

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften

von Heike Wadepohl


ALICE SALOMON
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

 FRÖBEL
Kompetenz für Kinder

 wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften

von Heike Wadepohl

ABSTRACT

Die Forderung nach professionellen Handlungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte rückt mehr und mehr in den Mittelpunkt der Qualitätsdebatte in Kindertageseinrichtungen. In dem Fachtext wird der Frage nachgegangen, welche Anforderungen an die Fachkräfte in der täglichen Arbeit mit den Kindern gestellt werden und welche Kompetenzen Fachkräfte erwerben müssen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Handlungsanforderungen in der Arbeit mit den Kindern
 - 2.1 *Diskussion um Kita-Qualität*
 - 2.2 *Fachkraft-Kind-Interaktionen*
3. Professionelle Handlungskompetenzen
 - 3.1 *Definition von Kompetenzen*
 - 3.2 *Kompetenzmodelle*
 - 3.3 *Allgemeines Kompetenzmodell*
4. Fazit
5. Fragen und weiterführende Informationen
 - 5.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*
 - 5.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*
 - 5.3 *Glossar*

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Dipl.-Psych. Heike Wadepohl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Bis 2014 war sie Projektmitarbeiterin im vom BMBF geförderten, interdisziplinären Projekt „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL). Heike Wadepohl promoviert zur Interaktions- und Beziehungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften.

1. Einleitung

Die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen haben sich in den letzten Jahren von Betreuungs- und Erziehungsfunktionen deutlich in Richtung Bildungsauftrag verschoben. Damit einhergehend verändern sich auch die Anforderungen an die Fachkräfte, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung der Interaktionen mit den Kindern. Im Kontext der Diskussion um gute Qualität in Kindertageseinrichtungen sehen sich die Fachkräfte einer Vielzahl an Anforderungen ausgesetzt, die sie in ihrer Arbeit professionell erfüllen sollen, um den Kindern möglichst optimale Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten zu bieten und so das Bildungspotenzial der Kindertageseinrichtung auszuschöpfen.

Der Fachtext beschäftigt sich mit der Frage, welche Anforderungen in der Arbeit mit Kindern an die frühpädagogischen Fachkräfte heute gestellt werden und welche Kompetenzen diese in der Aus- und Weiterbildung sowie durch die Reflexion der eigenen Praxis erwerben müssen, um den Anforderungen gerecht zu werden, im Alltag professionell zu handeln und damit zu einer Verbesserung der Kita-Qualität beitragen zu können.

2. Handlungsanforderungen in der Arbeit mit den Kindern

2.1 Diskussion um Kita-Qualität

In den letzten Jahren hat die frühkindliche (institutionelle) Bildung zunehmend an Bedeutung gewonnen und zu weitreichenden Diskussionen in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft geführt.

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass die deutschen Kindertageseinrichtungen im internationalen Vergleich unbefriedigend abschneiden und eher im mittleren Qualitätsbereich anzusiedeln sind, wobei insbesondere auf eine unzureichende Unterstützung kindlicher Bildungs- und Lernprozesse durch die frühpädagogischen Fachkräfte hingewiesen wird (OECD, 2000, 18ff, 2006, 170ff; von Suchodoletz et al., 2014, 513ff; Wildgruber et al., 2014, 188ff).

Aufgrund der Tatsache, dass eine hohe Einrichtungsqualität positive Zusammenhänge zur kindlichen kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung aufweist, die sich bis ins Schulalter nachweisen lassen, gilt die Verbesserung der Kita-Qualität als wichtiges Mittel zur Steigerung der Bildungschancen von (jungen) Kindern (Burger, 2010, 140ff; Anders, 2013, 245ff). Dies ist auch vor dem Hinter-

Qualitätsmängel in
deutschen Kitas

Verbesserung der
Qualität als Ziel

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften

von Heike Wadepohl

grund gesellschaftlicher Entwicklungen wie des sinkenden Eintrittsalters in die Kita sowie der steigenden Inanspruchnahme von Ganztagesbetreuung zu betrachten. Zudem wird diskutiert, ob eine hohe Kita-Qualität kompensatorisch zu einer wenig anregungsreichen familialen Bildungsumwelt (z.B. durch psychosoziale, sozioökonomische oder soziokulturelle Risiken) wirken kann, was zu einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit in der frühen Kindheit beitragen würde (z.B. NICHD, 2002, 200ff; Ahnert, 2007a, 60f).

Indikatoren der Kita-Qualität

Die Qualität vorschulischer Einrichtungen wird anhand von unterschiedlichen Indikatoren bestimmt (Tietze & Viernickel, 2007, 27ff; Kuger & Kluczniok, 2008, 160ff), wobei insbesondere die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern als ein wichtiger Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung gilt (Mashburn & Pianta, 2010, 243ff; Hamre et al., 2013, 462ff). Hierbei erweist sich die Professionalität des pädagogischen Handelns der PädagogInnen als zentral (z.B. Sylva et al., 2004, 15ff, b, 154ff; Anders, 2013, 253ff; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 8ff, 2014b, 5ff).

2.2 Fachkraft-Kind-Interaktionen

Neudefinition der Anforderung in der Arbeit mit den Kindern

Durch die Einführung der Bildungs- bzw. Orientierungspläne für den Elementarbereich in den einzelnen Bundesländern wird der gesetzliche Bildungsauftrag frühkindlicher Institutionen konkretisiert und die Anforderungen, die die Fachkräfte in den täglichen Interaktionen mit den Kindern innerhalb der Trias „Bildung, Betreuung und Erziehung“ bewältigen müssen, teilweise neu definiert (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2005, 8ff; vgl. ebenso Bildungs-/Orientierungspläne der anderen Bundesländer). Die konkreten Handlungserwartungen an die Fachkräfte sind nicht nur in den Bildungs- und Orientierungsplänen, sondern auch in diversen Anforderungskatalogen mit Checklisten oder Merkpunkten für die pädagogische Arbeit aufgelistet (Betz, 2013, 260), wobei die Kataloge entweder die pädagogische Arbeit mit den Kindern als Gesamtes in den Blick nehmen (z.B. DJI, 2011; 78ff, Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b, 227ff) oder aus einer bestimmten Perspektive heraus spezifische Anforderungen bzw. Herausforderungen definieren (z.B. Umgang mit kultureller Vielfalt und inklusive Pädagogik; z.B. Albers & Lichtblau, 2014)

Komplexität von Interaktionssituationen

Grundsätzlich lässt sich jedoch feststellen, dass sich pädagogische Interaktionssituationen zumeist komplex, mehrdeutig, nicht vorhersehbar und immer anders gestalten, was von den Fachkräften ein hohes Maß an Flexibilität und Selbstmanagement in der jeweiligen Situation erfordert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, 13ff). Im Alltag müssen die Fachkräfte häufig parallel unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern verschiedenen Alters gerecht werden und auf mehreren Ebenen agieren (Völker & Schwer, 2011, 72ff).

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften

von Heike Wadepohl

Aufgabenbereiche in der Interaktion

In den Interaktionen mit den Kindern lassen sich drei große Aufgabenbereiche der Fachkräfte herausarbeiten, die von der Forschergruppe um Pianta empirisch abgesichert wurden (Pianta & Hamre, 2009, 110ff; Hamre et al., 2013, 463ff), aber auch an ähnliche Konzepte aus der Unterrichtsforschung anknüpfen (Klieme et al., 2006, 127ff).

Beziehungsgestaltung

Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung und die emotionale Unterstützung des einzelnen Kindes ist eine der zentralen Aufgaben von pädagogischen Fachkräften, da Lernen bei kleinen Kindern vor allem in sozialen Beziehungen stattfindet (Ahnert & Gappa, 2013, 113ff; Koch, 2013, 96ff). Studien zeigen, dass die Etablierung Sicherheit gebender und emotional positiv gefärbter Bindungsbeziehungen zu den Kindern zum einen mit einer intensiveren Unterstützung von Lernprozessen durch die Fachkräfte einhergeht (Wadepohl & Mackowiak, eingereicht), zum anderen auch die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung maßgeblich beeinflusst (zusammenfassend Lamb, 1998, 73ff; Glüer, 2013, 110ff).

Zur Beschreibung des beziehungsgestaltenden Prozesses in Fachkraft-Kind-Interaktionen wird zumeist die klassische Bindungstheorie (Bowlby, 2006) herangezogen, da deren auf der Analyse von Mutter-Kind-Beziehungen beruhenden grundlegende Annahmen auf die Beziehungen zwischen Fachkraft und Kind(ern) übertragbar sind (Ahnert, 2007b, 32ff).

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass bereits sehr kleine Kinder Beziehungen zu anderen Menschen – in der Regel ihren Eltern – aufbauen, um in unsicheren Situationen Sicherheit, Schutz und Regulation von ihnen zu erhalten. Die Bezugsperson stellt demnach die „sichere Basis“ dar, von der aus das Kind zum einen seine Umwelt erkunden kann, bei der es sich aber zum anderen auch rückversichern kann, wenn es sich unsicher oder bedroht fühlt, und die zugleich seine (Grund-)Bedürfnisse befriedigt (Lengning & Lüpschen, 2012, 9ff; vgl. auch Kirschke & Hörmann, 2014). Für den Aufbau sicherer Bindungen spielt die Feinfühligkeit der Bezugsperson, also das sensible Wahrnehmen, richtige Interpretieren sowie prompte und angemessene Reagieren auf die kindlichen Signale, eine entscheidende Rolle, (Ainsworth, 2011; Remsperger, 2013).

Eine professionelle Beziehungsgestaltung in einer Kindergruppe setzt eine zugewandte, wertschätzende Haltung der Fachkräfte zur Etablierung eines positiven und lernförderlichen (Sozial-)Klimas voraus, die sich durch aktive Zuwendung, Aufmerksamkeit und Interesse manifestiert (Ahnert et al., 2006, 666; Ahnert, 2007b, 33ff; Nentwig-Gesemann et al., 2011, 16; Remsperger, 2013). Dabei müssen die Fachkräfte sowohl die Bedürfnisse der Gesamtgruppe als auch die jedes einzelnen Kindes im Blick haben, wobei hier stets die Balance zwischen sicherheitsgebenden Strategien und der Unterstützung kindlicher Autonomiebedürfnisse berücksichtigt und diese passgenau auf das einzelne Kind abgestimmt werden müssen (Booth et al., 2003, 84ff; Ahnert, 2007b, 33f; Lengning & Lüpschen, 2012, 12).

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften von Heike Wadepohl

Unterstützung von Lernprozessen

Eine ausführliche Beschreibung der Fachkraft-Kind-Beziehung nimmt Hörmann (2014) in ihrem KiTaFachtext vor.

Die individuelle Unterstützung kindlicher Lernprozesse ist in den letzten Jahren und mit Einführung der Bildungs- bzw. Orientierungspläne in den Fokus der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich gerückt. Neben dem Bereitstellen einer anregenden Spiel- bzw. Lernumgebung wird vor allem auf die Notwendigkeit der kooperativen oder ko-konstruktiven Gestaltung von Lernprozessen hingewiesen (Wyrobnik, 2014), in denen sich die Fachkräfte gemeinsam und gleichberechtigt mit den Kindern über Phänomene oder Lerngegenstände austauschen. In der Literatur werden verschiedene lernförderliche Interaktionsformen beschrieben (Wannack et al., 2009 – 2010, 11f; Schelle, 2011, 23ff), wobei die kognitiv aktivierenden Interaktionen einen besonderen Stellenwert einnehmen (Hardy & Steffensky, 2014, 111f).

Um Interaktionen mit den Kindern lernförderlich gestalten zu können, müssen die Fachkräfte zunächst das (Bildungs-)Potenzial einer (Spiel-)Situation erkennen, dieses aufgreifen, mit den Kindern ins Gespräch darüber kommen und sich auf die Sichtweise der Kinder einlassen (Wannack et al., 2009 – 2010, 10). Zudem müssen sie sich über den aktuellen Entwicklungsstand und die anstehenden Entwicklungsaufgaben eines Kindes bewusst sein, um es gezielt in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 2002) fördern zu können.

In der konkreten Interaktion mit dem Kind können die Fachkräfte das Kind beispielsweise in seinem Lösungsprozess unterstützen, indem sie bei noch zu schweren Aufgaben nicht die Lösung vorgeben, sondern Teilbereiche vereinfachen oder übernehmen und so die Aufgabe für das Kind bewältigbar machen („scaffolding“, dt. ein Gerüst geben: Wood et al., 1976; van de Pol et al., 2010). Während des Lösungsprozesses ist die Fachkraft in ein wechselseitiges Gespräch mit dem Kind eingebunden, greift Gesprächsinhalte auf und bestärkt das Kind in seinem Tun. Zusätzlich kann die Fachkraft das Kind kognitiv aktivieren, indem sie es beispielsweise anregt, Sachverhalte oder Materialien auf deren spezifische Eigenschaften hin zu untersuchen, über Zusammenhänge nachzudenken oder Vermutungen aufzustellen und diese zu überprüfen (Moos, 2013, 175ff). Eine weitere – besonders förderliche – Interaktionsform sind lang andauernde gemeinsame Prozesse des Nachdenkens von Kindern und Fachkräften („sustained shared thinking“, dt. gemeinsam geteiltes Denken: Sylva et al., 2004), die beispielsweise im Rahmen des Ausdenkens von Geschichten oder des Problemlösens beobachtet werden können (König, 2009, 253ff; Schelle, 2011, 23f).

Neben den verschiedenen domänenspezifischen Bildungsthemen (z.B. sprachliches, mathematisches, naturwissenschaftliches oder bildnerisch-ästhetisches Lernen) wird ein weiterer Schwerpunkt auf die Anregung sozial-emotionaler Lernprozesse wie beispielsweise der Kooperations- und Konfliktfähigkeit gelegt.

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften

von Heike Wadepohl

Klassenführung und Organisation

Der Begriff der Klassenführung hat seinen Ursprung in der Unterrichtsforschung und bezieht sich auf die Steuerung der Rahmenbedingungen von Interaktionen innerhalb einer Gruppe, sodass für die einzelnen Kinder optimale Entfaltungs- und Lernvoraussetzungen gegeben sind (Seidel, 2009, 137f). Häufig wird besonders das Verhaltensmanagement hervorgehoben, wobei die Fachkräfte störendes Verhalten von Kindern zum einen präventiv im Sinne der Allgegenwärtigkeit (= die Fähigkeit einer Fachkraft, jederzeit über das Geschehen in der Gruppe informiert zu sein; Kounin, 2006), aber auch interventiv durch Disziplinierungsmaßnahmen modellieren können (Seidel, 138).

Im Rahmen der Klassenführung können die Fachkräfte aber auch die Lerngelegenheiten für die Kinder maximieren, indem sie für einen reibungslosen, abwechslungsreichen und herausfordernden Ablauf des Kita-Alltags sorgen (Pianta et al., 2008, 43ff). Im Elementarbereich wird statt des Begriffs der Klassenführung auch häufig der Begriff der Organisation herangezogen, der neben den bereits genannten Aspekten vor allem Hilfestellungen bei der Organisation des Spiels (z.B. Material besorgen, Spielpartner suchen) durch die Fachkräfte mit einbezieht (Wadepohl et al., 2014, 74).

Forschung zur Interaktionsqualität mit dem CLASS-Instrument

Forschung zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen mit dem Classroom Assessment Scoring System

Die Arbeitsgruppe um Pianta entwickelte auf Basis ihrer Dreiteilung im Bereich der pädagogischen Fachkraft-Kind-Interaktionen das Beobachtungsinstrument „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS, Pianta et al., 2008), anhand dessen die Interaktionsqualität in den drei Aufgabenbereichen Beziehungsgestaltung, Unterstützung kindlicher Lernprozesse und Klassenführung eingeschätzt werden kann.

Während das Instrument in den USA flächendeckend zu Evaluations- und Forschungszwecken eingesetzt wird, gibt es in Deutschland erst wenige Publikationen (vgl. z.B. Kammermeyer et al., 2013; von Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2014).

Zusammenfassend lassen sich für die deutschen Erhebungen folgende Hauptergebnisse festhalten:

- In Bezug auf die emotionale Unterstützung und Beziehungsgestaltung weisen die Fachkräfte mittlere bis hohe Werte auf.
- Dem entgegen erreichen die Fachkräfte durchgehend niedrige Werte in der Unterstützung und Begleitung kindlicher Lernprozesse.
- Im Bereich der Klassenführung erhalten die Fachkräfte mittlere bis hohe Werte.

Die Ergebnisse decken sich zum Großteil mit Studien, die andere Instrumente zur Erfassung der Interaktionsqualität einsetzen (vgl. z.B. Tietze, 1998; König, 2009; Tournier et al., 2014; Wadepohl & Mackowiak, eingereicht).

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften von Heike Wadepohl

Qualifizierungsbedarf

Um den Handlungsanforderungen in den o.g. Bereichen gerecht zu werden, müssen die Fachkräfte über vielfältiges Wissen und Können verfügen und dieses in der konkreten Situation abrufen, anwenden und an die jeweilige Situation adaptieren können (Betz, 2013, 260).

Im Zuge der Diskussionen um die pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen wird eine entsprechende Professionalisierung und (Weiter-)Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte gefordert (Betz, 2013, 264ff; Kucharz et al., 2014, 12ff). Im deutschsprachigen Raum wurden deshalb zum einen ausgedehnte Weiterbildungsangebote wie die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ins Leben gerufen. Zum anderen wurde die Forderung nach einer teilweisen Akademisierung des Berufsstandes, wie es auch in anderen Ländern der Fall ist, laut, da Studienergebnisse aus dem englischsprachigen Raum positive Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsniveau und der Qualität der pädagogischen Arbeit berichten (EPPE-Studie: Sylva et al., 2004, 01ff, REPEY-Studie: Siraj-Blatchford, 2002, 95ff).

Ergebnisse aus dem PRIMEL-Projekt, das unter anderem den Einfluss des Ausbildungsniveaus auf die Qualität des pädagogischen Handelns überprüft, machen deutlich, dass sich das Ausbildungsniveau in der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte nicht zwangsläufig niederschlägt (Kucharz et al., 2014, 99ff). Eine mögliche Erklärung zeigt sich in der von Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen (2014b, 35ff) vorgenommenen Analyse der Anforderungsprofile unterschiedlicher Ausbildungsgänge. Die AutorInnen stellen fest, dass sich die Inhalte der fach- bzw. hochschulischen Ausbildung in Deutschland nicht wesentlich voneinander unterscheiden; der Unterschied liegt eher in der stärkeren Handlungsorientierung in der fachschulischen Ausbildung bzw. der Betonung des wissenschaftlichen Arbeitens sowie der Reflexionsfähigkeit in der akademischen Ausbildung. Außerdem werden in der hochschulischen Ausbildung häufig zusätzlich Kompetenzen im Bereich der Personalführung oder des Projektmanagements erworben, die vor allem mit Blick auf die Qualifikation zur Einrichtungsleitung relevant sind, sich jedoch weniger in der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern zeigen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b, 227ff).

3. Professionelle Handlungskompetenzen

Kompetenzorientierung

Die alltäglichen Anforderungen in der Arbeit mit den Kindern, aber auch in anderen Handlungsfeldern, erfordern von den Fachkräften professionelle Handlungsstrategien, die durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst werden. Der Begriff der Kompetenz umfasst dabei, über welches Wissen und Können die frühpädagogischen Fachkräfte im Einzelnen verfügen müssen, um die täglichen Handlungsanforderungen professionell zu bewältigen und so eine möglichst hohe Qualität der pädagogischen Arbeit mit dem Ziel der Bildungs- und Entwicklungsförderung der Kinder zu erreichen (Betz, 2013, 260).

3.1 Definition von Kompetenzen

Im pädagogischen Kontext gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen von Kompetenz, wobei die meisten Definitionen auf die von Weinert (2001) rekurrieren.

Kompetenzdefinition von Weinert (2001)

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

Disposition vs. Performanz

In seiner Definition verweist Weinert auf die Mehrdimensionalität des Begriffs Kompetenz und betont insbesondere das Zusammenspiel zwischen Disposition und Performanz.

Unter Disposition versteht man die prinzipiell bei einer Person vorhandenen Handlungsgrundlagen, wohingegen die Performanz die Umsetzung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, also der Dispositionen, in der konkreten Situation beschreibt und sich damit auf das tatsächliche Handeln bezieht (Nentwig-Gesemann et al., 2011, 11; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, 19).

Erlernbarkeit von Kompetenzen

Es wird davon ausgegangen, dass professionelle Kompetenzen grundsätzlich erlernbar sind und dementsprechend in der Aus- und Weiterbildung erworben werden können; zudem entwickeln sie sich in der pädagogischen Praxis sowie in der Reflexion fortlaufend weiter (Anders, 2012, 9). Die unterschiedlichen Facetten der Kompetenz werden in Kompetenzmodellen genauer ausdifferenziert und zueinander in Beziehung gesetzt.

3.2 Kompetenzmodelle

Modelltypen

Das Ziel eines Kompetenzmodells ist also die „Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für eine erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben und Anforderungen bei spezifischen Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden“ (Frey & Jung, 2001, S. 6). Dabei kann das Modell entweder verschiedene inhaltliche Komponenten oder Facetten differenzieren (Komponentenmodelle) oder die graduelle Abstufung einzelner Kompetenzniveaus zum Ziel haben (Stufen-/ Entwicklungsmodelle). Prozessmodelle hingegen nehmen die pädagogische Situation (den Prozess des Handelns) als Ausgangspunkt und bilden über unterschiedliche inhaltliche Komponenten und/ oder Niveaustufen die Handlungsanforderungen an die Fachkräfte ab. In den letzten Jahren haben sich in der Frühpädagogik eine Reihe so genannter Mischmodelle etabliert, die Charakteristika aus mehreren Modelltypen integrieren (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 14ff, 2014a, 20ff). Es muss allerdings festgestellt werden, dass die vorhandenen Kompetenzmodelle zwar vielschichtig, jedoch weitestgehend nicht empirisch fundiert sind, da (noch) kein ausreichendes Wissen über die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kompetenzfacetten existiert (Betz, 2013, 262).

3.3 Allgemeines Kompetenzmodell

Allgemeines Kompetenzmodell

Das in der Frühpädagogik am weitesten verbreitete Modell, ist das Allgemeine Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011; vgl. auch Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a), da dieses spezifisch auf das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräften zugeschnitten ist. Es fokussiert auf den Erwerb solcher Kompetenzen, die es einer Fachkraft ermöglichen „in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anderes gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, S. 21).

Das Modell orientiert sich an der Differenzierung von Disposition und Performanz und beschreibt die einzelnen Kompetenzfacetten zum einen inhaltlich, zum anderen stellt das Modell ausgehend vom konkreten Handeln in der Situation (zeitliche) Bezüge zwischen den einzelnen Kompetenzfacetten her, bildet also den Prozess ab, und kann somit den Mischmodellen zugeordnet werden (vgl. Abbildung 1).

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften von Heike Wadepohl

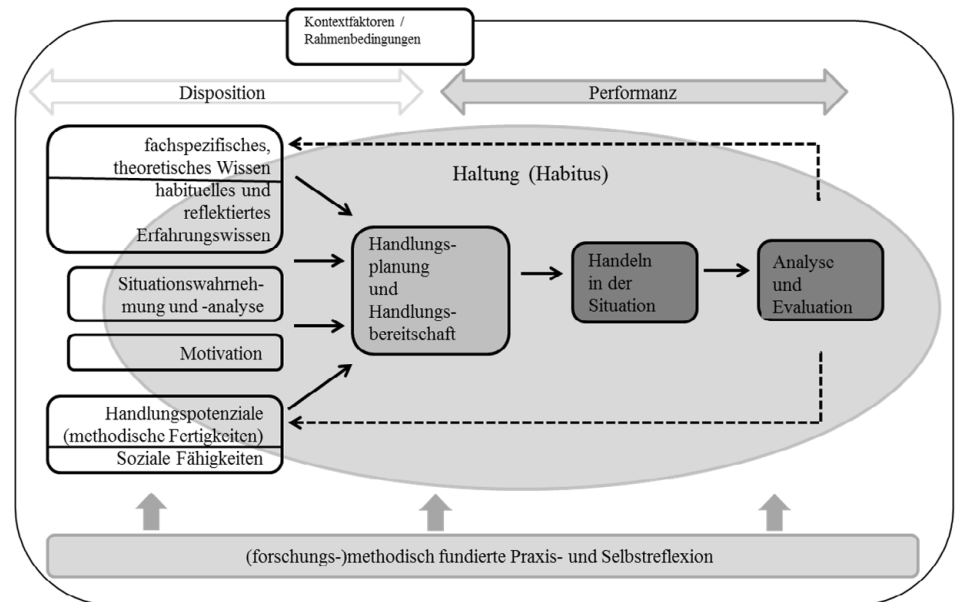


Abbildung 1: Allgemeines Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; überarbeitete Fassung von 2014)

Handlungsgrundlagen

Innerhalb der Handlungsgrundlagen (Disposition) gehen die AutorInnen näher auf einzelne Kompetenzfacetten ein, wobei der Bereich des fachspezifischen, theoretischen Wissens eine zentrale Rolle spielt. Um in einer Situation professionell handeln zu können, müssen die Fachkräfte sowohl über inhaltliches Fachwissen (z.B. in den einzelnen Bildungsbereichen) als auch über allgemeines pädagogisches Wissen (z.B. entwicklungspsychologische Grundlagen) verfügen (Anders, 2012, 17f). Diese theoretischen Wissensbestände werden ergänzt durch das implizite Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte. Das bedeutet, dass die Fachkräfte auf eigene Erfahrungen zum Beispiel im Umgang mit Kindergruppen oder mit der Durchführung von Bildungsangeboten zurückgreifen können. Diese Wissensbestände beeinflussen die Art und Weise, wie Fachkräfte eine konkrete Situation wahrnehmen und analysieren, zum Beispiel, welches Bildungspotenzial sie in einer Situation erkennen.

Hier spielt auch die (aktuelle) Motivation einer Fachkraft dahin gehend eine entscheidende Rolle, ob und mit welchem Impuls sie in einer konkreten Situation handelt. In den Ausführungen zum Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 17ff, 2014a, 21ff) ist diese Facette nur vage beschrieben; unter dem Begriff der Motivation könnten sowohl grundlegende Einstellungen der Fachkräfte beispielsweise in Bezug auf eigene Vorlieben oder Fähigkeiten in einem Bildungsbereich fallen, es könnte sich aber auch auf die situationsspezifische, veränderbare Handlungsmotivation (z.B. Reduzierung dieser durch Müdigkeit, Erschöpfung)

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften von Heike Wadepohl

beziehen (Anders, 2012, 17ff; Fröhlich-Gildhoff, 2011, 18, 2014a, 22; Wadepohl et al., 2014, 52ff).

Handlungsplanung/ -bereitschaft

In der Phase der Handlungsplanung und -bereitschaft wird die Fachkraft zusätzlich zu den bereits genannten Komponenten auch auf ihr vorhandenes Repertoire an methodischen Fertigkeiten (Beobachtungsformen, didaktische Prinzipien) sowie auf ihre sozialen Fähigkeiten wie die zur Perspektivenübernahme oder Empathie zurückgreifen und auf Grundlage der vorhandenen Dispositionen einen Handlungsplan für die konkrete Situation entwickeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, 22). Der Prozess der Handlungsplanung läuft häufig hochautomatisiert und in sehr kurzer Zeit ab, sodass er der handelnden Person nicht zwangsläufig als bewusster Entscheidungsprozess in Erinnerung bleibt.

Handeln in der Situation

Der Handlungsplan wird im konkreten Handeln in einer Situation umgesetzt. Die Kompetenz der Fachkraft zeigt sich also letztendlich durch das (beobachtbare) professionelle Handeln in einer Situation, in der die Fachkraft im Idealfall aufgrund ihrer Dispositionen einen Handlungsplan entwickelt und diesen umgesetzt hat (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, 22f).

Evaluation des konkreten Handelns

Anschließend wird das Handeln evaluiert, indem die Fachkräfte Rückmeldungen von den Kindern oder von KollegInnen innerhalb oder nach der Handlungsrealisierung erhalten oder selbst eine Bewertung des Handlungsergebnisses vornehmen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2014a, 23).

Diese impliziten – oder bei einer bewussteren Evaluation bzw. Reflexion expliziten – Rückmeldungen auf das Handeln wirken wiederum auf die Disposition und führen dort zu einer Anreicherung des Erfahrungswissens. Des Weiteren könnte durch die Evaluation auch ein Einfluss auf andere dispositionelle Faktoren erfolgen (z.B. auf die eigene Selbstwirksamkeitserwartung oder auf das theoretische Wissen, wenn dieses nachträglich erweitert wird, indem Inhalte zu einem Thema nachgelesen werden).

Professionelle Haltung

Hinter diesem zumeist in recht kurzer Zeit ablaufenden Prozess steht als Querschnittsdimension die professionelle Haltung einer Person, die einen wesentlichen Bezugsrahmen für ihr Denken und Handeln darstellt. Der Begriff der Haltung ist nicht einheitlich definiert (Schwer & Solzbacher, 2014), die Autor/innen des Kompetenzmodells fassen darunter vor allem grundlegende pädagogische Werte bzw. handlungsleitende Orientierungen der Fachkräfte (z.B. an einem bestimmten Menschenbild oder am Prinzip der Ko-Konstruktion), die situationsunabhängig und relativ stabil bestehen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 17ff, 2014a, 23).

Die Haltung wird durch persönliche, aber auch (berufs-)biographische Erfahrungen geprägt, ist aber sowohl durch den Erwerb von Wissen als auch durch die

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften von Heike Wadepohl

Erfahrungen in der Praxis sowie deren Reflexion veränderbar (Nentwig-Gesemann et al., 2011, 30ff).

(Selbst-)Reflexion

Eine (Selbst-)Reflexion auf allen Ebenen des Prozesses ist unabdingbar für die Entwicklung professioneller Kompetenz und notwendig, um eine Situation aus unterschiedlichen Perspektiven und anhand fundierter Wissensbestände analysieren und die eigene Professionalität weiterentwickeln zu können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, 23f).

Kontext- und Rahmenbedingungen

Schlussendlich muss das professionelle Handeln von Fachkräften immer im Kontext der vorhandenen Rahmenbedingungen (Strukturqualität) betrachtet werden, da diese einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das professionelle Handeln der Fachkräfte haben (zusammenfassend Viernickel & Schwarz, 2009, 12ff).

Inhaltliche Ausdifferenzierung

Das Allgemeine Kompetenzmodell stellt ein Rahmenmodell für professionelle Kompetenz in der Frühpädagogik dar und macht den Anspruch an die pädagogische Fachkraft deutlich, dass sie sowohl „ihre theoretischen, fachlichen Wissensbestände als auch ihr reflektiertes Erfahrungswissen so zu nutzen vermag, dass sie ihr Handeln auf die je spezifischen Bedingungen und Erfordernisse situativ abstimmen kann“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a, S. 21). Welche inhaltlichen Kompetenzen die Fachkraft dafür innerhalb der einzelnen Prozessschritte benötigt, ist dabei stets abhängig von der konkreten Handlungsanforderung, die an die Fachkraft gestellt wird. Eine differenzierte Auflistung von geforderten Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf die Arbeit mit den Kindern findet sich beispielsweise im WiFF-Wegweiser Bildung 4 (DJI, 2011, 78ff).

4. Fazit

Insgesamt wird deutlich, dass die Arbeit in frühkindlichen Institutionen eine Reihe von (neuen) Herausforderungen an das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte stellt; diese werden angesichts der Entwicklungen in Deutschland (Zunahme an Betreuung von Kindern unter drei Jahren oder Kindern mit Migrationshintergrund und/ oder sozialer Benachteiligung) in den nächsten Jahren weiter zunehmen. Dies macht die wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung von Kompetenzen und die Professionalisierung der Fachkräfte im Sinne eines lebenslangen Lernens (z.B. in Form von Fort- und Weiterbildungen und Supervision) notwendig und ist grundlegend für die Qualitätssicherung in den frühpädagogischen Einrichtungen.

5. Fragen und weiterführende Informationen

5.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



FRAGE 1:

Welche Möglichkeiten zur Verbesserung der Kita-Qualität, insbesondere in Bezug auf die professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte, gibt es Ihrer Ansicht nach?



AUFGABE 1:

Beobachten Sie das Handeln einer Fachkraft im Freispiel und notieren Sie die einzelnen Tätigkeiten.

Ordnen Sie die Tätigkeiten den drei Aufgabenbereichen (Beziehungsgestaltung, Unterstützung von Lernprozessen, Klassenführung und Organisation) zu und vergleichen Sie die drei Bereiche miteinander.

Was fällt Ihnen auf?



AUFGABE 2:

Stellen Sie sich folgende Situation im Kindergarten vor:

Sie beobachten seit mehreren Tagen, wie drei Kinder aus Ihrer Gruppe in jeder Freispielzeit aus verschiedenen geformten Holzteilen ein Muster legen. Dabei fällt Ihnen auf, dass die Kinder stets für sich alleine arbeiten und wiederholt recht einfache Muster legen, die sie längst beherrschen.

Überlegen und begründen Sie:

1. Würden Sie in die Situation eingreifen? Warum (nicht)?
2. Welche Lernpotenziale erkennen Sie in dieser Situation (z.B. Bildungsbereiche)? Welche konkreten Ziele könnten Sie mit einem Eingreifen verfolgen?
3. Welche konkreten Kompetenzen benötigen Sie, um Ihr Ziel zu verfolgen? Beschreiben Sie diese mit Hilfe des Allgemeinen Kompetenzmodells (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011/ 2014).

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Ahnert, L. (2007a): Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung. *Frühförderung Interdisziplinär*, 26, 58-65.
- Ahnert, L. (2007b): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2013): Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (S. 110-121). München: Ernst Reinhardt, 2. Auflage.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74 (3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (2011): Feinfühligkeit vs. Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 414-421). Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Auflage.
- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. *WiFF Expertisen Nr. 41*. München: DJI.
- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237-275.
- Betz, T. (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (1. Aufl., S. 259-272). Wiesbaden: VS.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. & Zuckerman, T. G. (2003): Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education & Development*, 14 (1), 83-100.
- Bowlby, J. (2006): *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- Burger, K. (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- DJI-Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2011): *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Bildung Nr. 4*. München: DJI.
- Frey, A. & Jung, C. (Hrsg.). (2011): *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014a): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen Nr. 19*. München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014b). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise erstellt im Kontext der AG "Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung" in Koordination des BMFSFJ. Zugriff am 21.10.2014. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>*

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften von Heike Wadepohl

- Glüer, M. (2013): *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. et al. (2013): *Teaching through Interactions*. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461-487.
- Hardy, I. & Steffensky, M. (2014): *Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive*. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 101-116.
- Hörmann, K. (2014): *Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung*. Kita Fachtex-te. Zugriff am 20.11.2014. Verfügbar unter http://www.kita-fachtex-te.de/uploads/media/KiTaFT_hoermann_2014.pdf
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013): *“Was wirkt wie?” – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht*. : Universität Landau. Zugriff am 05.10.2014. Verfügbar unter https://kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Themen/Downloads/Abschlussbericht_end.pdf
- Kirschke, K. & Hörmann, K. (2014): *Grundlagen der Bindungstheorie*. Kita Fachtex-te. Zugriff am 05.03.2015. Verfügbar unter <http://www.kita-fachtex-te.de/texte-finden/detail/data/grundlagen-der-bildungstheorie/>
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006): *Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts “Pythagoras”*. In Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127-146). Münster: Waxmann.
- Koch, A. (2013): *Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Lernprozesse – Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Inauguraldissertation, Goethe-Universität. Frankfurt.
- König, A. (2009): *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS.
- Kounin, J. S. (2006): *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirol, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.): (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008): *Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (11), 159-178.
- Lamb, M. E. (1998): *Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates, and Consequences*. In Sigel, I. E. (Hrsg.), *Child psychology in practice* (Band 4, S. 73-133). New York: Wiley, 5. Auflage.
- Lengning, A. & Lüpschen, N. (2012): *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2010). *Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes*. In Reynolds, A. J.; Rolnick, A. J.; Englund, M. M. & Temple, J. A. (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration*, (S. 243-265). Cambridge: University Press.
- Moos, J. (2013). *Kommunikation und Gespräche mit Kindern als didaktische Handlungsweise*. In Neuß, N. (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten*, (S. 174-186). Berlin: Cornelsen.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011): *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF Expertisen Nr. 24. München: DJI.

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften von Heike Wadepohl

- NICHD – Early Child Care Research Network. (2002). CHILD-CARE STRUCTURE --> PROCESS --> OUTCOME: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13 (3), 199–206.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Zugriff am 28.02.2012. Verfügbar unter <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html>
- OECD (2000): *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.
- OECD (2006): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care – Education and Skills*, Paris: OECD.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009): *Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity*. *Educational Researcher*, 38 (2), 109-119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008): *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Brookes.
- Remsperger, R. (Hrsg.). (2013): *Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. Kindergarten heute spezial*. Freiburg: Herder.
- Schelle, R. (2011): *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. WiFF Expertisen Nr. 18*. München: DJI.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seidel, T. (2009). *Klassenführung*. In Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, (S. 135-148). Heidelberg: Springer.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (Research Report RR356)*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014): *A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools*. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 509-519.
- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. Zugriff am 03.04.2012. Verfügbar unter <http://www.dotwaidecentre.org.au/pdf/EPPE.pdf>
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2007): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim: Beltz, 3. Auflage.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014): *Analyse des pädagogischen Handelns im Freispiel*. In Kucharz, D.; Mackowiak, K.; Zioli, S.; Kauertz, A.; Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-121). Münster: Waxmann.
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010): *Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research*. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271-296.

Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften von Heike Wadepohl

- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation.* Zugriff am 05.03.2015. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web2.pdf
- Völker, S. & Schwer, C. (2011): *Bindung und Begabungsentfaltung: Analyse einer Szene aus dem Kita-Alltag.* In Kuhl, J.; Müller-Using, S.; Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hrsg.), *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten* (S. 71-78). Freiburg: Herder.
- Vygotskij, L. S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen.* Weinheim: Beltz.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (eingereicht). *Beziehungsgestaltung durch frühpädagogische Fachkräfte und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen im Freispiel.* Eingereichtes Manuskript.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M. et al. (2014): *Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode.* In Kucharz, D.; Mackowiak, K.; Zioli, S.; Kauertz, A.; Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49-83). Münster: Waxmann.
- Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2009-2010): *Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten.* 4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe – Spezialausgabe: *Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik*, 10-12.
- Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.* In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014): *Ergebnisse aus dem BIKE-Projekt zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen.* In Prengel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 188-193). Leverkusen: Budrich.
- Wyrobnik, I. (2014). *Elementarpädagogische Theorien.* In Neuß, N. (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik* (S. 117-128). Berlin: Cornelsen, 2. Auflage.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976): *The Role of Tutoring in Problem Solving.* *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

EMPFEHLUNG ZUM WEITERLESEN

Publikationen zur Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: Verfügbar unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/>

5.3 Glossar

Professionelles Handeln Professionelles Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass die Fachkräfte ihr Handeln theoretisch begründen und reflektieren sowie auf die spezifische Situation hin abstimmen und ggf. anpassen können.

Kompetenz Der Begriff der Kompetenz legt fest, welches Wissen und Können Fachkräfte erwerben müssen, um professionell handeln zu können. Die Kompetenz zeigt sich also in der Performanz (im Handeln), setzt sich jedoch aus mehreren Komponenten zusammen, die miteinander in Beziehung stehen.

Kompetenzmodelle Kompetenzmodelle haben das Ziel der systematischen Beschreibung einzelner Kompetenzkomponenten, -facetten oder -stufen, wobei zwischen unterschiedlichen Modelltypen unterschieden werden kann.

Zone der nächsten Entwicklung Eine Förderung in der „Zone der nächsten Entwicklung“ bedeutet, dass die Unterstützung durch die Fachkraft genau auf den Übergangsbereich zwischen aktuellem und zukünftigem Kompetenzniveau des Kindes angepasst wird.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Wadepohl, H. (06.2015) Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ