung und Dokumentation werden in der Kindertageseinrichtung eingesetzt? Welches sind Vorgaben vom Träger der Kindertageseinrichtung?
- Mit welchen Instrumenten und nach welchen Kriterien werden die Ressourcen, Stärken und Kompetenzen jedes Kindes beobachtet?
- Wie werden im Team die Entwicklungs- und Lernschritte, die Themen und Lernstrategien der Kinder erfasst, interpretiert und reflektiert?
- Welche Schlussfolgerungen werden aus den Dokumentationen für die Planung der pädagogischen Arbeit einschließlich der Raum- und Materialnutzung in der Kita gezogen?
- Wie werden die Dokumentationen zur Reflexion mit den Kindern über vorherige Abläufe genutzt?
- Welche Formen der Dokumentation der Erziehungs- und Bildungsarbeit werden in der Kommunikation mit den Eltern und für Entwicklungsgespräche praktiziert?
- Wie präsentiert sich die Kindertageseinrichtung nach außen?

Mögliche Fragen zur Selbstreflexion:

- Welche wahrnehmende beobachtende Haltung nehme ich ein? (Einnahme der beiden Perspektiven Beobachtung und Wahrnehmung im Sinne der Konstruktion einer gemeinsamen Wirklichkeit und ihrer Bedeutung)?
- Welche Empfindungen und Fragen löst die beobachtete Situation in mir aus?
- Wie kann ich auf die Spur der kindlichen Bildungsprozesse kommen?
- Welche Ressourcen, Stärken und Kompetenzen jedes Kindes habe ich anhand fachlich begründeter Kriterien erkannt und im Team kommuniziert?
- Welche Entwicklungs- und Lernschritte habe ich bei den Kindern wahrgenommen?
- Wie setzte ich die Dokumentationen zur Reflexion mit den Kindern über vorherige Abläufe ein?
- Wie nutze ich Dokumentationen als Instrument zur Überprüfung meines eigenen pädagogischen Handelns?
- Wie nutzte ich die Dokumentationen zur Planung des weiteren pädagogischen Handelns im Team?
- Wie nutze ich die Dokumentation der Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kommunikation mit den Eltern und für Entwicklungsgespräche?
- Welche Rückmeldung erhalte ich von meiner KollegIn/MentorIn über meine Beobachtungen?

Möglichkeiten der Veränderung/Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns:

- In welchen Situationen möchte ich noch mal genauer beobachten?
- Wie kann ich die eigene Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, damit ich in den Situationen professioneller handeln kann?
- Wie kann ich Beobachtung und Dokumentation systematisch in meinen Alltag (Tagesablauf) der Kita integrieren, damit Beobachtung zur Be-Achtung der Kinder führt?
- Wie kann aus der Beobachtung und Reflexion das weitere pädagogische Handeln mit dem Team entwickelt werden?
- Wie kann ich noch besser die Dokumentationen für Gespräche im Team und für Elterngespräche nutzen?
- Wie lassen sich die Rahmen- und Kontextbedingungen verändern, damit Beobachtung und Dokumentation selbstverständlicher Teil der pädagogischen Arbeit wird?

Exkursionen und Hospitationen in „best practice“-Einrichtungen ermöglichen vertiefende Eindrücke zur Thematik.

IV Didaktische Arrangements am Beispiel Projektarbeit

Projekte sind Vorhaben, Unternehmungen unterschiedlicher Art mit verschiedenen Inhalten, Themen und Zielsetzungen von kürzerer oder längerer Dauer und mit unterschiedlicher Beteiligung der Gruppe (Frey 1991; Bastian/Gudjons 1991). Lernen in Projekten ist nach wie vor durch die Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts von Dewey und Kilpatrick geprägt. Kilpatrick betont das Moment des emotionalen Engagements, für ihn sind Projekte von Herzen kommende, absichtsvolle

Aktivitäten und nur bei emotionaler Beteiligung wird der enge Zusammenhang von Aktion und Reflexion wirksam. Dewey nennt Projekte „denkende Erfahrung“, Erfahrung als Prozess und zugleich Ergebnis der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Wichtig ist die soziale Dimension, da auch andere Personen an den Erfahrungen beteiligt sind. Dabei entsteht Wissen über die soziale und gegenständliche Welt durch situationsbezogenes Handeln und die Reflektion der Wirkungen des Handelns gemeinsam mit anderen.

Pramling Samuelsson (2010) in Schweden fordert, dass die PädagogInnen beim Aufbau von Projekten von den Kindern lernen sollten, nämlich von Themen auszugehen, da sie „eine ähnliche Struktur haben wie das Spiel, d.h. es findet eine Verständigung über Anfang, Inhalt und Ende statt. Innerhalb dieser Abgrenzungen gibt es viel Freiraum. Kinder verständigen sich darüber, was sie spielen wollen, und es gibt ein festgelegtes Ende (im Spiel wie in Projekten). Aber dazwischen ist viel Freiheit“ (Pramling / Samuelsson 2010, S. 168).

In Reggio spielen Projekte als Handlungsform zur Gewinnung von Selbst- und Weltverständnis eine zentrale Rolle, was besonders in den Dokumentationen der Projekte in Reggio erkennbar ist. „Die Kunst des Forschens besitzen die Kinder bereits, sie sind sehr empfänglich für den Genuss, den das Erstaunen bereitet. Die Kinder finden schnell heraus, dass sie gerade in dieser Fähigkeit einen großen Teil ihrer Lebensfreude finden und die Befreiung von der Langeweile, die aufkommt, wenn man in einer unerforschten Welt lebt“ (Malaguzzi 1984, S. 4).

Projekte basieren auf den authentischen Interessen und auf konkreten Erlebnissen der Kinder und verbinden Subjektivität und Objektivität. Dabei hinterlassen die Kinder sinnlich-gegenständlich Spuren ihres Handelns in den Dokumentationen der Handlungsprozesse. In ihnen wird das Kind als „aktiver Gestalter seiner Entwicklung“, „Hauptakteur seiner Lern- und Gestaltungsprozesse“ und „Konstrukteur seiner Erkenntnisse“ erkennbar.

Wie kommen die Projekte in Reggio zustande? Projektthemen können mit folgender Fragestellung gefunden werden: „Wie geht es den Kindern, was sind ihre Interessen und Bedürfnisse, was sind ihre Freuden und Nöte?“ Es können aber auch Projektthemen von außen, aus dem Gemeinwesen eingebracht werden. Eine intensive Planungsarbeit im Vorfeld dient dazu sich selbst sachkundig zu machen, Projektvarianten zu überlegen, organisatorische Regelungen zu treffen. Die Planung beinhaltet nicht eine bestimmte Abfolge der einzelnen Projektschritte oder ein definiertes Produkt. „... Planung sollte viel Raum lassen, damit die Theorien der Kinder darin ihren Platz finden können. Planung sollte einen Rahmen bilden, der Möglichkeiten für Fragen, Experimente und anderes zulässt. Einen Raum lassen für Aktivitäten, für wechselseitiges Lernen [...]“ (Malaguzzi 1992, S. 129).

Zufällige Beobachtung von kindlichen Aktivitäten und Fragen, ebenso wie die Analyse der vielfältigen Aufzeichnungen kindlicher Aktivitäten, (Tagebücher zu jedem Kind, Beobachtungsprotokolle von kindlichen Spielhandlungen, Mitschnitte kindlicher Gespräche, Fotoserien von Spielsituationen, Videoaufzeichnungen), aber auch echte Probleme der Kinder können Projektthemen werden, die von den Kindern gemeinsam mit Erwachsenen mit allen Sinnen und unterschiedlicher Herangehensweise bearbeitet werden. Das Leben wird in Reggio verstanden als Möglichkeit zum Experimentieren und Forschen. Es geht darum „neue Fragen zu stellen und sich auf Wege mit ungewissem Ausgang einzulassen. Erzieherinnen und Kinder betreiben jeden Tag Forschung“ (Stenger 2010, S. 135). Neben dem Wissenserwerb und der Weiterentwicklung von Fähigkeiten geht es auch „um die Frage, wer wir sein wollen und wie wir leben wollen.“ (ebd.)

Beispiele aus Reggio sind u. a. „das Löwenprojekt“, „Springbrunnen. Aus einem Projekt zur Konstruktion eines Vergnügungsparks für Vögel“ (Reggio Children 1998), „Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen“ (Reggio Children 2002). Bei allen diesen Projekten wird ein wesentliches Merkmal der Projektarbeit, die Öffnung zum Gemeinwesen, der Kontakt zur Umgebung der Kindertageseinrichtung in vielen Aktionen sichtbar.

Projekte entstehen meist im Alltag durch ganz alltägliche Fragen. Z. B. werden in den Versammlungen „Was tun?“ von den Kindern Ideen, Beobachtungen und Erfahrungen eingebracht, diskutiert, Ideen verworfen und neue eingebracht, aus denen sich Projekte entwickeln können. Die Arbeit im Projekt strukturiert den Tagesablauf, meist beginnt die Projektarbeit am Morgen mit einer Kinderversammlung, auf der gemeinsam besprochen wird, an welchen Themen derzeit gearbeitet wird, was am Vortag gearbeitet wurde und wie es weitergehen soll. Einzelne Projektaktivitäten werden in der Regel in Kleingruppen von drei bis fünf Kindern den Vormittag über gemeinsam an ihrem Projektthema bearbeitet, bis zu einer zweiten Versammlung am Mittag. Dort tauschen die Kinder ihre Erfahrungen und Erlebnisse aus und diskutieren darüber, was sie entdeckt und erforscht haben und welche neuen Ideen verfolgt werden könnten. Die ErzieherInnen unterstützen diese Gespräche mit ihren Beobachtungsnotizen.

Für Knauf (2000) besteht das „Geheimnis“ des Erfolgs der Projekte in Reggio darin, „dass ihre zentrale Motivation das Interesse der Kinder ist und dass sich die Beteiligung Erwachsener auf verstärkende und bereichernde Impulse sowie auf die Ressourcenbereitstellung reduziert.“ (Knauf 2000, S. 193). Da in der pädagogischen Praxis der Begriff „Projekte“ für sehr unterschiedliche Aktionen und Vorhaben verwendet wird, die nicht unbedingt erkennen lassen, dass sie tatsächlich den Kriterien von Projektarbeit entsprechen, sollen an dieser Stelle die wesentlichen Kriterien für Projektarbeit benannt werden.

Kriterien für Projektarbeit sind:

- Beteiligung der Kinder schon bei der Auswahl und Planung des Themas
- Themenwahl: Inhalte – nicht Methoden
- gemeinsames Lernen von Kindern und Erwachsenen
- alltägliche Erfahrungen aus der Welt der Kinder
- bedeutsame Situationen
- ergebnisoffenes Vorgehen

- begreifbare, überschaubare, beeinflussbare Handlungen
- Verbindung von sozialem Handeln und Sachkompetenz
- Angebote für verschiedene Untergruppen
- weiterführende Lernmöglichkeiten
- Lernorte / Personen außerhalb der Einrichtung
- Präsentation der Ergebnisse (Ausstellung, Fotodokumentationen, Produkte)
- Veränderte Rolle des Erwachsenen

Von den Themen und Fragen der Kinder ausgehend, sollte die ElementarpädagogIn im Laufe des Jahres verantwortlich mit den Kindern ein Projekt entwickeln, durchführen und reflektieren. Dabei kommt es darauf an, die eigene veränderte Rolle bewusst wahrzunehmen und einzuüben, die eher in der Moderation eines offenen Prozesses mit ungewissen Ergebnis besteht und die ElementarpädagogIn sollte „mit Hilfe von Beobachtung und Dokumentation als beständiger Begleiter des Prozesses und als externes Gedächtnis der Kinder fungieren“ (Stenger 2010, S. 137).

Qualifikationsziele/Kompetenzen

- Die ElementarpädagogIn findet durch Beobachtung die Themen, Fragen und Handlungsstrategien der Kinder heraus.
- Sie plant mit den Kindern Projekte zu den bedeutsamen Themen/Fragen der Kinder.
- Sie begleitet die Kinder bei der Projektarbeit und stellt Ressourcen zur Verfügung.
- Sie stellt unterschiedliche Ausdrucksmittel/ -formen zur Auseinandersetzung mit dem Projektthema zur Verfügung und beteiligt Eltern und externe Experten bei der Projektarbeit.

- Sie gibt situationsabhängig verbale und nonverbale Impulse und macht Vorschläge für verschiedene Untergruppen.
- Sie fördert und unterstützt die Zusammenarbeit der Kinder und verbindet soziales Handeln mit dem Erwerb von Sachkompetenz.
- Sie ermöglicht den Kindern (Projekt-) Erlebnisse und Erfahrungen im näheren und weiteren Umfeld der Kindertageseinrichtung.
- Sie erschließt den Kindern weiterführende Lernmöglichkeiten.
- Die ElementarpädagogIn präsentiert mit den Kindern die Ergebnisse der Projektarbeit.
- Sie reflektiert mit den Kindern mit geeigneten Methoden den Verlauf der Projektarbeit.
- Sie dokumentiert die Projektaktivitäten mit unterschiedlichen Medien und wertet im Team die Projektarbeit aus.

Inhalte der Begleitveranstaltungen

Grundlage der inhaltlichen Ausgestaltung der Begleitveranstaltungen und des Selbststudiums bilden die konkreten Erfahrungen und Bedürfnisse (Fragen und Problemen) der TeilnehmerInnen. Der Austausch in der Gruppe ermöglicht der BerufseinsteigerIn ein genauere Vorstellung davon zu entwickeln, welche der vielen Themen der Kinder sinnvoll sind innerhalb eines Projektes vertiefend bearbeitet zu werden und es können gemeinsam Ideen zur Bearbeitung im Vorfeld entwickelt werden. Die BerufseinsteigerInnen machen sich dazu selbst sachkundig, überlegen Projektvarianten, organisatorische Regelungen. Exkursionen und Hospitationen in „best practice“-Einrichtungen ermöglichen zusätzlich vertiefende Eindrücke wie Projektarbeit konkret aussehen und gelingen kann.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für mich zentrale Fragen zur Projektarbeit?

Eigene (biografische) Erfahrungen:

- Welche (biografischen) Erfahrungen habe ich mit Projektarbeit (als TeilnehmerIn und Moderato-rIn)?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Welche Projekte werden wie in der Kindertageseinrichtung durchgeführt?
- Wie werden die Themen der Projektarbeit gefunden?
- Wie werden die Kinder beteiligt (Planung, Durchführung, Reflexion)?
- Welche Rolle spielen die pädagogischen Fachkräfte bei der Projektarbeit?
- Wie werden die Eltern beteiligt?
- In welcher Weise wird das soziale Umfeld der Einrichtung einbezogen?
- Wie wird das Projekt präsentiert und dokumentiert?
- Wie wird die Projektarbeit ausgewertet?

Mögliche Fragen zur Selbstreflexion der eigenen Projektarbeit:

- Was habe ich über die Denkprozesse und Handlungsstrategien der Kinder herausgefunden?
- Welche verschiedenen Ausdrucksformen („100 Sprachen der Kinder“) wurden angeboten und wie wurden sie von den Kindern genutzt?
- Wie war die Zusammenarbeit der Kinder untereinander und zwischen Kindern und Erwachsenen?
- Bei bereits durchgeführter Projektarbeit: Wie haben die Kinder meine andere Rolle wahrgenommen? Was hat sich zwischen uns verändert?
- Welches sind die eigenen Lernprozesse bezogen auf die veränderte Rolle als ModeratorIn und BegleiterIn?
- Welche Rückmeldung erhalte ich von meiner KollegIn/MentorIn?

Möglichkeiten der Veränderung/Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns:

- Wie kann ich den Kindern noch besser zuhören und ihre Themen und Fragen noch genauer wahrnehmen und zum Thema der Projektarbeit machen?
- Welche verschiedenen Impulse (verbaler und nonverbaler Art) kann ich situationsabhängig geben, um die Kinder zum konkreten Handeln herauszufordern?
- Welche weiteren Ausdrucksmittel kann ich zur Bearbeitung des Themas einbringen?
- Wie kann ich den Kindern noch präziser Rückmeldung (Feedback) geben über das was ich wahrgenommen und beobachtet habe?
- Wie können Eltern und das soziale Umfeld noch intensiver und häufiger einbezogen werden?

VI. Reflexion und Auswertung von Bildungs-, Lern, und Entwicklungsprozessen

Systematische kollegiale Reflexion und Auswertung muss in der Kindertageseinrichtung einen festen Platz im Rahmen der mittelbaren pädagogischen Arbeit einnehmen und muss sowohl im Gruppenteam als auch im Gesamtteam regelmäßig stattfinden, was unter den derzeitigen Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen schwer zu realisieren ist. Häufig ist zu beobachten, dass sich Teamgespräche im Wesentlichen auf die Klärung organisatorischer Fragen beziehen und nicht den Blick richten auf eine Reflexion und Auswertung von Situationen von und mit Kindern, Bildungsangeboten und anderen Aktivitäten, die Grundlage für die Planung der zukünftigen pädagogischen Arbeit sind.

In der Auswertung von Projekten und anderen Aktivitäten und der Reflexion des professionellen Handelns müssen die Wirkungen der (inter-)personalen Dimension, der inhaltlichen Dimension, mit der räumlichen und sächlichen Dimension und der zeitlichen Dimension (Liegle 2010, S. 4) miteinander in Beziehung gesetzt werden, um z. B. zu überprüfen, ob und wie die personalen, räumlichen und materiellen Voraussetzungen Spiel und Lernen und Exploration ermöglichen. Immer wieder muss kontrolliert werden, ob und wie eine Balance zwischen institutionellen, strukturellen Vorgaben und z. B. den Zeitrhythmen der Kinder hergestellt wird.

Allgemeine Fragen zur Reflexion im Team können sein: Wie nehmen wir die Themen der Kinder wahr? Haben die Kinder genügend Zeit neue Eindrücke zu verarbeiten, gibt es genügend zeitliche Freiräume, um neues Material zu erkunden und auszuprobieren und mit dem schon Bekanntem zu verbinden? Wie mit Langeweile von Kindern umgehen? Wollen Kinder dauern beschäftigt sein? Müssen immer alle Kinder alle Angebote wahrnehmen? Wie verplant ist die Zeit im Wochen- und Jahresverlauf? (vgl. Neuß 2010) Wie wird mit Unmutsäußerungen und Verweigerungen von Kindern umgegangen?

Anhand der Dokumentationen und Gesprächsprotokolle können bisherige Aktivitäten ausgewertet und reflektiert werden. Kind-

liche Bildungsprozesse lassen sich, wie das Beispiel Reggio zeigt, genauer wahrnehmen und es kann herausgefunden werden, mit welchen Themen und Fragen sich die Kinder konkret auseinandersetzen.

Reflexion mit den Kindern

In allen Bereichen (nicht nur im Bereich des Naturwissens, Schäfer 2009) besteht die Aufgabe einer Didaktik des Elementarbereichs darin, „Erfahrung und theoretisches Wissen in ein Verhältnis zueinander zu bringen, das dem Kind Schlüsse erlaubt, die es selbst als sinnvoll erkennen kann.“ (Schäfer 2009, S. 22) Es muss für die Kinder Gelegenheit geben vergleichbare Erfahrungen zu sammeln, denn erst aus vielfältigen Handlungen entstehen Handlungszusammenhänge. Auch lassen sich Erfahrungen auf vielfältige Weise nachgestalten („100 Sprachen der Kinder“ in Reggio), um die Vorstellungen über Geschehenes zu vertiefen. Über Handlungen zu sprechen, sie in Worte zu fassen, zu erzählen ermöglicht ein Nachdenken, als erste Stufe im Sinne logischen Verstehens. Die Darstellung von Handlungsabläufen z. B. durch Fotos oder Video ermöglicht es den ElementarpädagogInnen mit den Kindern über ihre Lernprozesse zu kommunizieren und zu reflektieren. Das Kind kann so ein Bewusstsein seiner eigenen Lernprozesse und Lernwege entwickeln.

In Reggio werden Dokumentationen der (Projekt-)Arbeit genutzt, um mit den Kindern die erlebten Erfahrungen in Gesprächen, Diskussionen und Dialogen zu reflektieren. Gleichzeitig findet durch die Bearbeitung der Erfahrungen in den „anderen Sprachen“ der Kinder, beim Zeichnen oder beim Arbeiten mit Ton Reflexion statt. Dies wird in Reggio als meta-kognitiver Ansatz von Spiel und Experiment verstanden. „In der Tat gelingt es Kindern nur durch Prozesse des Wiederholens, des Reflektierens und des Neu-Erkennens, das, was sie in einzelnen Erfahrungen gelernt haben, in ein umfassendes Beziehungssystem einzuordnen“ (Reggio Children 1995, S. 6). „Die Zusammenarbeit der Kinder ist mehr als einfache Kooperation: sie ist ein Stimulus für jedes einzelne Kind, die eigenen Theorien, die eigene Darstellung persönlichen Wissens zu reflektieren. Ein weiteres Mal liegt der Akzent

auf der meta-kognitiven Ebene ...“(ebenda, S. 8). Die Aufgabe des Erwachsenen besteht darin, die Kinder in den Prozessen der Reflexion dessen, was sie tun, zu ermutigen.

„Damit Kinder über das Lernen reflektieren, müssen sie in Aktivitäten eingebunden werden, die ihnen die Möglichkeit verschaffen, über das zu sprechen und nachzudenken, was sie tun und was sie dabei lernen.“ (Kunze/Gisbert 2007, S. 84). Hierbei ist der Entwicklungsstand der Kinder zu berücksichtigen, denn „durch die Metakognition wird das Lernen also nicht gelernt, sondern allenfalls verbessert. Sie kann aber das Lernen sowie das Lernen des Lernens erst unterstützen, wenn Kinder ausreichend bewusstseinsfähig sind und dieses Bewusstsein auch sprachlich ausdrücken können. Ab wann das sinnvoll der Fall ist, müsste erst einmal empirisch geklärt werden“ (Schäfer 2010, S. 7).

Die Förderung metakognitiver Prozesse ist im Elementarbereich jedoch noch weitgehend unerforscht. Besonders im Berufseinstieg gelingt eine Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns nur über die Reflexion des pädagogischen Handelns, da sich in dieser Phase der beruflichen Sozialisation Handlungsroutrinen entwickeln und aufbauen. Ziel der Professionalisierung im Berufseinstieg ist es zu einer „reflektierten Spontanität“ (Schäfer 2010) zu gelangen, die über spiralförmige Lernprozesse immer wieder auf Verhaltensweisen und Handlungen hinweist, „die fachlich weniger oder überhaupt nicht sinnvoll erscheinen, um dann das Handeln jedes Mal ein wenig mehr in die für richtig gehaltene Richtung zu variieren“. (Schäfer 2010, S. 40) Nur so kann es allmählich zu einem intuitiven theoriegeleiteten professionellen Handeln zu kommen (siehe hierzu auch Donald Schön: „Reflection-in-action“). Die Reflexion, das Nachdenken muss also das vorhandene „pädagogische Basiswissen“ als internalisierter alltagspädagogischer Praxis (Schäfer 2010, S. 39) bewusst machen, um in Verbindung mit dem im Studium erworbenen Wissen zu einem professionellen, an wissenschaftlichen Vorstellungen orientierten, reflektierten pädagogischen Handeln zu kommen.

Veränderungen im biografischen Prozess der Professionalisierung lassen sich nur in einem kontinuierlichen Prozess anbahnen, der die Aufgabe hat durch die Reflexion dieses

Handeln die eigene Wahrnehmungsfähigkeit mit Hilfe von professionellem Wissen für kommende Situationen des Handelns zu verbessern. Daran anschließend muss es Gelegenheiten geben, immer wieder zu handeln, um in einem spiralförmigen Prozess Veränderungen im eigenen Handeln umzusetzen und zu internalisieren. Es besteht eine tägliche Notwendigkeit der Reflexion um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Nur im ständigen Wechsel von Handeln in der Praxis und einem intensiven Nachdenken und mit einem Gedankenaustausch in der Gruppe führt die theoretische Reflexion dieses Handelns zu einer Professionalisierung als lebenslänglicher kontinuierlicher Prozess.

Damit die neu erworbenen Haltungen gefestigt und eine „reflektierte Spontanität“ (Schäfer 2010) der BerufseinsteigerIn gesichert werden kann, sind die dafür notwendigen Ressourcen in den Rahmen- und Kontextbedingungen der Kindertageseinrichtung bereitzustellen, z. B. durch Umstrukturierung des Tagesablaufs und der Zuständigkeitsbereiche im Team. Wenn sich auf diese Weise eine Reflexionspraxis und -kultur in der Kindertageseinrichtung etabliert, trägt dies entscheidend zu einer Qualitätssteigerung in der pädagogischen Arbeit bei, von der nicht nur die Kinder profitieren.

Qualifikationsziele/Kompetenzen

- Die ElementarpädagogIn reflektiert ihr eigenes pädagogisches Handeln in den vier Dimensionen für sich und im Team (und auch mit Eltern). Dabei nutzt sie Dokumentationen und Handlungsprotokolle.
- Sie reflektiert die Wirkungen ihres Handelns und ihrer Verhaltensweisen auf das einzelne Kind und die Gruppe mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse der verschiedenen Fachdisziplinen und erweitert so ihre Wahrnehmungsfähigkeit.
- Sie deutet die in den Handlungen, Verhaltensweisen und Fragen der Kinder sichtbar werdenden Bedürfnisse und Entwicklungsthemen.
- Sie macht sich ihr „pädagogisches Basiswissen“ als „internalisierte Alltagspädagogik“ bewusst und nutzt in der Analyse

von Handlungssituationen wissenschaftliches Wissen zur Verbesserung ihres pädagogischen Handelns.

- Aus der Reflexion leitet sie konkrete Schritte für ihr pädagogisches Handeln und die Planung der pädagogischen Arbeit ab.
- Die ElementarpädagogIn reflektiert gemeinsam mit den Kindern mit geeigneten Formen und Methoden Spielabläufe und Projektarbeit etc. und ermöglicht ihnen Zusammenhänge zu erkennen.

Inhalte der Begleitveranstaltungen

Grundlage der inhaltlichen Ausgestaltung der Begleitveranstaltungen und des Selbststudiums bilden die konkreten Erfahrungen und Bedürfnisse (Fragen und Problemen) der TeilnehmerInnen.

Zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns bildet die Gruppe den Rahmen für ein intensives Nachdenken über die gemachten Erfahrungen im Umgang mit Kindern, Eltern und Team. Hier kann wissenschaftliches Wissen zur Verbesserung pädagogischen Handelns wesentlich beitragen. Zur konkreten Bearbeitung eignet sich die Methode der kollegialen Fallberatung in Form der „Praxisberatung“.

Eigene Fragestellungen:

- Welches sind für mich zentrale Fragen zur Reflexion und Auswertung in der Kindertageseinrichtung?

Eigene (biografische) Erfahrungen:

- Welche (biografischen) Erfahrungen habe ich mit einem kritischen Nachdenken über Prozesse und Situationen und meinem eigenen pädagogischen Handeln?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Welchen Stellenwert haben Reflexion und Auswertung in der Kindertageseinrichtung?
- Welche Formen der Reflexion werden im Team praktiziert?
- Wie werden Aktionen und Projekte mit Kindern und im Team mit welchen Konsequenzen ausgewertet?
- Welche Formen und Methoden werden eingesetzt, um mit den Kindern Erfahrungen und Prozesse zu reflektieren?
- In welcher Weise werden Eltern und Außenstehende beteiligt?

Mögliche Fragen zur Selbstreflexion:

- Wie kann ich mein eigenes Handeln mit Hilfe von professionellem, wissenschaftlichem Wissen reflektieren?
- Wie wirkt sich mein Handeln auf das einzelne Kind und die Gruppe aus?
- Mit welchen wissenschaftlichen Erkenntnissen/Theorien analysiere ich beobachtete Situationen und Handlungen?
- Wie habe ich mit den Kindern Spielabläufe und Projekte reflektiert, damit sie Zusammenhänge erkennen konnten? Welche Schlüsse habe ich daraus gezogen?
- Wie habe ich die Erkenntnisse der Reflexion (auch mit den Kindern) in die Planung der pädagogischen Arbeit aufgenommen?
- Welche Rückmeldung erhalte ich von der KollegIn/MentorIn zu meinem eigenen Handeln?

Möglichkeiten der Veränderung/Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns:

- Wie kann ich durch systematische Reflexion mein pädagogisches Handeln an den Erfordernissen der jeweiligen Situation und an den Bedürfnissen und Themen der Kinder ausrichten?
- Wie kann den Kindern durch eine Veränderung in der Zeiteinteilung des Tages mehr Zeit für eigene Erfahrungen eingeräumt werden?
- Wie lassen sich Zeitfenster für die Reflexion mit KollegInnen im Team einrichten und nutzen?

Literatur:

Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert (Hrsg.) (1991/1986): Das Projektbuch 1.Theorie, Praxisbeispiele, Erfahrungen. 3. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig

Becker-Stoll, Fabienne; Nagel, Bernhard (Hrsg.) (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor

Beek, Angelika von der; Buck, Matthias; Rufenach, Annelie (2001): Kinderräume bilden. Ein Ideenhandbuch für die Raumgestaltung in Kitas. Weinheim: Beltz

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühe Bildung beobachten und dokumentieren. Leitfaden zur Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Clever, Ria (2004): Beobachten und Dokumentieren als Aufgabe der Bildungsvereinbarung. In: Jugendhilfe-Report des Landesjugendamtes Rheinland, 2004 (3), S. 4-6. URL (Zugriff 20110825): www.rheinischemuseen.de/app/resources/b0304schwerpunkt.pdf

Cloos, Peter; Schulz, Marc (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Juventa

Dreier, Annette (1993): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Neuwied: Luchterhand

Duncker, Ludwig (2010): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: Meiners, Kathrin; Schäfer, Gerd E.; Staeger, Roswitha (Hrsg.) (2010): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 26-37

Edelstein, Wolfgang; Habermas, Jürgen (Hrsg.) (1984): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Freinet, Celestin (1979): Die moderne französische Schule. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh

Frey, Karl (1991): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. 4., unveränderte Auflage. Weinheim: Beltz. URL (Zugriff: 20111028): books.google.de/books?id=mzi9t-25dSkC&hl=de&source=gbs_book_other_versions

Fried, Lilian (2008): Bildung und didaktische Kompetenz. Welche Bildung brauchen Kinder und welche didaktischen Kompetenzen brauchen Professionelle in der Pädagogik der frühen Kindheit? In: Thole, Werner u. a. (Hrsg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Vorträge der Konferenz "Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre" am 28. und 29. Juni 2007 in Berlin veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Robert Bosch Stiftung. Opladen: Barbara Budrich, S. 141-151

Fthenakis, Wassilios E.; Gisbert, Kristin; Griebel, Wilfried; Kunze, Hans-Rainer; Niesel, Renate; Wustmann, Corina (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindli-

cher Bildung. Bildungsforschung Band 16, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin: BMBF. URL: www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (Zugriff: 20111028)

Groot Koerkamp, Thecla; Kuyk, Jef J. van (2010): Kindergarten Spielbuch. Das Pyramide Konzept. Butzbach: Cito Deutschland

Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs Nordrhein-Westfalen. Wetzlar: Verlag Büchse der Pandora

Günther, Sybille (2006): In Projekten spielend lernen: Pädagogische Kompetenz. Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule. Reihe: Pädagogische Kompetenz. Münster: Ökotopia

Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena; Schreiber, Norbert; zusammen mit Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Jung, Petra; Krein, Andreas; Schmidt, Kai (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa

Jung, Petra (2009): Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online einsehbar (Zugriff: 20111028): books.google.de/books?id=nKjvIAghy9wC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false

Kasüschke, Dagmar (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln: Carl Link

Klein, Lothar; Vogt, Herbert (2002): Das Abenteuer entdeckenden Lernens. Kinder lernen am besten auf eigenen Wegen. Aus: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Sammelband „Kinder, Lernen, Bildung.“, S. 37 – 38. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1336.html (Zugriff: 20111028)

Knauf, Tassilo (2000): Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerbziehung. In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung, Band 3. Weinheim: Beltz, S. 181-201. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/42.html (Zugriff: 20111028)

König, Anke (2010): Impulse aus der internationalen Frühpädagogik. Überlegungen zum Aufbau einer Bildungsdidaktik für den Elementarbereich. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.) Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach: Carl Link, S. 385-400

Krenz, Arnim (2002): Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten. Grundlagen und Praxis. Freiburg: Herder

Kunze, Hans-Rainer; Gisbert, Kristin (2007): Vermittlung lernmethodischer Kompetenz im Elementarbereich. In: Fthenakis, Wassilios E.; Gisbert, Kristin; Griebel, Wilfried; Kunze, Hans-Rainer; Niesel, Renate; Wustmann, Corina (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin: BMBF. URL: www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (Zugriff: 20111028), S. 75-99

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2007): Das Infans-Konzept der Frühpädagogik. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte, Methoden, Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 73-100

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2011): Das Infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Weimar: Verlag das Netz

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.) (2007): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor

Lewin, Kurt (1963/1951): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Herausgegeben von Dorwin Cartwright. Ins Deutsche übertragen und mit einem Verzeichnis der Schriften Lewins versehen von Anne Lang. Mit einer Einführung zur deutschsprachigen Ausgabe von Winfried Lohr (Original: Field theory in social science. Selected theoretical papers. New York, Harper & Rows). Bern: Huber

Liegle, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Meiners, Kathrin; Schäfer, Gerd E.; Staeger, Roswitha (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 11-25. Kurzfassung online: www.betrifftkinder.eu/zeitschrift/betrifft-kinder/betrifft-kinder-2009/bk-0909/133-wir-brauchen-eine-didaktik.html (Zugriff: 20111028)

Lingenauber, Sabine (2009): Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat. 5. Auflage. Bochum: Projekt Verlag

Malaguzzi, Loris (1984): Zum besseren Verständnis der Ausstellung - 16 Thesen zum pädagogischen Konzept. Berlin: Bezirksamt Schöneberg von Berlin

Malaguzzi, Loris (1992): Kooperation zwischen Erziehern, Eltern und Kindern und Abschlussplenum. In: Senatsverwaltung für Jugend und Familie (Hrsg.) (1992): Hundert Sprachen hat das Kind. Dokumentation zur Ausstellung. Berlin: Senatsverwaltung für Jugend und Familie, S. 105-129. Zitiert nach: Rieber, Dorothea (2002): Der Kultur der Kinder auf der Spur. Ein Vergleich von Reggio-Pädagogik und Situationsansatz. Freiburg im Freiburg: Lambertus

Meiners, Kathrin; Schäfer, Gerd E.; Staeger, Roswitha (Hrsg.) (2010): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor

Meyer, Hilbert (1988/1987): Unterrichts-Methoden. Band 1: Theorieband. 2. Auflage. Frankfurt: Scriptor

Neuß, Norbert (2010): Bildung und Lernen in der Frühen Kindheit. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 129-146

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

Neuß, Norbert (Hrsg.) (2010): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor

Neuß, Norbert; Westerholt, Friederike (2010): Didaktische Formen und Momente in der elementarpädagogischen Praxis - Dimensionen didaktischen Handelns im Elementarbereich. In: Kasüschke, Dagmar: Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln: Carl Link, S. 199-224

Pramling Samuelsson, Ingrid (2009): Lernen und Lernprozesse in der Frühpädagogik (Schweden). Übersetzt von Pamela Oberhuemer. In: Becker-Stoll, Fabienne; Nagel, Bernhard (Hrsg.) (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 28-45

Pramling Samuelsson, Ingrid (2010): Demokratie: Grundstein des vorschulischen Bildungsplans in Schweden. In: Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-174

Regel, Gerhard; Kühne, Thomas (2007): Arbeit im offenen Kindergarten. Reihe: Profile für Kitas und Kindergärten. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Freiburg: Herder

Reggio Children (1998): Springbrunnen. Aus einem Projekt zur Konstruktion eines Vergnügungsparks für Vögel. Neuwied: Luchterhand

Reggio Children (2002): Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim: Beltz

Rieber, Dorothea (2002): Der Kultur der Kinder auf der Spur. Ein Vergleich von Reggio-Pädagogik und Situationsansatz. Freiburg im Freiburg: Lambertus

Schäfer, Gerd E. (1999): Frühkindliche Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung, 39 H. (2), S. 213-226

Schäfer, Gerd E. (2010): Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In: Meiners, Kathrin; Schäfer, Gerd E.; Staeger, Roswitha (Hrsg.) (2010): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 38-49

Schäfer, Gerd E.; Alemzadeh, Marjan; Eden, Hilke; Rosenfelder, Diana (2009): Natur als Werkstatt. Weltwerkstatt. Weimar: Verlag das Netz

Scholz, Gerold (2002): Kinder sind unbelehrbar. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Sammelband: Kinder, Lernen, Bildung, S. 28-33

Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen (2010/2005) Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Frühkindliche Bildung in Bremen. 2. Auflage. Bremen: Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. URL: www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf (Zugriff: 20111028)

Stenger, Ursula (2010): Zur Didaktik in der Reggiopädagogik. In: Kasüschke, Dagmar (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln: Carl Link, S. 114-143

Stern, Elsbeth (2005): Wissenschaftliches Denken braucht sprachlichen Ausdruck. Ob (Wasser-) Experimente im Vorschulalter sinnvoll sind erläutert Elsbeth Stern. TPS-Interview. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2005 (5), S. 4-6

Ullrich, Wolfgang; Brockschnieder, Franz-Josef (2001): Reggio-Pädagogik im Kindergarten. Freiburg: Herder

Zimmer, Jürgen (1984): Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden. Band 6, Erziehung in früher Kindheit, herausgegeben von Jürgen Zimmer. Stuttgart: Klett-Cotta, S.21-38

Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Illustrationen von Hans-Jürgen Feldhaus. Praxisreihe Situationsansatz. Weinheim: Beltz

Zimmer, Jürgen (Hrsg.) (1984): Erziehung in früher Kindheit. Band 6 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden, herausgegeben von Dieter Lenzen. Stuttgart: Klett-Cotta

Kurzer Abriss des Projekthintergrundes



„Das Programm PiK - Profis in Kitas war die erste große Initiative der Robert Bosch Stiftung im Bereich der frühen Bildung. Ziel des Programms ist die Professionalisierung von fröhpädagogischem Fachpersonal. Hierfür wurden fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Diese PiK-Partnerhochschulen haben sich während der gesamten Projektlaufzeit zentralen Fragen fröhpädagogischer Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden gewidmet.“ [\[weiter\]](#)

Die Universität Bremen, als eine der fünf Partnerhochschulen, übernahm zwischen 2005 und 2008 die Projektverantwortung dafür, einen doppelt qualifizierenden, gemeinsamen Studiengang für Elementar- und GrundschulpädagogInnen zu entwickeln. [\[weiter\]](#)

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse der ElementarpädagogInnen (des Bremer Studiengangs) bilden die Basis für eine hochwertige professionelle pädagogische Arbeit. Im Zusammenhang mit ihren erziehungswissenschaftlichen Fähigkeiten und ihrer professionellen Haltung stellen sie eine Verbindung zwischen den Fragen / Themen der Kinder her und gestalten eine anregungsreiche Bildungs- und Lernumwelt.

In der zweiten Förderphase (PiK II 2009-2011) bildete die Fundierung der Ausbildungsqualität in der Berufseinstiegsphase der Bachelor-AbsolventInnen den Schwerpunkt der Bremer Entwicklungsarbeiten. [\[weiter\]](#)

In diesem Zusammenhang wurde ein Konzept der Begleiteten Berufseinstiegsphase für Elementar- und KindheitspädagogInnen entwickelt (siehe Heft A03 "Begleitangebote zur Berufseinstiegsphase"). Teil dieses Projekts war es, in enger Verzahnung von Wissenschaft und Praxis ein übertragbares Konzept mit geeigneten Handreichungen hervorzubringen, das von allgemeinem Interesse ist und auch auf andere Bundesländer und andere B.A.-Abschlüsse übertragen werden kann.

Die „Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen B.A. der Universität Bremen“ sollen nachfolgenden Jahrgängen ein Instrument zur professionellen Begleitung von Elementar- und KindheitspädagogInnen an die Hand geben. Die Handreichungen richten sich an Lehrende und Fachkräfte, die BerufsanfängerInnen bzw. BerufseinsteigerInnen im ersten Berufsjahr begleiten. Sie sind also nicht streng auf eine spezielle Berufseinstiegsphase zugeschnitten und auch nicht ausschließlich für ein Berufspraktikum gedacht. Vielmehr sollen sie für unterschiedliche Berufseinstiege im Elementarbereich Anregungen bieten, die eigene praktische Tätigkeit zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern bzw. zu verbessern. Das über die Vermittlung von Wissen hinausgehende hochschuldidaktische Prinzip des „Forschenden Studierens“ ist auch der Konzeption der curricularen Bausteine für den Berufseinstieg von B. A.-AbsolventInnen im Elementarbereich zugrunde gelegt. Die Erstellung geschah in Kooperation mit Fachleuten aus der Praxis, die Erfahrung in der Begleitung von B. A.-AbsolventInnen am Berufseinstieg besitzen.

Zu den Handreichungen - URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Überblick über die Handreichungen

A. Begleitung des Berufseinstiegs

1. Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf? – Sabine Leineweber
2. Das Bremer Begleitangebot zur Berufseinstiegsphase – Sabine Leineweber
3. Grundlagen und Struktur der curricularen Bausteine – Gisela Koeppel
4. Stellenwert und Charakter der Praxisprojekte in der Berufseinstiegsphase – Gisela Koeppel

B. Curriculare Bausteine

1. Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
2. Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
3. Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
4. Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
5. Paulas Reisen – Die Förderung von sprachlichem Ausdruck und mathematischen Fähigkeiten in der Arbeit mit einem Bilderbuch – Dagmar Bönig und Jochen Hering
6. Naturwissenschaftliche Grundbildung im Elementarbereich - Corina Rohen-Bullerdiek
7. Bewegung im Elementarbereich – Monika Fikus
8. Musikalische Bildung im Elementarbereich – Johanna Schönbeck
9. Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn – Christoph Fantini
10. Zusammenarbeit mit Eltern in Einrichtungen des Elementarbereichs – Sonja Howe
11. Leitung einer Kindertageseinrichtung – Petra Rannenbergschwerin

C. Praxisprojekte der BerufseinsteigerInnen

1. „Alles zusammen wird immer so braun!“ – Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich – Jennifer Brodersen
2. Wer ist denn das? Was wächst denn da? – mit Kindern der Natur auf der Spur – Kerstin Bäuning und Ina Sapiatz
3. Von der Entstehung einer Forscherwerkstatt – Ronja Manig
4. „Zwei Astronauten erforschen den Weltraum“ – Jörn Huxhold

Anhang

Literaturgesamtverzeichnis

Internetseite mit den gesamten Handreichungen:

Carle, Ursula; Koeppel, Gisela (Hrsg.) (2012): Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. Internetseite. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Zitationsvorschlag für dieses Heft B04:

Koeppel, Gisela (2012): Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, herausgegeben von Ursula Carle und Gisela Koeppel, Curriculare Bausteine, Heft B04. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/ - auf dieser Internetseite hinter „B04 Didaktische Grundlagen der Kindergartenarbeit“ den [\[Link\]](#) anklicken



Arbeitsgebiet Elementar- und
Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße 1-3
GW2 Raum A2521
28359 Bremen

www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de