

Armin Krenz

# Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich



Leseprobe

mg<sup>o</sup> fach  
verlage

# Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich

**Armin Krenz**



Unter edidact.de stehen Ihnen alle Beobachtungsbögen und weiterführenden Materialien kostenfrei zur Verfügung.

Die Materialien finden Sie im Bereich Kindergarten in der **Kategorie** „**Beobachtungsbögen und Materialien**“:



**Direkter Download**

Mit wenigen Klicks herunterladen und sofort einsetzen

2. Auflage 2019

© 2019 Mediengruppe Oberfranken GmbH & Co. KG, Kulmbach

Druck: Appel & Klinger Druck und Medien GmbH, Schneckenlohe

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Titelbild: © Oksana Kuzmina – Fotolia

Fotos: Kathrin Nürge

www.mgo-fachverlage.de

ISBN: 978-3-96474-198-1

---

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	7
<b>1 Aufgaben der Kindertagesstätten: Die beobachtungsaktive Praxis</b> . . . . .	11
1.1 Grundlegende Aufgaben und Ziele einer professionellen Elementarpädagogik . . . . .	11
1.2 Basale Bildungs- und Erziehungsbereiche . . . . .	22
1.3 Erzieher(innen) als kompetente, beobachtungsaktive Entwicklungsbegleiter(innen) . . . . .	35
1.4 Mit der Selbstbeobachtung fängt alle Praxis an . . . . .	40
1.5 Teamkonflikte können auch bei Kindern zu Verhaltensirritationen führen . . . . .	56
<b>2 Kindheit heute: Anforderungen an eine individualisierte Pädagogik vor Ort</b> . . . . .	63
2.1 Real existierende Kindheit in Deutschland: Die Lebensumstände als Ausgangsbasis für eine gute Pädagogik . . . . .	63
2.2 Entwicklungschancen und Entwicklungsrisiken . . . . .	74
2.3 Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens: Hintergründe von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten sowie Perspektiven einer Veränderung . . . . .	84
<b>3 Grundsätze für eine qualitätsgeprägte Beobachtung</b> . . . . .	105
3.1 Systematische Beobachtungen als Grundlagenqualität für eine ganzheitliche Elementarpädagogik . . . . .	105
3.2 Aufgaben, Ziele und Formen einer Verhaltensbeobachtung . . . . .	109
3.3 Grundsätzliches zu Beobachtung, Datenerhebung und Auswertung . . . . .	114
3.4 Wahrnehmungen als Ausgangspunkt einer kindorientierten, professionellen Arbeit . . . . .	117
3.5 Sehen, erkennen, verringern: Alltägliche Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler . . . . .	123
3.6 Beziehungen prägen das Verhalten von Kindern entscheidend mit . . . . .	133
<b>4 Beobachtung in der praktischen Anwendung</b> . . . . .	141
4.1 Allgemeine und besondere Beobachtungsbögen und -protokolle . . . . .	141
4.2 Entwicklungsbogen zur Erfassung kindlicher Ressourcen . . . . .	189
4.3 Schulfähigkeit: Merkmale einer Schulbereitschaft und deren Erfassung . . . . .	205

<b>5</b>	<b>Beobachtungsergebnisse absichern und erweitern</b> .....	221
5.1	Anamnese und Katamnese .....	221
5.2	Die Exploration .....	224
5.3	Testverfahren in der Elementarpädagogik .....	227
<b>6</b>	<b>Entwicklungsberichte und Entwicklungsbegleitung gestalten</b> .....	231
6.1	Konkret und praktisch: Struktur und Gliederungshilfen für Entwicklungsberichte .....	231
6.2	Stichwordhilfen für Entwicklungsberichte .....	243
6.3	Struktur und Gestaltungsaufbau einer aktiven Entwicklungsbegleitung .....	253
6.4	Aktive Entwicklungsbegleitung auf der Grundlage von Beobachtungen .....	257
	<b>Nachwort</b> .....	261
	<b>Psychologische Testverfahren im Überblick: eine Auswahl</b> .....	263
	Intelligenztests .....	263
	Leistungstests .....	266
	Persönlichkeitstests .....	267
	Entwicklungstests .....	271
	Schulfähigkeit .....	274
	Klinische Verfahren .....	276
	Neuropsychologische Verfahren .....	280
	<b>Begriffserklärungen von A bis Z</b> .....	283
	Fachbegriffe aus der Welt der Beobachtung, Entwicklungspsychologie und -pädagogik .....	283
	<b>Literatur zum Nachlesen und Vertiefen</b> .....	297
	Schwerpunkt: Beobachtung .....	297
	Schwerpunkt: Bildung .....	303
	Schwerpunkt: Wahrnehmung .....	308
	Schwerpunkt: Kindheiten heute .....	309
	Schwerpunkt: Gestaltungsmerkmale einer bildungsorientierten Kindertagesstättenpädagogik .....	313
	Schwerpunkt: Schulfähigkeit .....	315
	Literatur- und Linkangaben zum Themenschwerpunkt SYMBOLISMUS .....	318
	Symbolismus (allgemein) .....	319
	Symbolik und (Hinter)Gründe des Verhaltens bei Kindern .....	322

---

Märchensymbolik .....	323
Körpersprache: .....	324
Psychosomatik .....	325
Numerologie .....	325
Träume .....	326
<b>Stichwortverzeichnis</b> .....	<b>329</b>



## Vorwort

*„Gesunder Menschenverstand ist eine Sammlung von Vorurteilen,  
die man bis zum achtzehnten Lebensjahr erworben hat.“  
(Albert Einstein)*

Viele elementarpädagogische Fachkräfte haben in der Vergangenheit das vorliegende Buch als eine sehr hilfreiche Handreichung und Unterstützung im Rahmen ihrer Beobachtungen von Kindern und dem Verfassen von Entwicklungsdokumentationen zur Hand genommen und vielfältig genutzt. Gleichzeitig wurde der Autor von einigen Kindheitspädagog(innen) gebeten, in einzelnen Kapiteln – wenn möglich – praxisbegleitende Theorieausführungen aufzunehmen und auszuführen, damit die Vernetzung von Theorie und Praxis noch deutlicher zum Vorschein kommt. Ein Nebeneffekt besteht auch darin, die inhaltlichen Ergänzungen als Diskussionsstoff im Kollegium oder auch als Gesprächsgrundlage für Elterngespräche zu nutzen. Diesem Wunsch aus der Praxis ist der Autor sehr gerne nachgekommen.

Mit der Neuauflage dieses Buches wurden drei wichtige Ergänzungsfelder berücksichtigt:

1. Einige Kapitel wurden um inhaltliche Ausführungen erweitert, um basale Hintergrundinformationen im Hinblick auf Beobachtungsnotwendigkeiten und -ziele zu liefern. Damit ergibt sich ein abgerundetes Bild in den jeweiligen Kapitel,
2. Abgeleitet aus den praktischen Erfahrungen vieler elementarpädagogischer Fachkräfte wurden weitere, neue Beobachtungs- und Dokumentationslisten in die Neuauflage aufgenommen.
3. Wie es sich zudem für eine Neuauflage gehört, wurden die Literaturhinweise um aktuelle Publikationsangaben erweitert.

Damit wird den Leser(innen) ein aktuelles, umfangreiches KOMPENDIUM zur Beobachtung von Kindern und zur Entwicklungsdokumentation zur Verfügung gestellt, das sich in der elementarpädagogischen Praxis als hilfreich erweisen wird.

Ob in Krippe, Kindergarten, Kindertagesstätte oder Familienzentrum: Die gesamte Arbeit aller (sozial)pädagogischen Fachkräfte, die in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland beschäftigt sind, besteht darin,



- den im **Kinder- und Jugendhilfegesetz** formulierten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag in fachkompetenter Art und Weise umzusetzen,
- die Aufgaben und Ziele, wie sie in den **Länderrichtlinien** für die Jugendhilfe vorgegeben sind, anzustreben – angefangen bei der Beachtung der landesspezifischen **Kindertagesstättengesetze** bis hin zur Umsetzung von landeseigenen **Bildungsrichtlinien und -empfehlungen** für Kinder im Elementarbereich –,
- die in der **UN-Charta „Rechte des Kindes“** aufgeführten Artikel auf die praktische Arbeit zu übertragen und in der Alltagswirklichkeit zu berücksichtigen,
- aktuelle Erkenntnisse der **Entwicklungspsychologie und -pädagogik** in die Alltagsarbeit einfließen zu lassen,
- die vielfältigen **Daten und Erkenntnisse** über das Aufwachsen der Kinder in der heutigen Zeit zur Kenntnis zu nehmen, um die eigene Tätigkeit professionell auszuwerten, fachkompetent zu planen und reflexiv in die Praxis umzusetzen.

Dies alles soll auf der Grundlage des **bestehenden Berufsbildes** der Erzieher(innen) und Erzieher geschehen, das in seinen Eckwerten seit 1980 Bestand hat und von allen (!) großen deutschen Wohlfahrtsverbänden anerkannt sowie genehmigt wurde.

Es liegt in der Kompetenz der Fachkräfte, jeden Tag die entsprechenden Entscheidungen zu treffen und zu überprüfen, welche **Arbeitsschwerpunkte** sinnvoll bzw. weniger sinnvoll sind. Dazu bedarf es folgender Fragen:

- Welche gezielten Maßnahmen in der Entwicklungsunterstützung von Kindern sind förderlich, welche hinderlich?
- Welche didaktischen Vorhaben sind konstruktiv, welche destruktiv?
- Welche Vorgehensweise ist bei der vorliegenden Aufgabenstellung zurzeit angebracht, welche unangebracht?

Jede Entscheidung ist dabei bedeutungsvoll für die Entwicklungsfortschritte der Kinder. Die Grundlage für nahezu alle Entscheidungsschritte der Fachkräfte ist die **Beobachtung**, sprich: das bewusste Registrieren von Ereignissen und Gegebenheiten, die die Realität prägen. Jeder Schritt lässt unendlich viele Ereignisfolgen entstehen. Dabei gibt die Beobachtung (und die Dokumentation ihrer Ergebnisse) dem pädagogischen Handeln die Grundlage und sorgt für einen stabilen, sicheren Boden unter den Füßen der Fachkräfte – und damit auch der Kinder.

Wenn in der (sozial)pädagogischen Praxis von **Beobachtung** die Rede ist, dann denken viele Fachkräfte zunächst an die klassische, allein auf das Kind ausgerichtete Beobachtung einzelner „Verhaltensfacetten“ – eine Beobachtung, die vorhandene, besonders

auffällige Stärken und Schwächen erfasst und entsprechende pädagogische Arbeitsschritte erfordert. Diese (sozial)pädagogische Denkweise hat eine jahrzehntelange Tradition. In den letzten Jahren haben sich allerdings eine neue Sichtweise und ein **neues Verständnis** vom Arbeitsfeld Beobachtung entwickelt. Dabei wird Beobachtung weiter gefasst und bezieht sich nun auf **alle Möglichkeiten einer „Datenerfassung“**. So können Beobachtungen mit ihren besonderen Schwerpunkten und Zielrichtungen ausgerichtet sein auf

- die eigene Person, eigene Verhaltensweisen/Ausdrucksformen und die eigene Arbeitsweise,
- die Verhaltensweisen der anderen Fachkräfte und deren Arbeit,
- eine verbesserungswürdige Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Umgangsweisen im Hinblick auf die Auswirkung auf Kinder,
- die Art der Kommunikation mit anderen Fachdiensten – damit ist auch die Fragestellung verbunden, ob unterschiedliche Arbeitsauffassungen und isolierte Schwerpunkte ein Kind nicht eher verwirren als stabilisieren –,
- die allgemeine und besondere Kommunikation und Interaktion mit den anvertrauten Kindern und deren (un)günstige Auswirkungen auf alle beteiligten Personen,
- die Beziehungs- und Interaktionsebene, die die Kinder untereinander pflegen und gestalten,
- die Entwicklungsverläufe einzelner Kinder,
- den allgemeinen und besonderen Verlauf von geplanten Arbeitsschritten,
- plötzliche Entwicklungsabbrüche oder -rückschritte von Kindern und vieles mehr.

So gibt es ungezählte Situationen, Auslöser und Gründe, durch die Fachkräfte gezwungen sind – und sich selbst immer wieder aufgefordert fühlen sollten –, **zielgerichtete Beobachtungen** anzustellen. Dabei brauchen sie ein genau fokussiertes Ziel, um die Ergebnisse für ihr weiteres Vorgehen zu nutzen. Diese zielgerichteten Beobachtungen bilden die Ausgangssituation für eine **qualitätsgeprägte Pädagogik**. Ohne sie würde es immer wieder zu unstrukturierten, aktionistisch geprägten Arbeitsschwerpunkten und Vorgehensweisen kommen. Es kann und muss zur Basisfähigkeit jeder Fachkraft gehören, zielorientierte Beobachtungen vornehmen zu können, systematisch und strukturiert zu beobachten und auszuwerten sowie die Beobachtungsergebnisse angemessen zu dokumentieren und sinnvoll zu verwerten.



Foto: agenturberns

**Armin Krenz** (\*1952) – Prof. h.c. Dr. h.c. & Honorarprofessor a. D. – war von 1975–1979 in einer Erziehungs- und Eheberatungsstelle beschäftigt, hat dann 6 Jahre am Institut für berufsbegleitende Aus- und Fortbildung (IBAF) im DW Schleswig-Holstein als Fachbereichsleiter im FB Elementarpädagogik gearbeitet und war von 1985–2015 als Wissenschaftsdozent (mit Zulassung zur heilkundlich, psychologisch-therapeutischen Tätigkeit) am Kieler Institut für angewandte Psychologie + Pädagogik als Wissenschaftsdozent europaweit mit Seminaren, Vorträgen, Lehraufträgen und Gastvorlesungen tätig. Ab den Jahren 2011 übernahm er zusätzlich eine Honorarprofessur in Bukarest (bis 2015) und ab 2013 führt(e) ihn der Weg auch als Gastdozent zum Moskauer „Institut für ethnokulturelle Bildung“ sowie an die Psychologische und Pädagogische Fakultät der Staatl. Landesuniversität Moskau. Sein Schriftenverzeichnis umfasst neben 30 Fachbüchern rund 800 Buchrezensionen und 600 Beiträge in Fachzeitschriften.

# 1 Aufgaben der Kindertagesstätten: Die beobachtungsaktive Praxis

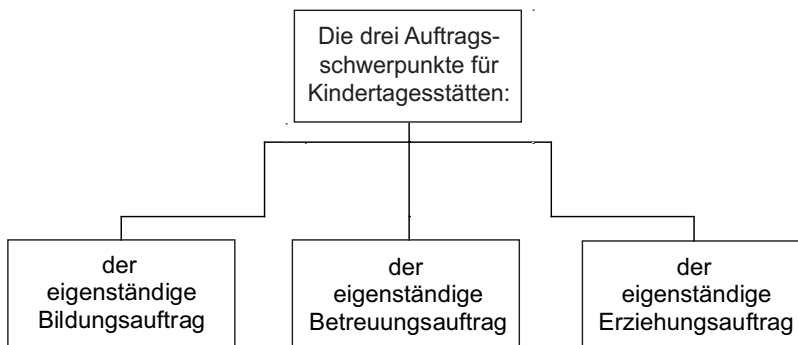
## Das Kapitel im Überblick

Alle Kindertagesstätten in Deutschland haben durch gesetzlich verankerte Aufgaben und entsprechende landeshoheitliche Richtlinien, die in den Einrichtungen beachtet werden müssen, grundlegende Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungspflichten.

Damit ist einer pädagogischen Willkür eine deutliche Grenze gesetzt. Vor Ort gilt es, diese drei Aufgaben kompetent zu erfassen, entsprechende Bildungs- und Erziehungsbereiche in der alltäglichen Betreuungssituation zu beachten und sich als Ausgangspunkt einer qualitätsorientierten Pädagogik zu verstehen.

## 1.1 Grundlegende Aufgaben und Ziele einer professionellen Elementarpädagogik

Alle Kindertageseinrichtungen – dazu zählen Krippeneinrichtungen, Kindergärten und Horte – sind seit Anfang der 1970er-Jahre (ausgelöst durch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats) eigenständige Bildungsinstitutionen. Dementsprechend haben sie einen gesetzlichen Auftrag, der im **Kinder- und Jugendhilfegesetz**<sup>1</sup> und in den **Kindertagesstättengesetzen** der einzelnen Bundesländer dokumentiert ist. Dort heißt es übereinstimmend, dass es die Aufgabe aller Kindertageseinrichtungen ist, die „Entwicklung jedes Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern“. Eine solche Förderung bezieht sich auf drei inhaltliche Schwerpunkte: die **Bildung**, die **Betreuung** und die **Erziehung**.



1 SGB VIII, § 22

Diese **drei Kernaufgaben** stehen gleichberechtigt nebeneinander und sind in der praktischen Arbeit untrennbar miteinander verbunden. Gleichwohl gilt es, die Begriffe in ihrer eigenständigen Besonderheit zu erfassen. Nur so können einerseits die fachlichen und personalen Konsequenzen daraus gezogen und andererseits die exakten pädagogischen Zielrichtungen daraus abgeleitet werden.

**Bildung** umfasst die personale Entwicklung des Menschen, durch die er sich selbst immer tief greifender kennenlernt. Durch Bildung entdeckt er seine eigenen, vielfältigen Entwicklungsressourcen und entwickelt die Grundlagen seiner persönlichen Werte und Einstellungen. Mithilfe von Bildung baut er ein Verhältnis zu seiner eigenen Innen- und seiner wahrgenommenen Außenwelt auf. Durch diese Form der **Selbstbildung** ist er in der Lage, ein Bild von sich zu gewinnen, zu erstellen und auszubauen. Gleichzeitig wird er sein Selbstbild auch immer wieder in vielfältige Beziehungen zu seiner Außenwelt setzen, Deutungen vornehmen, Bedeutungen entwickeln, Fantasien zulassen, Hypothesen bilden. Er wird Annahmen bestätigen oder verwerfen, Eigensinn entdecken und eine immer stärker werdende **Selbstständigkeit** aufbauen. Diese führt ihn schließlich dazu, sich als ein weitgehend selbstverantwortlicher Akteur seines Lebens zu begreifen und seine Biografie selbsttätig zu gestalten.

Im Sinne einer Definition des Bildungsauftrags ergibt sich folgende Beschreibung:

Der **Bildungsauftrag** (sozial)pädagogischer Einrichtungen besteht in einer persönlichkeitsbildenden Entwicklungsunterstützung der Kinder und Jugendlichen. Sein Ziel ist es, die Lern- und Leistungsfähigkeit des Menschen mit zu aktivieren und ihm dabei hilfreich zur Seite zu stehen, die Vielfalt seiner Handlungsmöglichkeiten zu entdecken, Handlungsstrategien auszuprobieren und Handlungserfahrungen zu verinnerlichen. Dabei kann Bildungsarbeit nur in erfahrbaren Sinnzusammenhängen geschehen und unter gleichzeitiger Berücksichtigung bedeutsamer kultureller Erfahrungswerte.<sup>2</sup>

Erzieher(innen), die sich verpflichtet fühlen, den Bildungsauftrag im Alltag der Kinder zu installieren, haben immer wieder die Aufgabe, **Beobachtungen** vorzunehmen, um zu erfahren, welche individuellen Lern- und Leistungsfähigkeiten jedes einzelne Kind besitzt. Welche Entwicklungsressourcen stehen dem Kind zur Verfügung, damit es selbst eine wertorientierte Persönlichkeitsbildung vornehmen kann?

---

2 Krenz, A. (2008): Der „situationsorientierte Ansatz“ in der Kita – Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Troisdorf: Bildungsvlg. EINS, S. 115.

**Erziehung** ergibt sich aus dem Selbstbildungswunsch des Menschen. Sie versteht sich als eine stetige **Reaktion auf die Bildungsaktionen**, die Kinder und Jugendliche Tag für Tag zeigen.

Ihre Neugierde, ihr Interesse, ihr Wissensdurst, ihre Lernfreude, ihre Experimentierbereitschaft und ihr persönliches Lebensengagement sind es, die die Grundlage für eine Erziehung bilden. Dies alles mahnt eine entwicklungsförderliche Erziehung besonders an. Erziehung heißt, immer wieder mit dem Kind tätig zu sein, vielfältige Erfahrungen gemeinsam zu erleben, Freiräume für Experimente zu schaffen und zuzulassen, wichtige Situationen gemeinsam zu reflektieren. Erziehung heißt, Tabus und Grenzssetzungen zu verstehen, Situationsänderungen auszuprobieren, Konsequenzen zu erleben, Anstrengungsbereitschaften zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen. Das gilt sowohl für getätigte als auch für unterlassene Handlungen.

Abgeleitet aus dieser Kurzbeschreibung ergibt sich folgende Definition:

Der **Erziehungsauftrag** (sozial)pädagogischer Einrichtungen besteht darin, aktiv dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche eine allumfassende, lebendige und vielfältige, die Neugierde unterstützende Erfahrungswelt kennenlernen können, damit sie immer stärker in der Lage sind, ihre individuelle Identität zu erfahren und zu begreifen, weiterzuentwickeln und auszubauen. Auf diese Weise bauen Kinder und Jugendliche alle notwendigen Kompetenzen auf, um gegenwärtige und künftige Lebenssituationen weitgehend autonom zu gestalten.<sup>3</sup>

Um den Erziehungsauftrag ausführen zu können, sollten Erzieher(innen) Kinder in den vielfältigsten **Alltagssituationen beobachten**, um herauszufinden, was für sie von hohem Interesse ist. Womit beschäftigen sich Kinder gedanklich und emotional tatsächlich? Was bewegt Kinder im Alltag und welche praktischen Erlebnisse führen dazu, ihre Selbstständigkeit immer weiter auf- und auszubauen?

**Betreuung** wurde in Deutschland über eine lange Zeit eher so verstanden, dass Kinder einerseits beschäftigt und andererseits vor Unfallgefahren geschützt waren. So konnten die Kindertageseinrichtungen ihrer Aufsichtspflicht nachkommen. Teilweise wird das auch heute noch so verstanden. Ausgehend von dieser Sichtweise ist der Anspruch vieler

---

3 Krenz, A. (2008): Der „situationsorientierte Ansatz“ in der Kita – Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Troisdorf: Bildungsvlag EINS, S. 113.

Erzieher(innen) nachvollziehbar, dass die Kinder bei entsprechenden didaktischen Vorhaben eine vorbereitete Umgebung vorfinden konnten, dass sie gesund ernährt wurden und feste Schlafzeiten hatten. Manchmal wurden besondere körperliche Hygieneregeln in den Mittelpunkt gestellt oder alle möglichen Gefahrenquellen im Innen- und Außenbereich reduziert.

Diese und sicherlich viele weitere Aspekte ergaben sich aus dem Selbstverständnis der Fachkräfte, dass Kindertageseinrichtungen eine Dienstleistung für Eltern ausführen und diese einen Anspruch darauf haben, ihr Kind am Ende der Tagesbetreuungszeit körperlich gesund und unversehrt wieder nach Hause zu bringen. Doch zeigt sich bei einer genaueren Betrachtung des Wortes **Be-treu-ung** ein anderer Sinn: In diesem Begriff ist das Eigenschaftswort „treu“ eingeschlossen. Wenn es also etwas mit „jemandem treu sein“ oder „Treue unter Beweis stellen“ zu tun hat, dann ergibt sich für die Kinderbetreuung eine völlig neue Bedeutung. Treue hat etwas mit **Beziehungsqualität**, einer verlässlichen Nähe, Wertschätzung im Umgang miteinander und einer respektvollen Kommunikation zu tun. Insofern umfasst die Betreuung den gesamten Bereich einer durch Achtung geprägten Interaktion. Verlässlichkeit und Nähe zum Erwachsenen schaffen Vertrauen. Ein respektvoller Umgang miteinander bildet die Grundlage für Sicherheit und eine freundliche Beziehungskultur zwischen Kindern, Jugendlichen und den Erwachsenen. Er lässt Offenheit, Neugierde und Lebensfreude entstehen. All diese Merkmale sind der Ausgangspunkt für den Aufbau sozialer Verhaltensweisen. Eine Selbstannahme lässt die Annahme anderer Menschen zu, und die eigene Lebensfreude führt zu dem Wunsch, auch mit anderen Menschen glücklich umgehen zu wollen. Eine eigene, innewohnende Sicherheit schafft den Boden für Belastungsproben – gerade in sozialen Beziehungen. Vertrauen und Verlässlichkeit sind zwei wesentliche Garanten für freundschaftliche und kommunikative Umgangsformen.

So ergibt sich aus dieser Kurzbeschreibung folgende Definition:

Der **Betreuungsauftrag** (sozial)pädagogischer Einrichtungen besteht darin, Kindern und Jugendlichen treu zu sein. Das geschieht durch den Auf- und Ausbau fester, verlässlicher Beziehungen zu ihnen und durch eine wertschätzende Pflege der Beziehung mit ihnen. Durch die Umsetzung des Betreuungsauftrags können Kinder ein Gefühl der Sicherheit aufbauen. Sie bildet die Grundlage für alle bedeutsamen Entwicklungsprozesse im Menschen.<sup>4</sup>

---

4 Krenz, A. (2008): Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten – professionell, konkret, qualitätsorientiert. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 69.

Um auch diesen dritten Auftrag zu erfüllen, ist es für Erzieher(innen) unumgänglich, Kinder daraufhin zu beobachten, inwieweit ihre **seelischen Grundbedürfnisse** gesättigt werden müssen. Welche Bindungserfahrungen sind für Kinder entlastend oder belastend, entspannend oder anspannend, entwicklungsförderlich oder entwicklungshinderlich?

Es sei noch einmal darauf hingewiesen: Auch wenn alle drei Begriffe ihre spezifische Bedeutung – und damit ihren unverwechselbaren Auftrag für Kindertageseinrichtungen – haben, bilden sie in der pädagogischen Praxis dennoch eine **Einheit**, die sich zu einem Ganzen zusammensetzt. Unabhängig davon wird aber schon gleich zu Anfang deutlich: **Beobachtungen** sind das Instrumentarium, um diese gesetzlich verankerten Aufträge zu erfüllen. Mit Beobachtung lässt sich eine Pädagogik gestalten, die im Interesse der Kinder steht und nicht zum didaktischen Selbstzweck von Erwachsenen mutiert. Solche eigenen Erwartungen der Erwachsenen sind in der elementarpädagogischen Praxis immer häufiger zu beobachten. Diese Entwicklung lässt sich durch eine professionelle Neuorientierung mit zielorientierten, strukturierten und aussagekräftigen Beobachtungen stoppen.

### **Das Berufsbild Erzieher(in) – anspruchsvoll und ausdrucksstark**

Jeder Beruf, der in Deutschland staatlich anerkannt ist, besitzt bekannter Weise eine so genannte Berufsrolle. In ihr wird die Berufsbezeichnung erläutert und das Arbeitsfeld umrissen, so dass die berufliche Tätigkeit – bildlich ausgedrückt – ein Gesicht erhält. Fachlich gesprochen könnte man sagen: der Beruf erhält in seiner Einmaligkeit ein unverwechselbares Profil. In diesem Zusammenhang ist es sehr hilfreich und zugleich sehr aufschlussreich, sich auch einmal mit dem „Berufsbild der Erzieher(innen)“ zu befassen.

### **Ausgangspunkt: Berufsbild**

Vor über einem Vierteljahrhundert hat schon der Bundesverband Ev. Erzieher(innen) und Sozialpädagogen/Sozialpädagog(innen) e.V. (Erstfassung 1980; leicht veränderte Fassung 1994) erstmals ein professionell verfasstes „Berufsbild Erzieher(in)“ erstellt, das nicht nur seiner damaligen Zeit weit voraus war sondern auch noch in den heutigen Jahren als eine bedeutsame Grundlage für ein professionelles Berufsverständnis angesehen werden kann bzw. betrachtet werden muss. Es besitzt bis in die heutige Zeit eine uneingeschränkte Gültigkeit und wurde auch von anderen Bundesverbänden als Leitbild akzeptiert. Dabei darf und sollte es keine Rolle spielen, ob das „Berufsbild Erzieher(in)“ von einem kirchlich geprägten Bundesverband erstellt wurde oder (besser?) von einer anderen Vereinigung erarbeitet worden wäre, weil die inhaltlichen Aussagen „punktgenau den Nagel auf den Kopf“ treffen. So heißt es im ersten Teil der „allgemeinen Merkmale des Erzieher(innen)-berufs“ unter den Stichworten „Erwartungen“ und „Erziehungsauftrag“:



*„Das pädagogische Handeln (1) der Erzieher/innen geschieht im Spannungsfeld (2) vielfältiger, oft widersprüchlicher Erwartungen (3), die von Kindern, Eltern, Träger und der Allgemeinheit an Erzieher/innen herangetragen werden. Erzieher/innen verstehen sich dabei an erster Linie als Partner(innen) des Kindes und Jugendlichen (4) und Anwalt ihrer Interessen (5). Erzieher/innen treten insbesondere für die Erhaltung und Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen (6) aller Schichten, Nationen und Religionen ein (7). Von diesem Standpunkt aus müssen sie ständig neu die Berechtigung der Ansprüche prüfen (8), die an sie gestellt werden. Erzieher(innen) treffen ihre Entscheidungen (9) für ihr erzieherisches Handeln (10) auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung (11) sowohl mit den pädagogischen Traditionen (12) als auch mit neuen, wissenschaftlichen Erkenntnissen (13) und bildungspolitischen Strömungen (14). Das pädagogische Handeln der Erzieher(innen) hat die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes und Jugendlichen zum Ziel (15) und geht damit über eine bloße Bewahrung oder die Schulung einzelner Fertigkeiten hinaus (16). Erzieher/innen berücksichtigen die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen (17), ihre Lebenssituation (18) und die Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Altersstufe. (19/...!)“*

(Anmerkung: die Nummerierung hinter den einzelnen Satzteilen stammt vom Autor dieses Beitrages und wurde zur zielgerichteten Betrachtung im folgenden Teil eingesetzt.)

### **Pädagogik verlangt ein pädagogisches Alltagshandeln**

zu 1) Wenn in diesem Berufsbild grundsätzlich von einem „pädagogischen Handeln“ in der Praxis die Rede ist, wird deutlich, dass es zuallererst um eine qualitätsgeprägte Arbeit in (sozial)pädagogischen Einrichtungen geht. Pädagogisches Handeln umfasst weitaus mehr als nur die Begriffe wie beispielsweise, ‚Vermittlung von Nähe und Zuneigung‘, ‚Entgegenbringen von Aufmerksamkeit für das einzelne Kind‘, ‚Dasein für das Kind, wenn es mich braucht‘ oder ‚persönliche Schwerpunktsetzung in der Arbeit‘. Ohne Frage sind humane Verhaltensweise wie **Wertschätzung, Achtung, Respekt, Nähe, Vertrauen und Liebe** für eine gute Bindung zwischen Erzieher(innen) und Kindern/Jugendlichen unverzichtbar, lassen sie doch letztendlich erst eine beziehungsorientierte Pädagogik zu. Gleichzeitig müssen aber auch die (sozial)pädagogischen Fachkräfte wissen, dass es nicht darum geht, eine „Pädagogik aus dem Bauch heraus“ zu gestalten, eigene Vorlieben zum Ausgangspunkt der Arbeit zu erklären oder persönliche Abneigungen z.B. in einer didaktischen Schwerpunktsetzung zu pflegen. Das gesamte Handeln hat sich damit einer pädagogischen Zielsetzung, Begründung, Planung, Durchführung und Auswertung unterzuordnen.

### **Pädagogik ist immer ein Spannungsfeld**

zu 2) Wenn im Berufsbild gleich zu Anfang von einem „Spannungsfeld“ gesprochen wird, so ist dies zunächst eine elementare Aussage. Pädagogik ist per se ein Knotenpunkt

vielfältiger Interessen und lebt(e) schon immer aus Widersprüchen, Ungereimtheiten, unterschiedlichen „Wahrheiten“, gegensätzlichen pädagogischen Ansätzen und konträr zueinander stehenden Anforderungen. Insofern ist der Wunsch nach Ruhe in der Arbeit und allseitiges Verständnis für die geleistete Tätigkeit eine irrealer Traumvorstellung. Wer sich auf das weite „Erfahrungsfeld Pädagogik“ als Erzieher(in) einlässt, hat deutlich und ständig damit zu rechnen, dass die realisierte Pädagogik hinterfragt und kritisiert wird bzw. durch entsprechende Erwartungen von Eltern, dem Träger, der Landes- oder Bundespolitik, den Fachberater(innen), der Grundschule oder anderen Institutionen verändert werden soll. Dadurch, dass das „Spannungsfeld Pädagogik“ eine unumstößliche Realität ist, ergeben sich vor allem zwei Konsequenzen. Zum einen wäre es per se müßig und überflüssig, über den „Stress“ in der pädagogischen Einrichtung zu klagen, zum anderen kann gemutmaßt werden, dass dort, wo es keine Spannungen zu geben scheint, wahrscheinlich der Qualitätsanspruch entweder gar keine Beachtung findet oder nur sehr oberflächlich wahrgenommen und umgesetzt wird.

### **Pädagogik steckt in vielfältigen Erwartungen**

zu 3) Die Erwartungen und Ansprüche – gerade und vor allem an die Elementarpädagogik – sind tatsächlich vielfältig und bei genauerer Betrachtung auch sehr widersprüchlich. Auf der einen Seite gibt es Eltern, die voller Ungeduld darauf warten, dass ihr Kind möglichst frühzeitig auf die Schulzeit vorbereitet werden, auf der anderen Seite gibt es Eltern, die vehement dafür eintreten, dass ihr Kind ausgiebig und viel spielen kann. Auf der einen Seite gibt es Eltern, die dafür plädieren, dass der eigenständige Entwicklungszeitraum „Kindheit“ wertgeschätzt wird, auf der anderen Seite sind bestimmte Eltern nur dann mit der Kindergartenarbeit zufrieden, wenn ihr Kind möglichst jeden Tag ein nahezu perfektes Produkt aus dem Kindergarten mit nach Hause bringt. Auf der einen Seite wollen viele Eltern möglichst regelmäßig und umfassend über die Entwicklungsschritte ihres Kindes informiert werden, auf der anderen Seite gibt es Eltern, die froh darüber sind, wenn sie möglichst weder zur Mitarbeit im Kindergarten gebeten noch auf Informations- oder Elternabende angesprochen werden. Dann gibt es die Erwartungen des Trägers, dass der Kindergarten „gut laufen“ soll, Eltern möglichst keinen Grund für Beschwerden haben, die Arbeit selbst möglichst kostenneutral gestaltet werden soll, Mitarbeiter(innen) verstärkt im Gemeindeleben oder in der Stadtteilarbeit aktiv werden könnten, offensive, berufspolitische Aktivitäten zu unterlassen seien, der Kindergarten auch nach außen hin ein „gutes Bild“ abzugeben habe, die Mitarbeiter(innen) Loyalität gegenüber dem Träger zu zeigen haben und sie gleichzeitig Verständnis für die finanziellen Einschnidungen und ungeliebten Personalkürzungen zeigen sollten. Schließlich folgen Ansprüche aus dem Qualitätsmanagement, den Bildungsrichtlinien, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen (Beispiele: Resilienz und Bindungsforschung), die sich mit weiteren Erwartungen der Kinder und des Kollegiums zu einem nahezu unüberschaubaren Erwartungsgeflecht aufbauen.

### **Erzieher(innen) sind primär Bündnispartner(innen) der Kinder**

zu 4) Erzieher(innen) verstehen sich in erster Linie als „Partner(innen) von Kindern und Jugendlichen“ – welch' eine gewichtige Aussage. Kinder hatten und haben in der Realität dieser Gesellschaft nur eine bedingt existente Lobby, die es vermag, z.B. die in der UN-Charta „Rechte des Kindes“ verbrieften und von der Bundesregierung ratifizierten Kinderrechte zur Praxis werden zu lassen. Auch wenn es einen „Deutschen Kinderrat“, die „Kinderkommission im Deutschen Bundestag“, die „Rechte des Kindes nach der Charta der Vereinten Nationen“ oder „Kinderbeauftragte“ in manchen Bundesländern, Kommunen und Städten gibt. Partner(innen) von Kindern fühlen sich sowohl diesen Kinderrechten als auch den bedeutsamen Erkenntnissen aus dem weiten Feld der Entwicklungspsychologie verpflichtet, dass Kinder und Jugendliche zu ihren Entwicklungsrechten kommen.

### **Erzieher(innen) haben kideranwaltliche Aufgaben**

zu 5) Anwälte von Kindern, die deren Interessen vertreten, haben eine Reihe unterschiedlicher Aufgaben:

- Sie legen Missstände, die ihnen Kinder durch ihre Verhaltensweisen, Berichte oder andere Ausdrucksformen anvertrauen oder demonstrieren, offen und versuchen dafür aktiv und offensiv Sorge zu tragen, dass es den Kindern sowohl körperlich, intellektuell als auch emotional besser gehen kann.
- Sie verstehen Verhaltensirritationen von Kindern und Jugendlichen als ein für sie zurzeit „notwendiges Signal- und Problemlöseverhalten“. Sie tragen nicht durch funktionalisierte, isolierte pädagogische oder therapeutische Maßnahmen dazu bei, dass Auslöser und Gründe für Verhaltensirritationen bleiben. Vielmehr versuchen sie, professionell und kompetent „das Übel an der Wurzel zu packen“.
- Sie machen Kinder mit ihren unterschiedlichen Lebenssituationen zum Ausgangspunkt der Arbeit und verzichten damit bewusst auf eigene oder externe Leitideen für die pädagogische Arbeit, von denen sie annehmen, dass Kinder sich damit auseinandersetzen sollten.
- Sie sorgen auch innerhalb des Kollegiums für eine Gesamtatmosphäre, dass Kinder sich in ihrer Einrichtung wohlfühlen, angenommen und verstanden fühlen.
- Sie beziehen schließlich in der Öffentlichkeit Stellung – sowohl durch eine politische Gremienarbeit als auch durch berufspolitische Aktivitäten, durch eine offensive, fachlich geprägte Öffentlichkeitsarbeit in der Zusammenarbeit mit Schul- und Kinderärzten, Schulpädagogen, anderen Fachdiensten und durch eine fachkompetente Medienarbeit.

### **Pädagogik ist immer eine innen- und außenorientierte Arbeit**

zu 6) Ein Eintreten für die Erhaltung und Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen setzt zunächst einmal voraus, dass Mitarbeiter(innen) diese überhaupt wirklich kennen. Hausbesuche, ein gegenseitiges Kennenlernen, die Pflege einer regelmäßigen Kommunikationskultur sowie eine Ist-Analyse der realen Lebensbedingungen der

Kinder/Jugendlichen und ihrer Familien(teile) lassen den folgenden Satz wieder inhaltlich bedeutsam werden: „Wir holen das Kind dort ab, wo und wie es lebt“.

### **Pädagogik ist grundsätzlich integrativ**

zu 7) In einer multikulturellen Gesellschaft wie Deutschland ist es sinnvoll und daher unumgänglich, andere Kulturen, Religionen sowie Kinder und deren Eltern als gleichwertige Teile einer humanistisch geprägten Gesellschaft zu akzeptieren und alles dafür zu tun, dass der Integrationsprozess aktiv vorangetrieben wird. In einer Zeit, in der es immer wieder zu Ausgrenzungen anderer Menschen kommt und eine Abnahme an sozialer Integrität festzustellen ist, gehört es auch zur Auseinandersetzung mit dem Berufsbild, deutliche Standpunkte gegen jedwede Ausgrenzung anderer Menschen zu beziehen.

### **Pädagogik ist immer aktuell auszurichten**

zu 8) Eine Überprüfung der Berechtigung der vielfältigen Ansprüche ist Aufgabe und zugleich eine professionell geprägte Selbstverständlichkeit. Ansprüche ergeben sich aus vielerlei Wünschen, Zielen, Erwartungen, Hoffnungen und Notwendigkeiten. Wenn Ansprüche daher stets qualitätsorientiert betrachtet werden (müssen), stellt sich schnell heraus, welche Ansprüche berechtigt sind und welche nicht.

### **Erzieher(innen) haben Entscheidungen zu treffen**

zu 9) Als Bündnispartner(innen) und Anwälte von Kindern und Jugendlichen treffen dann die Fachkräfte ihre Entscheidung, welche Pädagogik zu vertreten ist und welche Schwerpunkte daher in der Arbeit ihren praktischen Niederschlag finden werden. Daher kommt der Fähigkeit zur Entscheidungskompetenz der (sozial)pädagogischen Fachkräfte eine außerordentlich große Bedeutung zu.

### **Pädagogik verlangt, persönliche Wünsche auch zurückstellen zu können**

zu 10) Das pädagogische Handeln bildet die Grundlage der gesamten Tätigkeit. Damit ist der Umsetzung persönlich bevorzugter Schwerpunkte ein deutlicher Riegel vorgesetzt. Hier geht es um ein Ausloten von Möglichkeiten und Grenzen, Vorgaben und Freiheiten, Selbstbestimmung und Fremdorientierung.

### **Pädagogik verlangt Kritikfähigkeit und kritisches Sachhandeln**

zu 11) Mitarbeiter(innen) suchen und pflegen gleichzeitig selbstmotiviert, neugierig und engagiert die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen. Dazu gehören unterschiedliche Methoden einer Diskussionsführung, vielfältiges Wissen um rhetorische Möglichkeiten und vor allem eine fachliche Standfestigkeit in der sorgsam beurteilten von Anforderungen und Situationen. Auseinandersetzungen sind als vielfältige Chancen zu begreifen, Wirklichkeiten zu verändern.

### **Pädagogik ist innovativ**

zu 12) Pädagogische Traditionen gibt es viele – von festen Schlafenszeiten, festen Frühstückzeiten, festgelegten Tagesrhythmen über Morgen- und Abschlusskreise bis hin zum Feiern bestimmter Feste. Ohne ihnen per se eine grundsätzliche Berechtigung abzusprechen ist es aber hilfreich, den Kindergartenalltag immer wieder daraufhin zu überprüfen, ob bestimmte pädagogische Traditionen ihre Bedeutung verloren haben oder sogar wieder eingeführt werden sollten. Die Frage hat dabei im Vordergrund zu stehen, ob und welche pädagogischen Traditionen einen Wert für die Entwicklung von Kindern besitzen und welche ihren Wert eingebüßt haben.

### **Wissen bewirkt Fachkompetenz!**

zu 13) Die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen prägt die Fachkompetenz der Erzieher(innen). Die Akzeptanz und Übernahme bedeutsamer wissenschaftlicher Erkenntnisse bildet die Grundlage für abgesicherte Entscheidungen, um eine fundierte und qualitätsgeprägte Pädagogik zu ermöglichen.

### **Modernistische Tendenzen bedürfen stets einer Überprüfung**

zu 14) Bildungspolitische Strömungen haben einerseits ihr Gutes, andererseits bergen sie aber auch Gefahren in sich. Ihre Vorteile liegen darin, dass sie dazu beitragen, tradierte Wege in Frage zu stellen. Sie rütteln auf, schaffen Unruhe und sorgen für Spannungen. Ihre Nachteile liegen darin, dass Menschen mit einer geringen Identität und einer eingeschränkten Professionalität zu schnell auf jeden „zeitaktuellen Zug“ aufspringen, ohne selbst- und fachkritisch den Berechtigungswert dieser bildungspolitischen Strömung sorgsam zu überprüfen. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an den allseits bekannten Satz aus der Pädagogischen Psychologie: „Wer nach allen Seiten offen ist, der kann nicht ganz dicht sein.“

### **Kinder lernen ganzheitlich**

zu 15) Wenn die Förderung der Gesamtpersönlichkeit eines jeden Kindes/Jugendlichen im Vordergrund steht, verbieten sich von selbst so genannte teilsolierte Förderprogramme oder Teilfunktionsübungen wie sie in vielen Einrichtungen zu beobachten sind. Ihre nachhaltige Ineffizienz wurde in vielen Untersuchungen deutlich bestätigt.

### **Fähigkeiten bilden die Grundlage für Fertigkeiten**

zu 16) Eine „Schulung einzelner Fähigkeiten“ lässt Sinnzusammenhänge außer Acht. So, wie bekannt ist, dass beispielsweise Sprachentwicklung und Motorik, Aggression und das Primärgefühl der Angst, Überforderungen und psychosomatische Auffälligkeiten, Trauer und Anspannung eng miteinander verknüpft sind, so würde die „Schulung einzelner Fähigkeiten“ die enge Vernetzung der unterschiedlichen Entwicklungsbereiche aufheben wollen und ggf. damit neue Irritationen provozieren.

### **Pädagogik sättigt kindliche Grundbedürfnisse**

zu 17) In einer qualitätsgeprägten Pädagogik werden seelisch-körperliche Grundbedürfnisse und aktuelle Interessenslagen der Kinder und Jugendlichen zum Ausgangspunkt einer Pädagogik erklärt. Dabei geht es also weniger um außenorientierte Arbeits- und Schwerpunktimpulse als vielmehr um personorientierte Notwendigkeiten und die besondere Motivationslage der Kinder und Jugendlichen.

### **Pädagogik richtet sich nach realen Lebenssituationen**

zu 18) Lebenssituationen als Ausgangswerte einer kindorientierten Pädagogik richten sich auf Realitäten, in denen Kinder und Jugendlichen groß werden, mit denen sie konfrontiert sind, mit denen sie sich auseinandersetzen (müssen) und die sie sowohl entwicklungsförderlich als auch entwicklungs hinderlich in ihrer Persönlichkeit prägen (können).

### **Pädagogik bewahrt „Kindheiten“**

zu 19) Wenn in der Pädagogik Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Altersstufen zu berücksichtigen sind, dann heißt dies vor allem, das bedeutsame Feld der Entwicklungspsychologie zu beachten und als eine fachliche Orientierungshilfe zu verstehen.

### **Konsequenzen, die sich aus dem Berufsbild ergeben**

Eine regelmäßige Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsbild verlangt von Erzieher(innen), sich mit der eigenen Berufsrolle zu beschäftigen, Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu entdecken, eigene Handlungsmuster zu erkennen und ggf. zu verändern, bisherige Arbeitsweisen und -schwerpunkte in Frage zu stellen, neue fachliche und persönliche Herausforderungen als Entwicklungschancen zu begreifen, Identitätskrisen zuzulassen und neue Wege aus einer aktuellen Problemlage zu entdecken und auszuprobieren, handlungsleitende Werte zu überprüfen sowie Handlungsperspektiven engagiert umzusetzen.

### **Literatur:**

Bundesverband Ev. Erzieher/innen und Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen e.V. (Hrsg.): Berufsbild Erzieher(in). Lübeck 1980/1994

► **Aufgaben:**

1. Nehmen Sie einmal Ihre Konzeption und Ihre pädagogische Arbeit unter die Lupe und prüfen Sie, inwieweit Ihr bisheriges Selbstverständnis vom eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag mit dem fachlich begründeten Auftragsverständnis übereinstimmt.
2. Finden Sie konkrete Antworten auf die Frage, warum es möglicherweise zu fachlichen Deckungsungleichheiten gekommen ist beziehungsweise kommen konnte.
3. Gehen Sie auf die Suche, um herauszufinden, welche Bedeutung Beobachtungen in Ihrer Arbeit und für Ihre Arbeitsgestaltung besitzen.

## 1.2 Basale Bildungs- und Erziehungsbereiche

Nahezu alle Bildungsprogramme, -richtlinien und -orientierungen der unterschiedlichen Bundesländer in Deutschland haben in ihren Ausführungen entsprechende **Bildungsbereiche** aufgeführt. Allerdings reichen die inhaltlichen Beschreibungen von einfachen, offen gehaltenen Hinweisen bis zu dezidierten Angaben zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von praktizierter „Bildungsarbeit“. Immer geht es dabei um folgende **Schwerpunktbereiche**: Körper, Bewegung, Gesundheit, Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur, (inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen, Ästhetik und Kreativität. Es geht um mathematische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, um Welterkundung, Spielen und Gestalten, Medien, Natur, ethische und religiöse Fragen. Es geht um emotionale Entwicklung und soziales Lernen, kognitive Fähigkeit, Freude am Lernen und lebenspraktische Kompetenzen.

So hilfreich es zunächst erscheint, sich die Vielfalt der unterschiedlichen Bildungs- beziehungsweise Lernbereiche zu verdeutlichen, so dramatisch entwickeln sich dennoch in vielen Bundesländern diese länderspezifischen Erlasse und Bildungspläne zu methodisch-didaktischen „Unterweisungsratgebern“. Zugegeben: In den meisten Bildungsprogrammen, -richtlinien und Orientierungshilfen wird eindringlich empfohlen, die genannten Bildungs- und Lernbereiche nicht als „isolierte Übungsfelder“ zu verstehen. Man solle vielmehr die Schwerpunkte der Arbeit durch **Beobachtungen** festlegen und in der Praxis miteinander **vernetzen**. Dazu sei ein kleines Gedankenspiel an dieser Stelle erlaubt:

Stellen Sie sich vor, ich würde Sie in diesem Augenblick auffordern, *nicht* an Ihre Lieblingspeise zu denken, *nicht* die wunderschönen Urlaubserfahrungen Revue passieren zu lassen oder sich *nicht* vorzustellen, was geschehen würde, wenn Sie heute einen Sechser im Lotto hätten. Es würde nicht klappen. Warum? Weil bei diesem Gedankenspiel zwei widersprüchliche Informationen an Sie weitergeleitet werden. Auf der einen Seite geht es um konkret angebotene Gedankenbilder, auf der anderen Seite werden Sie aufgefordert, sich

nicht auf diese Informationsreize einzulassen. Was ist der Erfolg? Die Informationen aktivieren kognitiv-emotional abgespeicherte Bilder und werden automatisch wirksam.

Ähnlich verhält es sich mit den teilweise exakt vorgestellten und dargebotenen **Bildungsbereichen** und dem gleichzeitigen Hinweis, Fachkräfte mögen sie nicht isoliert verstehen – oder als Abarbeiten von Lerneinheiten begreifen.

Eine solche Auflistung von „Lernfeldern“ scheint in der Praxis genau das Gegenteil zu bewirken. Zu beachten sind folgende Grundsätze:

#### **Grundsätze für den Umgang mit Bildungsbereichen**

1. **Bildungsbereiche** sind immer miteinander **vernetzt** und kommen daher in der Alltagspraxis als „**Gesamtwerk**“ zum Einsatz und zum Ausdruck.
2. **Bildungsprozesse** von Kindern gestalten sich stets als **offene Lebens- und Lernerfahrungen**, deren Verläufe unterschiedlich sind und die völlig anders verlaufen können als von Erwachsenen „vorgedacht“.
3. **Bildungsergebnisse** können und dürfen **nicht vorher festgelegt** werden, weil die „Wege der Aneignung von Welt“<sup>5</sup> ganz unterschiedliche Vorgehensweisen möglich machen. Durch Beobachtungen kann eine völlig neue Richtung eingeschlagen werden.
4. **Bildungsanforderungen** – abgeleitet aus gesellschaftlichen Notwendigkeiten – **wandeln sich** von Zeit zu Zeit. Insofern müssen Fachkräfte ihr Ohr am „Puls der Zeit“ haben und sorgsam prüfen, ob früher hoch gelobte Bildungsmaximen auch heute noch aktuell für das gegenwärtige und künftige Leben der Kinder und Jugendlichen sind. Gleichzeitig kann es sein, dass aus Beobachtungen abgeleitete Erkenntnisse zu völlig neuen Bildungsanforderungen führen.
5. Bildungsarbeit als Initiierung und Begleitung von kindeigenen Bildungsprozessen ist nur dann von Erfolg gekrönt, wenn (sozial)pädagogische Fachkräfte und Institutionen ein **hausinternes Curriculum** erstellen, das sich auf die unmittelbare, aktuelle Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bezieht. Hierzu ist eine sorgsame **Situationsanalyse** auf der Grundlage von Beobachtungsauswertungen nötig.

5 Schäfer, G. (2004): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 82.



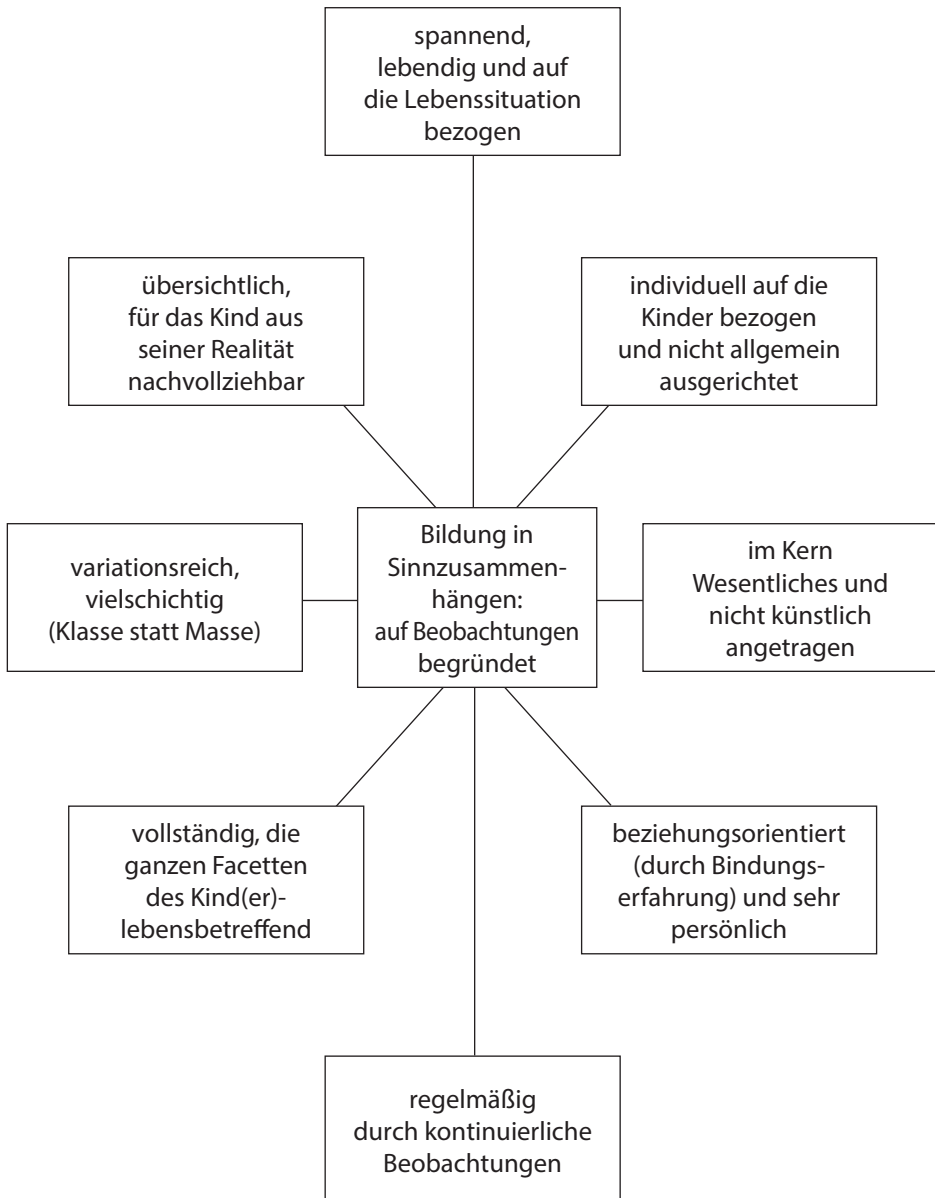
6. In sich abgeschlossene **Bildungsbereiche** entspringen ausschließlich der Logik von Erwachsenen. Kinder denken und lernen anders. Daher gilt es immer wieder darauf zu achten, dass sich die **Erwachsenenlogik** nicht der **Kinderlogik** bemächtigt – und diese verkümmern lässt. Das hätte dramatische Folgen für die kognitive, sozial-emotionale und handlungsorientierte Entwicklungsgeschichte vom Kindheits- bis zum Erwachsenenalter. Zielorientierte Beobachtungen können dabei ein Korrektiv sein, um aus dem kindlichen Blickfeld heraus die Welt immer stärker zu begreifen.
7. Bildungsarbeit kann nur dann erfolgreich sein, wenn Kinder und Jugendliche personale, emotional-soziale, handlungsorientierte und lernmethodische **Kompetenzen entwickeln** können, wenn sie immer wieder ein ungetrübtes **Selbstvertrauen** in die eigenen, vielfältigen, unerschöpflichen Lernmöglichkeiten entwickeln. Beobachtungen erweisen sich als besonders hilfreich, um spezifische Stärken der Kinder zu erfassen und sie in ihrer Einmaligkeit wertzuschätzen.

Fazit: Eine **qualitätsgeprägte Bildungsarbeit** im Arbeitsfeld der Elementarpädagogik zeichnet sich aus durch

- eine werteorientierte,
- vom Kinde ausgehende,
- auf Beobachtungen basierende,
- im Alltag erlebbare
- und für Kinder in sinnvollen Erlebniszusammenhängen

erfahrbare Pädagogik. Diese spielt sich idealerweise immer wieder in **vertrauensvollen Beziehungen** ab, sodass Kinder den Eindruck gewinnen können: Hier werde ich tatsächlich abgeholt, wo *ich* stehe!

Leider ist es in der aktuellen Situation eher so, dass Kinder das Gefühl haben, in eine Richtung gezogen zu werden. Statt eine Pädagogik bewusst gegenwartsorientiert zu gestalten und Kinder in ihren Lebensschwerpunkten zu begleiten, geschieht eine Zukunftserziehung, die die aktuellen Lebensbedürfnisse von Kindern außer Acht lässt. Insofern ist eine Pädagogik dringend angemahnt, die das **Kinderleben** zum **Ausgangspunkt aller entwicklungsbegleitenden Aktivitäten** erklärt. Und dazu dienen Alltagsbeobachtungen als Ausgangswert. Nur so lässt sich eine alltägliche Bildungsarbeit in für Kinder nachvollziehbaren Zusammenhängen gestalten.



### **Der Luxemburger Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter: ein überaus beachtenswertes Modell für die deutsche Bildungslandschaft**

Im Frühjahr 2018 erschien der vom Luxemburger Erziehungsministerium herausgegebene Nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter, der sich in erster Linie mit den grundlegenden pädagogischen Zielen der Kindertagesbetreuung und der Jugendhäuser auseinandersetzt. Diese wollen einerseits als Ansporn und andererseits als Richtlinien verstanden werden – mit ausreichenden Möglichkeiten, eigene Konzepte und richtungweisende Werte einzubauen.

### **Der Luxemburger Rahmenplan: ein Vorbild für viele deutsche Bildungspläne**

Der vorliegende Rahmenplan ist eine **Orientierungshilfe** für die Fachkräfte in den entsprechenden Einrichtungen, die ganz bewusst von detaillierten Handlungs-/Umsetzungsanweisungen absieht, um den Fachkräften die Möglichkeit zu geben, ihre Pädagogik anhand ihrer spezifischen Zielgruppen/lokalen Bedingungen/realen Gegebenheiten/vorhandenen Leitlinien mit den Aussagen des Rahmenplans in Beziehung zu setzen und in den basalen Eckwertaussagen eine Übereinstimmung herzustellen. Dabei leiten sich die Grundsätze vor allem (a) aus der UN-Kinderrechtskonvention, (b) verschiedenen internationalen Empfehlungen und (c) aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie sowie dem aktuellen Diskussionsstand zum qualitätsorientierten Bildungsverständnis ab. Insofern bilden vor allem vier Ausgangsbegriffe den roten Faden für diesen Rahmenplan, der im **altersspezifischen Teil B** (Frühe Kindheit, Schulalter, Jugendalter) vom Bild des Kindes als „**Ko-Konstrukteur**“ ausgeht, die **Selbstbildung** des Kindes als Lernausgangspunkt in den Mittelpunkt stellt, das Ganze einer fundierten **Qualitätssicherung** zuordnet und vor allem der **non-formalen Bildung** die oberste Priorität beimisst (S.11). Damit setzt das Luxemburger Erziehungsministerium eine klare Grenze zu einer formalen/formalistisch strukturierten, verschulten Pädagogik und grenzt sich von ihr deutlich ab. Was für ein FORTSCHRITT zu der in Deutschland vielerorts zu beobachtenden formalisierten Funktionspädagogik, in der die Elementarpädagogik weitestgehend ihre Eigenständigkeit im Vergleich zur Schulpädagogik aufgegeben hat und sich von der Schulpädagogik Stück für Stück und unaufhaltsam einverleiben ließ.

### **Das „Bild vom Kind“ und die Pädagogische Orientierung**

In dem Luxemburger Rahmenplan werden Kinder als **kompetente Individuen mit jeweils einzigartigen (Bildungs)Biographien** betrachtet, deren Antriebskräfte für ihre Entwicklung von Neugier, Kreativität, Freude am Spielen und Lernen, Lust am Explorieren, einem Forschungsdrang, dem Bedürfnis, immer wieder neue Herausforderungen zu bewältigen sowie der Suche nach Sinn und Bedeutung der Welt geprägt sind (S. 17). Gleichzeitig dient die Befriedigung ihrer GRUNDBEDÜRFNISSE ihrem Wohlbefinden, wodurch sie sich angenommen und gleichzeitig sicher fühlen. Eine wertschätzende Kommunikation,

respektvolle Interaktion und eine gleichwertige Partizipation im Alltag ermöglicht ihnen, ihre Selbstständigkeit und Autonomie zu stabilisieren und auszubauen. Die Kindheit wird explizit in dem Rahmenplan als eine **eigenständige Lebensphase** betrachtet (S.18), die damit auch logischerweise und konsequent eine pädagogische Vorverlegung des Jugend- oder Erwachsenenalters mit all' ihren Aufgaben und Herausforderungen nicht zulässt. Insofern bilden **Alltagssituationen (!)** den Ausgangspunkt für **Bildungsanlässe** (S.18), so dass sich **infolge von** Beobachtungen und Dokumentationen unter a-priorierter Bedeutung der **kindeigenen Lebenswelten** und **ihrer** Themen Projekte ergeben und in offenen Spiel- und Lernarrangements umgesetzt werden. So lautet eine weitere Kernaussage in Kapitel II.4 (Übergreifende Bildungsprinzipien) punktgenau: „Durch kontinuierliche, systematische Beobachtung dialogische Gespräche und aufmerksames Zuhören können Pädagoginnen und Pädagogen die Themen der Kinder (...) in Erfahrung bringen und in einer differenzier-ten Bildungsarbeit daran anknüpfen.“ (S. 23). Gleichzeitig soll den Kindern **ausreichend Raum und Zeit** zur Verfügung gestellt werden, damit sie in **ihrem eigenen Tempo** Lernerfahrungen machen/aufnehmen/auswerten können (S.19).

### **Der Rahmenplan stellt mit erster Priorität Anforderungen an die Fachkräfte**

Durch diese Grundaussagen in der „Pädagogischen Grundorientierung“ folgen – und das ist sicherlich der inhaltlich stimmige und einzig richtige Weg – klare Aussagen zur „Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen“ (S.18 ff.). Gleich zu Anfang heißt es, dass es in hohem Maße von den **persönlichen und fachlichen Kompetenzen** der Fachkräfte abhängt, „ob bzw. inwieweit die Potenziale jedes einzelnen Kindes [...] in Einrichtungen der non-formalen Bildung zur Entfaltung kommen können.“ (S.18). Gleichzeitig wird stets von Begleitung der Kinder (nicht: Erziehung!) gesprochen, die allerdings nur dann tatsächlich entwicklungsförderlich umgesetzt werden kann, wenn eine kontinuierliche Reflexion der eigenen (Bildungs-)Biographie, die Reflexion des Bildungsgeschehens sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zur persönlichen Weiterentwicklung vorhanden ist. Was für eine klare Forderung! Hier wird keine so genannte **Bringschuld** an die Kinder sondern an die Fachkräfte selbst gestellt – eine Forderung, die an dieser frühen Stelle und in dieser Klarheit in den meisten deutschen Bildungsplänen nicht zu finden ist und leider auch nicht von allen Erzieher(inne)n in Deutschland angenommen bzw. umgesetzt wird. (Anmerkung: Hier muss sich – im Hinblick auf dieses persönlich-berufliche Selbstverständnis der Fachkräfte – schon in der Ausbildung dringlichst Vieles ändern, angefangen von kontinuierlichen, selbst-erfahrungsorientierten Arbeitseinheiten und Aufgaben über persönlichkeitspsychologische Übungen/einer Vermittlung von entsprechenden Inhalten bis hin zur Abkehr von funktions-orientierten Praxisaufgaben und -einsätzen.) Ihre Verhaltensweisen sollen sich u. a. durch **Gelassenheit und Humor, Sorge für ein Wohlbefinden der Kinder, Vermittlung einer positiven Stimmung, Empathie und Sensibilität** auszeichnen (S.18) und dabei möglichst jedes Kind und gleichzeitig die Dynamik der Gesamtgruppe im Auge haben.

### **Das Bildungsverständnis im Luxemburger Rahmenplan**

In diesem Rahmenplan wird unter Bildung die „aktive und dynamische Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt verstanden.“ (S.19), wobei an Bildung im Wesentlichen drei Ansprüche gestellt werden: auf Selbstbestimmung, auf Partizipation an die gesellschaftliche Entwicklung sowie auf Übernahme an Verantwortung. Für den Elementarbereich stehen dabei **non-formale** und informelle Prozesse, die bezüglich der Lernziele, Lerndauer und Lernmittel einen systematischen Charakter besitzen und die Inhalte, Ziele und Methoden **in hohem Maße von den Kindern selbst** – unter Berücksichtigung genügender Freiräume für eigene Interessen – **mitbestimmt** werden. Daneben findet die **informelle Bildung** statt und beide Bildungsaspekte sind stets **ganzheitlich** mit Kindern zu erleben, weil ‚Bildung mehr als den Erwerb von Wissen umfasst‘ (S. 20). Kindertageseinrichtungen mit einem Selbstverständnis als **non-formale Bildungsinstitution** haben den Kindern immer wieder die Möglichkeit zu bieten, **ohne** exakte Ziel- und Zeitvorgaben vielfältige Erfahrungen zu sammeln und unterschiedliche Lernwege auszuprobieren (S. 21). Gerade dem freien Spiel – als ‚ideale Quelle für Lernmotivation, Erwerb für sozial-kommunikative Kompetenzen sowie divergentes Denken‘ – wird dabei eine besonders hohe Wertigkeit beigemessen und gehört damit zur alltäglichen Praxis sowohl in der Institution als auch in der Familie des Kindes. Um den Kindern möglichst viele Lernerfahrungen zu ermöglichen, muss es immer wieder zu einer Wechselwirkung zwischen den Kindern und ihrer Umwelt kommen, was konsequenter Weise bedeutet, dass den Kindern auch unterschiedliche Erfahrungswelten zur Verfügung gestellt werden (S. 21). Insofern gehört es zum pädagogischen Selbstverständnis, nicht an irgendwelchen **Forschertischen** oder in räumlich begrenzten **Forscherinseln** zu verweilen, sondern hinaus zu gehen in die erfahrungsbietende Umgebung außerhalb der eigenen Einrichtung.

### **Merkmale non-formaler Bildung**

Die handlungsleitenden Merkmale sind – laut Rahmenplan – bezüglich der Teilnahme an den Projekten durch Freiwilligkeit (1), Offenheit gegenüber den Kindern und ihren Bedürfnissen (2), Partizipation (Mitverantwortung und Mitbestimmung durch geschaffene Freiräume (3), Übergabe von Verantwortung (4), Transparenz der Entscheidungen (5), regelmäßige Befragung der Kinder nach ihren Wünschen sowie Berücksichtigung von Vorschlägen(6), Subjektorientierung hinsichtlich der Ziele und Methoden infolge der Anpassung an die Interessen und Wünsche der Kinder (7), entdeckendes Lernen nach dem Prinzip „Bildung ist Erkenntnis mit allen Sinnen“ (8), Prozessorientierung im Sinne eines offenen Ergebnisses (9), partnerschaftliches Lernen („wobei sich die pädagogischen Fachkräfte nicht primär als Anleiter(innen) sondern vor allem auch durch aktive Teilnahme in die Projekte einbringen), (10), Beziehungspflege durch eine respektvolle und offene Kommunikation, in der sich Kinder in einer angstfreien und lernförderlichen Atmosphäre wohlfühlen können (11) sowie Autonomie und Selbstwirksamkeit – speziell bei Problemstellungen und Problemlösungen – (12), gekennzeichnet (S. 23–27).

### Rahmenbedingungen und Handlungsfelder

Im Kapitel „Frühe Kindheit“ wird nach einer Erläuterung, wie wichtig eine **gelebte Beziehungsqualität für das Bindungsgeschehen** zwischen den Kindern und den Fachkräften und damit für die Entstehung von Bildungsprozessen sowie eine Vertiefung für Lernvorgänge ist, auf die Rahmenbedingungen Bezug genommen. Dazu werden kurze, gleichzeitig aber auch anhand von Beispielnennungen ganz konkrete Vorschläge zur Raumgestaltung im Innen- und Außenbereich, zu den Spiel-/Lernmaterialien, Impulse zum Tagesablauf mit festen Ritualen bei gleichzeitig großzügig gehaltenen Zeitfenstern sowie Hinweise der sozialen (Lern)Umgebung gegeben. Im Rahmen der Handlungsfelder einer non-formalen Bildung (S. 40 ff.) werden hilfreiche Informationen zur Emotionalität und Interaktion, zur Sexualität (als Teil der Gesamtpersönlichkeit des Menschen), zur konstruktiven Konfliktkultur, Spiel- und Lernumwelt, zur hohen Bedeutung einer Werteorientierung, Partizipation und einer gelebten/erlebten Demokratie, zum Spracherwerb und zur Kommunikation (Sprachauf-/ausbau/Sprachpflege geschieht durch soziale Bezüge in Alltagssituationen/in konkreten Handlungszusammenhängen), zur Mehrsprachigkeit in Luxemburg, zu Literacy-Erfahrungen und zum Umgang mit Medien, zur Spiel- und Lernumwelt, Ästhetik, Kreativität und Kunst, Bewegung, zum Körperbewusstsein und zur Gesundheit, Naturwissenschaft und Technik vorgenommen. An keiner Stelle finden sich Hinweise auf Übungsprogramme, Trainings oder Schulungen. Stattdessen sind es immer wieder Alltagshinweise, um entsprechende Bildungs-/Lernerfahrungen machen zu können. (In gleicher Weise folgen inhaltliche Ausführungen für „Schulkinder“ und das „Jugendalter“.) Leitlinien zur frühen, sprachlichen Bildung, zur Ausarbeitung des allgemeinen Konzepts und des Logbuches/SEA und JH, für die Ausarbeitung des Betreuungskonzepts und des Jahresberichts/Tageseltern sowie ein ausführliches Literaturverzeichnis schließen den Rahmenplan ab.

### Fazit

Dieses Luxemburger Rahmenprogramm zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter unterscheidet sich von nahezu allen deutschen Bildungsrichtlinien/-programmen und begeistert bzw. überzeugt sicherlich jede pädagogische Fachkraft, die sich einerseits **selbst als bedeutsamsten Ausgangspunkt** für eine nachhaltige Bildungsarbeit mit Kindern versteht (im Gegensatz zu erwachsenenorientierten Programmangeboten), andererseits bei ihrer engagierten Arbeit mit fundiertem Sachverstand und einem professionell geprägten Berufsverständnis weder zeitaktuellen Trends nachläuft noch durch zukünftige Fernziele den eigenständigen Entwicklungszeitraum Kindheit vorzeitig einengt und stattdessen in dieser non-formalen Orientierung der Elementarpädagogik (hier: primär den Kindern und deren Entwicklungsbedürfnissen) wieder den größten und gleichzeitig überaus bedeutsamen Wert zukommen lässt.

**Die HALTUNG gestaltet die Pädagogik! Bildungsgrundsätze NRW als weiterer Impulsgeber für eine alltagsintegrierte, non-formale Bildungsarbeit und zugleich ein ‚Aufrüttler‘ im Hinblick auf eine vielbeobachtete Divergenz zur beobachtbaren Arbeitspraxis.**

### **Empfehlungen für eine nachhaltige Bildung**

In den Jahren 2010/2011 wurde der Entwurf „Mehr Chancen für Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0–10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich“ im Bundesland Nordrhein-Westfalen – unter wissenschaftlicher Begleitung der Hochschulen Niederrhein in Mönchengladbach und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster – in ausgewählten Forschungsnetzwerken begleitet. Daraus entstand eine – unter Einbeziehung weiterer Ausgangssituationen – eine überarbeitete Fassung für den Elementar- und Primarbereich, die im Jahre 2016 in Form der Bildungsgrundsätze für Kinder von 0–10 Jahren publiziert wurde und als Orientierungsgrundlage für die Praxis dienlich sein soll.

### **Theorie und Praxis in häufigem Widerspruch**

Es erscheint selbstverständlich und zugleich notwendig, dass **alle Beteiligten** im Arbeitsfeld der Elementarpädagogik und im Primarbereich diese BILDUNGSGRUNDSÄTZE (= BG) gelesen haben, um vor allem die **Kernaussagen** zu kennen, innerlich in ihrem Bedeutungswert erfasst zu haben, diese mit der eigenen Praxis in Beziehung zu setzen und bei Bedarf/bei einer Notwendigkeit zur Wandlung/Veränderung der aktuell realisierten Praxis zu nutzen. Vielfältige Praxisbeobachtungen des Autors und zugleich reichhaltige Berichte elementarpädagogischer Fachkräfte und Lehrer(innen) weisen immer wieder sehr deutliche Unterschiede zwischen den **basisbildenden Aussagen** und der pädagogischen Praxis auf, die an dieser Stelle – punktuell und zugleich auf den Punkt gebracht – einmal thematisiert werden müssen, um für Kinder entwicklungshinderliche Alltagsstrukturen/ Arbeitsausführungen in entwicklungsförderliche Prozesse zu wandeln.

### **Das KIND ist Ausgangspunkt der Entwicklungsarbeit**

Wenn im Aufgabenfeld der „Bildung, Erziehung und Betreuung“ lt. BG zunächst „das Kind in der Entwicklung seiner Persönlichkeit **individuell, ganzheitlich** und **ressourcenorientiert** herauszufordern und zu fördern ist“ (S. 9), so wird an dieser Stelle von dem individuellen Subjekt Kind (nicht den Kindern) ausgegangen, das in seiner Persönlichkeit (nicht im Sinne eines Leistungsträgers) – ausgehend von der Reformpädagogik – nicht a priori teilsoliert im kognitiv-intellektuellen Bereich gefördert wird, sondern es **gleichzeitig** (in derselben Tätigkeit) auch affektiv-emotional, sinnlich und motorisch (= ganzheitlich) beteiligt ist. Und dies auf der Grundlage seiner individuell vorhandenen Stärken – ganz im Gegensatz zu einer Sichtweise, nach einer Defizit-/Fehlerfindung die Schwächen zum Arbeitsschwerpunkt zu

erklären. So fordern die BG ein radikales Umdenken, ein Lösen vom traditionell geprägten Bild eines Kindes, an seinen „Schwächen zu arbeiten“. Zwei Fragen an die Praxis: Sind Beobachtungen des Kindes/„Angebote“ im pädagogischen Alltag an Stärken oder Schwächen orientiert? Und: sind die Alltagsaktivitäten, in denen den Kindern gleichzeitig(!) sinnliche, affektiv-emotionale, motorisch aktive und kognitiv-intellektuelle Ausdrucks- und Erfahrungen ermöglicht und diese unterstützt werden, tatsächlich ganzheitlich ausgerichtet?

### **Das KIND braucht Mitgestaltungs- und Freiräume**

In vielen Kindergärten gibt es „Programme“, mit denen die Fachkräfte den Tagesablauf vorstrukturieren, weil es ihren Vorstellungen nahekommt, zu wissen, was Kinder brauchen und was sie in der „Bildungszeit“ **lernen** sollen, ausgelöst durch den Förderhype, der durch Fortbildungsangebote, entsprechende Literatur, Programmverliebtheit und Materialangebote reichhaltig unterstützt wird, angetrieben durch entsprechende Elternerwartungen und durch die eigene Sichtweise, dass Kinder besonders durch Programmangebote viel lernen. Demgegenüber verlangen die BG ein vollkommen anderes Verständnis! So heißt es beispielsweise: „Bildungsprozesse entstehen auf der Grundlage von **Selbstbildungspotenzialen** /.../, in **interaktiven Beziehungen und Situationen**“, im „**sozialen Austausch**“ und in „**konkreten Lebenssituationen**“. (S. 11)/Nachhaltige „Erfahrungen „**brauchen einen realen Lebensbezug**.“ (S. 28) (Anmerkung: Künstlich hergestellte und initiierte Erwachsenenaktivitäten sind wahrlich keine **konkreten Lebenssituationen**!) „Hierfür brauchen Kinder **Freiräume zum selbstständigen Gestalten, vielfältige Gelegenheiten, ihre Interessen, Sichtweisen und Bedürfnisse auszudrücken ...**“ (S. 13) „Das **Kind wählt aus**, was für seine momentane Lebenssituation von Bedeutung ist und welcher Zeitpunkt und welche Zeitspanne angemessen sind, um sich die Welt spielerisch und lernend zu erarbeiten. Das **Aneignen von Welt** ist eine **Aktivität der Kinder, die niemand für sie übernehmen kann**“ (S. 16) Zwei Fragen an die Praxis: Werden tatsächliche, konkrete Lebenssituationen zum Handlungsausgangspunkt der Tagesabläufe erklärt? Und: Hat jedes Kind die Möglichkeit einer Auswahl und einer Mitbestimmung des zeitlichen Umfanges o d e r werden die Kinder den zeitlich festgelegten Programmen zugeordnet, ggf. sogar diszipliniert, um konzentriert am Fremdprogramm mitzuarbeiten? Zumal aus der Bildungsforschung u.a. seit langem Folgendes bekannt ist: „**Kinder bilden sich nicht, indem sie fertiges Wissen und Können lediglich von anderen übernehmen...**“/Die **individuellen Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes stehen dabei** (Anmerkung: gemeint ist die Selbstbildung) **immer im Zentrum dieses Prozesses**.“ (S. 17)

### **Kindern steht eine BEGLEITUNG zu – kein vorgegebener Dirigismus**

Zum Bildungsverständnis heißt es in den BG u.a.: „Das Wissen über die Stärken, Interessen und Bedürfnisse eines Kindes sowie seine Perspektive sind **Ausgangspunkt für Bildungsprozesse**. Sie sind **ganzheitlich angelegt**“..., wobei das Kind „vor allem



**unterstützend handelnde Bezugspersonen“ benötigt.** „Kontinuierliche, wertschätzende Beziehungen im Kindesalter, die **Erfahrung von Autonomie und Sicherheit, Trost und Selbstwirksamkeit** ermöglichen dem Kind, später selbst verlässliche und emotional offene Beziehungen einzugehen und wirken sich positiv auf den gesamten Bildungs- und Entwicklungsprozess des Kindes aus.“ (S. 18). Bildung wird in den BG als ein **sozialer Prozess** – und damit nicht als eine Ansammlung/Darbietung von Bildungsangeboten verstanden, wobei es stets einer „**einfühlsamen Begleitung**“ bedarf (S. 19), zumal „**Bildung und Bindung untrennbar miteinander verbunden sind.**“ (S. 24). So geht es darum, „ **individuelle Wege und Tempi zuzulassen als auch einen gezielten Beitrag zur individuellen Förderung zu ermöglichen.**“ (S. 21) Wiederum stellen sich zwei weitere Fragen für die Praxis: Wie ist es möglich, diese Forderungen in fertig vorformulierten und standardisierten Angebotspaketen umzusetzen? Und: Sieht es in der Praxis nicht häufig so aus, dass es zu einer Umkehrung kommt, dass nämlich die KINDER zu Begleitobjekten der Programme und ihrer Angebotspersonen degradiert werden?

#### **Bewegung gehört zum Lernen wie Sprache in Alltagskommunikation**

„Bewegung fördert die körperliche, aber auch die **kognitive Entwicklung.**“ (S.78) Gleichzeitig existiert ein unauflöslicher „**Zusammenhang zwischen Motorik und Sprache**“ (S.78) Damit ist weder eine ‚Bewegungsbaustelle‘ noch ein ‚Bewegungsraum‘ gemeint. Vielmehr geht es um eine alltagsintegrierte Bewegungsvielfalt in allen Lern- und Sinnzusammenhängen. Gleiches gilt für die Sprachentwicklung. In den BG wird die Neuausrichtung, nämlich eine **alltagsintegrierte Sprachbildung aufgenommen.** So heißt es im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation klipp und klar: „ Kinder entwickeln Freude an Sprache und Sprechen, wenn ihre **sprachlichen Handlungen in sinnvolle Zusammenhänge gestellt sind und die Themen ihre eigenen Interessen berühren.**“ (S. 92) So stellt sich erneut die Frage, warum dann viele „Sprachbildungsprogramme“ in der Elementarpädagogik Einzug gehalten haben/halten und weiterhin von vielen Fachkräften vehement verteidigt werden, obgleich eine alltagsintegrierte, entwicklungsförderlich gestaltete Kommunikation eine große Nachhaltigkeit mit sich bringt und in vielfältigen Untersuchungen bewiesen hat?

#### **Das SPIEL als zentraler Ausgangspunkt für alle Bildungsprozesse**

Ein Blick in die häufig zu beobachtende Alltagspraxis elementarpädagogischer Einrichtungen lässt den Rückschluss zu, dass das ausgiebige und intensive Spiel des Kindes zur Randerscheinung erklärt wird, in den Hintergrund gedrückt und zusätzlich mit Lernzielen funktionalisiert wird. Dabei wird schnell vergessen, dass „nur die **Handlung**, in der die **Spielabsichten und Ziele des Kindes verwirklicht werden, wesentlich ist – und nicht das Ergebnis.**“ /.../Das Spiel „ist ein **ganzheitliches Lernen**, weil es die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes und seinen **gesamten Entwicklungs- und Lernprozess** fordert und fördert. **Spielen und Lernen sind deshalb keine Gegensätze /.../**“ (S. 22). Vieles wird

in der Elementarpädagogik als Spiel „verkauft“ – doch bei genauerer Betrachtung sind es allzu häufig funktionsorientierte Lernspieleinheiten und haben im ursächlichen Sinne nichts mit dem freien Kinderspiel zu tun. **„Bildungsprozesse, die dem Spiel zugrunde liegen, gehen immer von der Eigenaktivität des Kindes aus (nicht damit gemeint sind von Erwachsenen angebotene Formen des Spiels zur Vermittlung von Inhalten.“** (S.22). Immer wieder wird die zentrale Aussage zum hohen Bedeutungswert des Spiels vergessen: „Das Spiel ist die **wichtigste Form des selbstbestimmten, lustbetonten Lernens in der elementaren Bildung.**“, wobei „die **Raumgestaltung den Bewegungsdrang von Kindern berücksichtigen muss** /.../“ (S. 22). Konsequenterweise braucht das Kind die Möglichkeit, „sein Spiel und seine Spielformen **selbst zu gestalten**, über seinen Spielort, sein Spielthema und den Spielinhalt sowie Spielmaterialien **selbst zu entscheiden**, seine Spielpartner **selbst zu wählen** und dabei ausreichend Zeit für ‚Freies Spiel‘ zur Verfügung haben.“ (S. 23) Zwei Fragen sind aufgrund der vorherigen Aussagen angezeigt: wird das kindliche Spiel tatsächlich in den Kindertageseinrichtungen in dieser hohen Wertigkeit eingeschätzt und damit zum größten, umfangreichsten Tagesausgangspunkt erklärt? Und: Sind KINDER tatsächlich die Spielakteure, die Ort, Zeit, Inhalte, Materialien, Form, Mitspieler(innen) auswählen können?

### **Anmerkungen zu den in den BG erwähnten 10 Bildungsbereichen**

Die in den BG genannten 10 Bildungsbereiche lassen sich „lediglich gedanklich voneinander abgrenzen. /.../Kinder suchen sich Bildungsgegenstände **nicht** entlang eines Kategoriensystems aus.“ (S. 74) Das heißt: In der Elementarpädagogik darf es keinen „Stundenplan“ geben, weil Kinder so nicht lernen. Ebenso wenig darf es voneinander abgegrenzte Bildungsbereiche/-angebote geben, weil ein solches Vorgehen neuropsychologischen und selbstbildungsorientierten, wissenschaftlichen Erkenntnissen diametral widerspricht. Gleichzeitig dienen die Bildungsbereichsangaben als **Anregungen** und „sind als **Impulse** zu verstehen, (um) die eigene Arbeit zu reflektieren, das eigene Repertoire zu überprüfen und ggf. zu erweitern oder zu modifizieren.“ (S. 75) Das heißt: Die BG verlangen weder ein Abarbeiten der genannten Möglichkeiten noch dienen sie einer vorgegebenen Arbeitsverpflichtung! Es sind **Leitideen**, nicht mehr und nicht weniger. Die vielgehörte Aussage: „Wir müssen doch aber entsprechend den Bildungsbereichen ...“ ist an keiner Stelle in den BG und damit in keiner Form begründet/zutreffend.

### **Kindorientierte Schlussfolgerungen:**

Die in den BG deutlich genannten und grundlegend erläuterten Kernaussagen verlangen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit sich selbst und im Kollegium: wahrnehmungsbereit und zugleich inhaltsaffin für eine neue (im Grunde ist es eine schon seit langem bestehende und notwendige) Betrachtungsweise der Elementarpädagogik. Für manche Einrichtungen ist es eine Kehrtwende zur gegenwärtig realisierten Praxis. Für andere wiederum

eine Bestätigung ihrer Sichtweisen. Entscheidend ist die **Haltung, Einstellung, Sichtweise – das Selbstverständnis**, das die Fachkraft von sich selbst, ihrer Arbeit und ihrem Berufsverständnis hat. Die BG beinhalten eine fachwissenschaftlich abgesicherte Basis; doch solange diese nicht aufgenommen und verstanden wird, bleiben auch die BG eine wertlose Makulatur, was für die Kinder und den Eigenwert der Elementarpädagogik dramatisch wäre.

Jede Fachkraft braucht daher

- a) ein ganz spezifisches, aktuelles Wissen über das Bindungs- und Lernverhalten sowie die Entwicklungsvorgänge des Kindes in den ersten Lebensjahren;
- b) die Bereitschaft sowie die innere Motivation, ihre Arbeit, ihr elementarpädagogisches Verständnis selbstkritisch zu betrachten, um sich ggf. von unwirksamen Traditionen, starren Normvorstellungen und sinnentleerten Förderprogrammen zu lösen;
- c) den Mut, wissenschaftlich fundierte Aussagen zur „Bildungsarbeit“ anzunehmen, im Kollegium, vor den Eltern, dem Träger und auch den Fachberater(innen) begründet zu vertreten, um sich von unberechtigten, alltagsgesteuerten Erwartungen abzugrenzen.

### Literatur:

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW + Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW: Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Herder, Freiburg 2016
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse (Hrsg.): Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxembourg 2018. ISBN: 978-99959-1-108-9

Für eine selbstkritische Bestandsaufnahme der eigenen Bildungspädagogik lohnt es sich, folgenden Fragen nachzugehen:

#### ► Aufgaben:

1. Nehmen Sie Ihr aktuelles „Bildungsverständnis“ (Wissensvermittlung versus Persönlichkeitsbildung) unter die Lupe. Überlegen Sie sich Beispiele und gehen Sie der Frage nach, ob in Ihrer Einrichtung primär eine „Bildung aus erster Hand“ oder eine „Bildung aus zweiter Hand“ realisiert wird. Stellen Sie dabei das Thema „kindorientierte Alltagsbeobachtungen“ auf den Prüfstand. Aus zweiter Hand bedeutet hier: Vermittlung von Wissen, das sich aus den Bildungsrichtlinien des betreffenden Bundeslandes ableitet.

2. Wo, wie, wann und wodurch gestalten Sie in Ihrer Einrichtung eine werteorientierte Bildungsarbeit, die auf der Grundlage von regelmäßigen Beobachtungen ausgerichtet wird? Sammeln Sie reale, praktische Beispiele.
3. Gehen Sie der Frage nach, ob sich aus einer sorgsamem, fachlichen Betrachtung heraus etwas an Ihrer Bildungsarbeit oder Beobachtungspraxis mit Kindern verändern sollte. Wenn ja: Was und warum? Wenn nein: Warum nicht?
4. Welche Herausforderungen ergeben sich aus Ihrer Sicht für elementarpädagogische Fachkräfte im Hinblick auf die Beobachtungspraxis, wenn eine Bildung aus erster Hand realisiert werden soll?

### 1.3 Erzieher(innen) als kompetente, beobachtungsaktive Entwicklungsbegleiter(innen)

Wilhelm Schmid, der als Privatdozent an der Universität Erfurt lehrt, schreibt:

*„[...] Ein früher Akt der Sorge ist der erste Schrei, eine erste Selbstbehauptung, aber das Kind bleibt noch abhängig von der Fürsorge anderer, ohne die es nicht leben könnte. [...] Wie immer der Weg der Kindheit und des Heranwachsenden verläuft, es geht darum, den Umgang mit sich selbst zu erlernen und zur Sorge für sich selbst in der Lage zu sein, soll das eigene Leben nicht von anderen abhängig bleiben. Nur über die Selbstsorge wird das Leben zu einem eigenen, und nur dort, wo es Selbstaneignung gibt, kann es Selbstverantwortung geben. Sich um sich zu kümmern und doch nicht die Unbekümmertheit dabei zu verlieren – das stellt das dynamische Zentrum der kindlichen Lebenskunst dar.“<sup>6</sup>*

Was ist mit dynamischer Lebenskunst gemeint?

**Dynamische Lebenskunst** bedeutet:

- gegenwärtige, positive Erlebnisse genießen zu können,
- über eigene Entwicklungen staunen zu können,
- mit Offenheit, Interesse und Neugier die Herausforderungen des Alltags zu suchen und sich ihnen mit Engagement zu stellen,
- alte, einengende Fehl-, Denk- und Handlungsmuster zu erkennen und sich von ihnen lösen zu können,

6 Schmid, W. (2003): „Ich habe mich selbst so lieb“ – Über die Lebenskunst der Kinder. – In: Psychologie heute, Heft 10, S. 40.

- Zusammenhänge von Ereignissen zu erkennen und herstellen zu können, um neue Handlungsstrategien zur Lösung von Problemen zu entdecken,
- neue, unbekannte Spielräume im Rahmen eigener Verhaltensvielfalt zu entwickeln,
- alte, bis weit in die Vergangenheit zurückliegende „Geschichten“ zu klären, um aus belastenden Verstrickungen herauszufinden,
- in möglichst vielen bedeutsamen Situationen identisch mit sich umgehen zu können und sich selbst zu sagen: „Wie schön, dass ich geboren bin, dem Leben schenk' ich einen Sinn“.

Max Frisch, der berühmte Schweizer Schriftsteller, hat sich in vielen Schriften mit der Frage nach der Identität des Menschen und dem Umgang mit seiner Welt auseinandergesetzt. In seinem ersten Tagebuch (1946–1949) schrieb er unter anderem:

*„Auch wir sind die Verfasser der anderen; wir sind auf eine heimliche und unentrinnbare Weise verantwortlich für das Gesicht, das sie uns zeigen, verantwortlich nicht für ihre Anlage, aber für die Ausschöpfung dieser Anlage.“<sup>7</sup>*

Dieser Satz trifft genau in die hohe Verantwortung der erzieherischen Tätigkeit. Ebenso wie die Verfasser von Büchern, Fachartikeln und Konzeptionen, die ihre Gedanken zu Papier bringen, haben auch Erzieher(innen) mit ihrer Persönlichkeit und ihrer besonderen Arbeitsweise eine **prägende (Aus)Wirkung** auf Kinder. Natürlich neben den Einflüssen, die die Elternhäuser auf die Kinder haben. Auch Erzieher(innen) wirken „heimlich“ und unentrinnbar! Entsprechend dem Watzlawick'schen Axiom, dass sich der Mensch nicht nicht verhalten kann, bringen sie ihren Einfluss körpersprachlich und verbal ins Interaktionsgeschehen mit Kindern ein. Ihr Wirken ist ständig existent! Damit zeigen Kinder ihre Verhaltensweisen auch als eine Reaktion auf das subjektive Erleben der elementarpädagogischen Kräfte.

Insoweit überrascht es nicht, wenn der bekannte Psychoanalytiker Carl Gustav Jung schrieb:

*„Wenn wir bei einem Kind etwas ändern wollen, sollten wir zuerst prüfen, ob es sich nicht um etwas handelt, das wir an uns selbst ändern müssen.“<sup>8</sup>*

---

7 Frisch, M. (1975): Tagebuch 1946–1949. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 12.

8 Jung, C. G. (o. J.) in Krenz, A. (2008): Der „situationsorientierte Ansatz“ in der Kita – Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 133.

Ein Satz, der von hoher Aussagekraft ist und dennoch häufig außer Acht gelassen wird.

So ist die **berufliche Identität** stets mit der **persönlichen Identität** der Erzieher(innen) aufs Engste verknüpft, und beide Identitätsbereiche entstehen nicht von allein. Sie entwickeln sich vielmehr aus der Motivation heraus, humanorientierte, kompetente und professionelle Verhaltensmerkmale auf- und auszubauen. Denn nur so kann die Arbeit einerseits selbstverantwortlich und entwicklungsorientiert sein und andererseits eine qualitätsgeprägte, bindungs- und bildungsorientierte Elementarpädagogik entstehen. Diese nutzt dann den viel gebrauchten Begriff „**Qualität von Anfang an**“ zu Recht.

Die persönliche und berufliche Identität entwickelt sich im (selbst)kritischen Umgang mit den eigenen, fremden und spezifischen Anforderungen, die mit dem Berufsbild der Erzieher(innen) auf das Engste verbunden sind. So geht es beispielsweise darum, immer wieder selbstreflexiv die eigene Lebensgeschichte, das konkrete Verhalten mit dem Alltagsgeschehen vor Ort zu vernetzen. Auf diese Weise kann man feststellen, welche Handlungsmomente konstruktiv und welche destruktiv sind. Dazu gehört unter anderem eine **aktiv gepflegte Dialogfähigkeit**, um mit sich in den unterschiedlichen Lebens- und Arbeitssituationen in Selbstbetrachtungen und -verhandlungen einzutreten. Hier heißt es dann, lebendige Entwicklungsfelder zu entdecken, Entwicklungschancen zu nutzen und Fehlentwicklungen durch neue Handlungsstrategien zu ersetzen. In einem immer wiederkehrenden Klärungsprozess muss man unterschiedliche Erwartungen und Anforderungen, die man selbst an sich hat oder die von außen kommen, auf ihre fachliche Existenzberechtigung hin überprüfen. Es müssen Widersprüche aufgespürt und geklärt, rigide Verhaltensmuster entdeckt, Auseinandersetzungen mit sich und anderen geführt werden. Gute pädagogische Fachkräfte beziehen Stellung, tragen Entscheidungen mit, korrigieren sie und halten sie durch. Sie zeigen Selbstaktivität, begründen ihre Standpunkte fachlich, sie suchen nach Lernmöglichkeiten und Selbstverantwortung und probieren neue Handlungsstrategien aus. Weiterhin geht es darum, persönliche Meinungen in Fachargumente zu wandeln, Vermutungen und Vorurteile zurückzustellen und stattdessen Wahrnehmungsoffenheit für Realitäten zu entwickeln. Es gilt, Lernanregungen selbst zu bemerken und Lernräume für sich zu gestalten sowie Alternativen zu Handlungen zu finden, die bei bisher bekannten Lösungen nicht ausreichen.

Schon vor vielen Jahren schien das Berufsbild der Erzieher(innen) vor allem durch zwei Merkmale gekennzeichnet zu sein:

---

9 Fischer, H. in Krenz, A. (2003): Elementarpädagogik aktuell. Die Entwicklung des Kindes professionell begleiten. Offenbach: Gabal, S. 78.

**Merkmale des Berufsbildes elementarpädagogischer Fachkräfte:**

1. Das berufliche Selbstbewusstsein der Erzieher(innen) bleibt weit hinter der Bedeutung der tatsächlich geleisteten beziehungsweise zu leistenden Arbeit zurück.
2. Das berufliche Selbstverständnis von Erzieher(inne)n ist geprägt von einer überhöhten Bereitschaft, möglichst allen Verhaltenserwartungen, die an sie gerichtet werden, gerecht zu werden.

Die Praxis gibt diesen Aussagen leider immer wieder Recht. Es ist eine zwingende Aufgabe in der Elementarpädagogik, diese beiden Realitäten endlich ins Gegenteil zu wandeln, um Entscheidungen auf der Grundlage von fachlichen Notwendigkeiten zu treffen und umzusetzen. Dabei ist eines sicher: Eine Professionalität, nach außen gezeigt, wird nur dann glaubhaft aufgenommen, wenn eine **innere Professionalität** zur Entwicklung von Humanität und Fachlichkeit in Gang gesetzt wird. Selbstentwicklung und Selbsterziehung führen zu einer professionellen Selbstverwirklichung – ein umgekehrter Weg führt zu Starrheit und Ignoranz von notwendigen Handlungsschritten.

Aurelius Augustinus, ein großer Kirchenlehrer, sagte einmal: „In dir muss brennen, was du in anderen entzünden willst.“ Wenn Fachkräfte Kinder und ihre Entwicklung, Kollegien und Träger, die Öffentlichkeit und Eltern sowie die Politik für eine qualitätsgeprägte Elementarpädagogik entzünden wollen, sind Engagement, offensives, reflektiertes Handeln und Lebendigkeit nötig.

Elementarpädagogische Fachkräfte waren und sind es (ebenso wie Lehrer(innen)) durch ihr geschichtlich zurückliegendes und darin begründetes berufliches Selbstverständnis immer schon gewohnt, **Bildungsziele und Bildungsaufgaben** an andere zu richten – und auf Kinder zu übertragen. So versuchen sie beispielsweise, im beruflichen Alltag immer wieder dafür zu sorgen, dass sich das Kind auf unterschiedlichste Herausforderungen und Aufgabenstellungen einlassen kann. Es sollte Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden lernen, sich und seine Handlungen genau anschauen und in der Lage sein, hilfreiche Arbeitsstrategien zu übernehmen. Es sollte Handlungen durch Versuch und Irrtum strukturieren und arbeitsförderlich gestalten, an neuen Erkenntnissen arbeiten und unbrauchbare Strategien verwerfen. Diese Bildungsziele sind nur eine kleine Auswahl aus einigen Bildungsprogrammen für Kindergärten in Deutschland, die zurzeit heftig unter Bildungswissenschaftlern, elementarpädagogischen Fachkräften und Eltern diskutiert werden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Bildung bei dieser Sichtweise ausschließlich wie eine Ware verstanden wird, die einem **Konsumenten** (= dem Kind) nahegebracht werden soll. Dabei wird Bildung mit **Wissenserweiterung** (= kognitive Kompetenz) gleichgesetzt.

Qualitätsgeprägte Beobachtungen sind die Grundlage für kompetentes und professionelles Handeln in der Elementarpädagogik. Das vorliegende Arbeitsbuch nimmt Erzieher(innen) in Ausbildung und Praxis sowie Studierende der Sozial- und Heilpädagogik konkret an die Hand und unterstützt sie bei der Entwicklung eines eigenen Beobachtungs- und Dokumentationskonzepts. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt:

- Welchen aktuellen Herausforderungen muss sich eine bildungsorientierte, beobachtungsaktive Praxis stellen?
- Wie kann pädagogisches Handeln mithilfe von Beobachtungen auf die individuellen Entwicklungsbedürfnisse von Kindern ausgerichtet werden?
- Welche Grundsätze sind zu beachten, damit qualitätsgeprägte Beobachtung gelingt?
- Wie können zielorientierte Beobachtungen geplant, systematisch aufgebaut und durchgeführt werden?
- Wie lassen sich Beobachtungsergebnisse auswerten und punktgenau für pädagogische Planungsvorhaben nutzen?
- Mit welchen zusätzlichen Erfassungsverfahren können die Beobachtungsergebnisse abgesichert werden?
- Wie kann man Entwicklungsberichte aufbauen, gliedern und formulieren?

Die Kapitel sind übersichtlich gestaltet und enthalten neben praktischen Hinweisen und Beispielen zahlreiche ausgearbeitete Beobachtungsbögen und -protokolle. Ausführliche Stichworthilfen liefern das nötige Handwerkszeug für die Erstellung von Entwicklungsdokumentationen. Alle im Buch vorgestellten Beobachtungsbögen und Materialien stehen kostenfrei zum Download auf eDidact.de bereit.





# Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich

Prof. h.c. Dr. h.c. Armin Krenz

Qualitätsgeprägte Beobachtungen sind die Grundlage für kompetentes und professionelles Handeln in der Elementarpädagogik. Das vorliegende Arbeitsbuch nimmt Erzieher(innen) in Ausbildung und Praxis sowie Studierende der Sozial- und Heilpädagogik konkret an die Hand und unterstützt sie bei der Entwicklung eines eigenen Beobachtungs- und Dokumentationskonzepts.

- ✓ praktische Hinweise und Beispiele zur Entwicklungsdokumentation
- ✓ fertig ausgearbeitete Beobachtungsbögen und -protokolle
- ✓ ausführliche Stichworthilfen für die Erstellung von Entwicklungsdokumentationen
- ✓ alle Beobachtungsbögen auch zum kostenfreien Download

Softcover, 326 Seiten, 2019 (2., aktualisierte Aufl.)  
22,90 Euro, ISBN 978-3-96474-198-1



Ich bestelle

\_\_\_ Expl. **Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich** für 22,90 Euro

\_\_\_\_\_  
Name / Vorname

\_\_\_\_\_  
Telefon / Fax

\_\_\_\_\_  
Straße / Hausnummer

\_\_\_\_\_  
E-Mail

\_\_\_\_\_  
PLZ / Ort

\_\_\_\_\_  
Datum

Preis inkl. MwSt., Versand innerhalb Deutschlands kostenfrei.

Das Angebot basiert auf der Grundlage unserer Allg. Geschäftsbedingungen, einzusehen unter <https://www.mgo-fachverlage.de/agb/vertrieb.html>.

Widerrufgarantie: Die Bestellung kann innerhalb von 14 Tagen schriftlich widerrufen werden. Rechtzeitige Absendung genügt.

Datenschutz: <https://www.mgo-fachverlage.de/datenschutz.html>.