

B | Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation





# B

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Kompetenzorientierung</b>	<b>62</b>
1.1	Kompetenzprofile – eine Chance für soziale Berufe	62
1.2	Impuls des Deutschen Qualifikationsrahmens – Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile	62
1.3	Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile	63
1.4	Kompetenz und Bildung – kein Gegensatz	65
<b>2</b>	<b>Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit</b>	<b>67</b>
2.1	Einleitung	67
2.2	Was ist Reflexivität?	67
2.3	Wie kommt Reflexivität zustande?	69
2.4	Zusammenfassung und Ausblick	71
<b>3</b>	<b>Das Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation</b>	<b>73</b>
3.1	Die Handhabung des Kompetenzprofils	73
3.2	Das Kompetenzprofil	74

# 1 Kompetenzorientierung

*Jelena Kovačević*

## 1.1 Kompetenzprofile – eine Chance für soziale Berufe

Der Weiterbildungsbereich wird regelmäßig wie andere Bildungsbereiche auch mit neuen pädagogischen Ideen und didaktischen Konzepten aus der Wissenschaft, Bildungspolitik und -praxis konfrontiert. Ein Beispiel dafür sind die verschiedenen Konzepte von Kompetenz und Empfehlungen zur Kompetenzorientierung. Aber inwiefern bereichern Kompetenzprofile die Praxis der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte?

Für soziale Berufe wie den der Erzieherin und des Erziehers bergen Kompetenzprofile das Potenzial, die unterschiedlichen Facetten ihres Berufsprofils sichtbar zu machen. Sie zeigen detailliert die Vielschichtigkeit dieses Berufs auf, der maßgeblich auf professioneller sozialer Interaktion basiert und seine Aufgaben in der Interaktion realisiert. Welche Ressourcen (z. B. welches Wissen) dafür notwendig sind, ist integrativer Bestandteil eines Kompetenzprofils. Kompetenzprofile können – neben Ausbildungslehrplänen, Anforderungsprofilen und anderen Dokumenten – somit zur Klarheit über Handlungsanforderungen und die dafür notwendigen Kompetenzen in einem Beruf beitragen. Diese Klarheit zu verstärken, ist angesichts der nach wie vor weit verbreiteten Geringschätzung der anspruchsvollen Tätigkeit in allen Care-Berufen wichtig (König 2016; Friese 2010). Auch heutzutage erleben Erzieherinnen und Erzieher, dass die Herausforderungen ihrer professionellen sozialen Interaktionstätigkeit unterschätzt werden (Spieß/Storck 2016; Hipp u. a. 2015). Wer ein Kompetenzprofil in die Hand nimmt, wird in systematischer Form eines Besseren belehrt: Die Berufstätigkeit in Kindertageseinrichtungen ist höchst anspruchsvoll und erfordert vielfältige Kompetenzen, um Handlungsanforderungen zu bewältigen.

Kompetenzprofile zeigen also das idealtypische situationsbezogene Handeln im Beruf der frühpädagogischen Fachkraft auf. Für die Gestaltung beruflicher Weiterbildungsangebote sind sie ebenso von großem Gewinn: Weiterbildnerinnen und Weiterbildner erhalten wichtige Impulse, um spezifische Weiterbildungen anzubieten, welche die berufliche Handlungsfähigkeit der Fachkräfte stärken. So können Kompetenzprofile auch hier zur Klarheit über Ziele von beruflichen Weiterbildungen mit Blick auf die Berufspraxis der Teilnehmenden beitragen. Die generalistisch angelegte Fachschulausbildung – die theoretisch für alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert – kann zudem über berufliche Weiterbildung, die den Fokus auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung legt, gezielt vertieft werden (König/Buschle 2017). Die Bildungs- und Berufsbiografie einer Fachkraft gewinnt auf diese Weise an frühpädagogischem Profil.

## 1.2 Impuls des Deutschen Qualifikationsrahmens – Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile

Die Kompetenzprofile werden als Herzstück der Wegweiser Weiterbildung veröffentlicht und entstehen im Rahmen des Projekts „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF), dessen Start 2009 zeitlich zusammenfiel mit dem Erstentwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR). Angestoßen von Diskussionen um den Erstentwurf des DQR nimmt das Projekt Bezug auf das DQR-Kompetenzverständnis, welches im Folgenden noch näher erläutert wird. Die Besonderheiten des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung und der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte werden bei Erstellung jedes Kompetenzprofils berücksichtigt (Leu/Kalicki 2014).

Der DQR ist ein bildungspolitisches Instrument, in dem verschiedenste Bildungsabschlüsse in acht Kompetenzniveaustufen eingeordnet werden, um damit Transparenz zu schaffen und die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem zu erhöhen. Mit einem einheitlichen Begriff – dem Kompetenzbegriff – wird im DQR beschrieben, was in den jeweiligen Bildungseinrichtungen in Deutschland gelernt werden sollte (BMBF/KMK 2016). Auf dieser Grundlage wurden der Abschluss zur staatlich anerkannten Erzieherin und zum staatlich anerkannten Erzieher an Fachschulen und -akademien für Sozialpädagogik sowie das früh- bzw. kindheitspädagogische Bachelor-Studium an Hochschulen auf dem gleichen Niveau als gleichwertig eingestuft (Niveau 6). Das traditionelle Denkmuster, demzufolge ein Unterschied zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten einer beruflich und einer hochschulisch (aus-)gebildeten Fachkraft besteht, wird dadurch aufgeweicht. Die Weiterentwicklung des DQR ist jedoch längst nicht beendet; mit ihm gehen noch zahlreiche unbeantwortete Fragen einher (Funk 2011, z.B. zur Bedeutung informell erworbener Kompetenzen). Dennoch hat der DQR einen deutlichen Impuls gesetzt, das Verhältnis der verschiedenen Bildungsgänge in Deutschland zueinander zu überdenken und mit einem Kompetenzstrukturmodell Ziele eines Bildungsgangs beschreibbar zu machen. Genau diesen Impuls hat die WiFF aufgegriffen und für die Entwicklung von Kompetenzprofilen für den berufsbezogenen Weiterbildungsbereich genutzt.

## 1.3 Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Wie Kompetenz definiert wird, kann sich jeweils gravierend unterscheiden. Verschiedenste Kompetenzkonzepte und -modelle sind bislang entwickelt worden (Friederich/Schelle 2015; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Die WiFF-Kompetenzprofile lehnen sich dabei an ein sogenanntes Kompetenzstrukturmodell an, wie es im DQR Anwendung findet. Diese Modelle machen deutlich, aus welchen Dimensionen sich berufliche Handlungskompetenz zusammensetzt.

Leitend in den WiFF-Kompetenzprofilen ist das allgemeine Kompetenzverständnis des DQR, wonach Kompetenz als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ definiert ist (AK DQR 2011, S. 4). Mit anderen Worten: Es genügt nicht die Fähigkeit, etwas tun zu können; man muss auch willens sein, es umzusetzen. Kenntnisse und Fertigkeiten – also fachliche Kompetenzen – sollen ebenso wie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten (personale Kompetenzen) entwickelt und eingesetzt werden. Dabei soll reflektiert und verantwortungsbewusst gegenüber der sozialen Umwelt gehandelt werden.

### Kompetenzmatrix der WiFF-Kompetenzprofile in Anlehnung an den DQR

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

In Anlehnung an das Kompetenzstrukturmodell im DQR und fachwissenschaftliche Theorien beinhalten diese Dimensionen im Einzelnen Folgendes:

- *Wissen* umfasst die Kenntnis von bereichsspezifischen wissenschaftsbasierten Theorien, Grundsätzen, Gesetzen sowie Fakten u.Ä., beispielsweise in Bezug auf die Organisation Kita, pädagogische Konzepte, frühkindliche Entwicklungsprozesse, die Lebenswelten von Kindern und Eltern und den jeweiligen Bildungsgegenstand (z.B. Naturwissenschaft) (Faas 2013; AK DQR 2011).
- *Fertigkeiten* sind die Fähigkeiten, dieses Wissen durch Denken und Handeln in der Berufspraxis u. a. in der Interaktion mit den Kindern anzuwenden. Dabei geht es auch darum, Probleme auf kreative Weise zu lösen (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).
- *Sozialkompetenz* zeigt sich in der empathischen Zusammenarbeit mit Anderen (z.B. Kolleginnen und Kollegen). Die Beweggründe der Anderen sollten nachvollzogen, die eigenen artikuliert werden. Sozialkompetenz ist zudem die Fähigkeit, das eigene Arbeitsfeld verantwortungsbewusst mitzugestalten (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).
- *Selbstkompetenz* führt zu der Herausbildung eines Bewusstseins über die eigene Identität. Mit Bezug auf Werte und Normen sollte verantwortungsbewusst gehandelt werden. Dazu gehören die Fähigkeit zur Reflexion sowie die Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).

Dies sind die vier Säulen des Kompetenzmodells, auf dem der DQR und die WiFF-Kompetenzprofile basieren (AK DQR 2011). Ganz im Bild eines von Säulen getragenen Gebäudes sind alle vier Säulen gleichermaßen grundlegend: Wissen beispielsweise ist nicht wichtiger als Selbstkompetenz, und ohne Fertigkeiten ist Sozialkompetenz unvollständig. Professionelle berufliche Handlungskompetenz zeigt sich im Ineinandergreifen aller vier Kompetenzdimensionen. Aus diesem Grund sollten alle Dimensionen in Weiterbildungen von frühpädagogischen Fachkräften berücksichtigt werden.

Die DQR-Systematik der vier Kompetenzdimensionen erleichtert die Handhabung der Kompetenzprofile. Die Trennlinien zwischen den Dimensionen sind jedoch nicht immer scharf: So können sich insbesondere Fertigkeiten und Sozialkompetenzen überschneiden, da in beiden Fällen auf die Interaktion (mit den Kindern, den Kolleginnen und Kollegen oder anderen Personen) abgehoben wird.

Was unter Sozial- und Selbstkompetenz verstanden wird, variiert in Forschung und Praxis. In der vierten Kompetenzdimension, der Selbstkompetenz, wie es in den WiFF-Kompetenzprofilen heißt, wird von der aktuell gültigen DQR-Bezeichnung abgewichen: Während im letzten Entwurf des DQR (2011) nicht mehr wie im Erstentwurf (2009) von „Selbstkompetenz“, sondern von „Selbstständigkeit“ als eigener Kompetenzdimension die Rede ist, behält WiFF die vorige Bezeichnung bei. „Selbstkompetenz“ schließt verschiedene selbstbezogene Fähigkeiten ein, ohne die Selbstständigkeit hervorzuheben.

Weitere Gliederungen erleichtern die Handhabung der WiFF-Kompetenzprofile und zeigen den Kontext der Kompetenzanwendung:

- Die WiFF-Kompetenzprofile legen den Fokus auf einzelne *Themenbereiche* der frühpädagogischen Berufspraxis wie etwa *Inklusion* oder *sprachliche Bildung* und listen die aus Sicht der WiFF-Expertengruppe hierfür notwendigen Kompetenzen auf. Kein Kompetenzprofil steht somit für sich allein; sie ergänzen einander und zeigen die gesamte Breite der Aufgaben im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Darüber hinaus stellen sie die Entwicklung von Diskursen dar.
- Jedes Thema bzw. jede Aufgabe wird wiederum in einzelnen *Handlungsfeldern* verwirklicht. Die Handlungsfelder benennen in der Regel die Interaktionspartner und -partnerinnen der Fachkraft: Kind, Gruppe, Eltern, Team, Einrichtung/Träger, Sozialraum.
- In jedem Handlungsfeld stellen sich der Fachkraft *Handlungsanforderungen*: Dies sind Situationen, die im beruflichen Alltag wiederkehrend und somit gewissermaßen typisch sind. Die WiFF-Kompetenzprofile beschreiben Kompetenzen, die zur Bewältigung dieser Handlungsanforderungen in den jeweiligen Handlungsfeldern

notwendig sind. Welche Kompetenzen dies sind, wird in einzelnen Expertengruppen in Verantwortung der WiFF diskutiert und ausgewählt.

Diese Expertengruppen bestehen in der Regel aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaft, -politik und -praxis.

### Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<b>A Handlungsfeld</b>			
A1 Handlungsanforderung			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... Kompetenzbeschreibung	... Kompetenzbeschreibung	... Kompetenzbeschreibung	... Kompetenzbeschreibung

In den Kompetenzprofilen der WiFF werden Kompetenzen beschrieben, die nicht alle umfassend im Rahmen einer einzelnen Weiterbildung angebahnt werden können. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner stehen vor der pädagogischen Aufgabe der didaktischen Reduktion. Sie müssen Schwerpunkte setzen und Handlungsanforderungen sowie die dafür notwendigen Kompetenzen auswählen, die sich für die Teilnehmenden als zentral herausstellen und deren (Weiter-)Entwicklung in der betreffenden Weiterbildungsveranstaltung und in Bezug auf die anwesenden Fachkräfte realistisch ist.

## 1.4 Kompetenz und Bildung – kein Gegensatz

Die WiFF-Kompetenzprofile nutzen ein Kompetenzmodell und setzen eine kompetenzorientierte Didaktik voraus. Durch diese kompetenzorientierte Ausrichtung ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass es in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen auch um Bildung gehen soll. Wenngleich seit den 1990er Jahren viel über Kompetenzen diskutiert wird (Rosendahl/Wahle 2015; Schiersmann 2007), bleibt Bildung ein übergreifendes Ziel aller pädagogischen Teilbereiche (Gruschka 2015; Erpenbeck 2014; Frank 2013). Anders als manche Kompetenz-

konzepte in anderen Bereichen zielen die WiFF-Kompetenzprofile nicht ausschließlich darauf, bei den pädagogischen Fachkräften Kompetenzen für die gestiegenen beruflichen Anforderungen zu fördern (ein einfaches Verständnis von Kompetenzorientierung). Vielmehr sollen die WiFF-Kompetenzprofile auch die Selbstständigkeit, das Einnehmen anderer Perspektiven sowie Mitbestimmungs- und Kritikfähigkeit der Fachkräfte anregen (ein Verständnis von Kompetenzorientierung, das Bildung einschließt).

Der Bildungs- und der Kompetenzbegriff stellen das Individuum in den Mittelpunkt: Von diesem selbst geht sein Lernprozess aus. Demnach müssen auch in der kompetenzorientierten beruflichen Weiterbildung die Lernenden im Mittelpunkt stehen (Arnold/Erpenbeck 2014). Diese sind Ausgangspunkt für die Wahl des Wissens, der Fertigkeiten, der Sozial- und Selbstkompetenz, die in einer Weiterbildung angeregt werden. Wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner die WiFF-Kompetenzprofile nutzen können, um diese didaktische – nicht unbedingt neue – Herkulesaufgabe leichter angehen zu können, und wie sich die Didaktik durch eine kompetenzorientierte Sicht auf Lehren und Lernen ändert, dazu werden in Teil C des vorliegenden Wegweisers konkrete didaktische Prinzipien vorgestellt.

## Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin
- Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 77. Baltmannsweiler
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (BMBF/KMK) (2016): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. DQR-Portal. [www.dqr.de](http://www.dqr.de) (Zugriff: 31.03.2016)
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John (2014): Stichwort „Kompetenzen“. In: DIE Zeitschrift, Ausgabe III, S. 20 f.
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden
- Frank, Stephen (2013): Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 20, S. 2–7
- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2015): Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 40–64
- Friese, Marianne (2010): Die „Arbeit am Menschen“. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – wem sorgt für wen? Opladen/Berlin/Toronto, S. 47–68
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Funk, Eberhard (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Ziel ist die Anerkennung von Kompetenzen, egal ob sie durch formelles oder informelles Lernen erworben wurden. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 3, S. 95–100
- Gruschka, Andreas (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Opladen/Berlin/Toronto
- Hipp, Lena/Kelle, Nadiya/Ouart, Lydia-Maria (2015): Nicht überall gleich geschätzt. Für die unterschiedliche Bezahlung von sozialen Dienstleistungsberufen gibt es viele Ursachen. In: WZB-Mitteilungen, Nr. 149, S. 14–17
- König, Anke (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim/Basel, S. 80–92
- König, Anke/Buschle, Christina (2017): Hoffnungsträger Weiterbildung. Analysen und Diskussion. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Berlin/Toronto
- Leu, Hans Rudolf/Kalicki, Bernhard (2014): Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, S. 191–205
- Rosendahl, Anna/Wahle, Manfred (2015): Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 29, S. 1–23
- Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- Spieß, Katharina C./Storck, Johanna (2016): Fachkräfte in der frühen Bildung – Erwerbssituation, Einstellungen und Änderungswünsche. SOEP-papers on Multidisciplinary Panel Data Research. Berlin

## 2 Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit

Christine Thon

### 2.1 Einleitung

Reflexivität gilt als zentrales Element pädagogischer Professionalität. Daher kommt der Reflexivität auch im Kontext der kompetenzorientierten Weiterbildung eine herausragende Rolle zu, um professionelle Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Insbesondere im Zusammenhang mit den personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz) wird die Formulierung gewählt, dass eine Fachkraft individuell oder im Team etwas „reflektiert“. Im Kompetenzprofil des WiFF Wegweisers Weiterbildung zum Thema Bildungsteilhabe und Partizipation werden als Gegenstände des Reflektierens das eigene Handeln in sozialen Interaktionen und Beziehungen – als Umgang mit bestimmten Anforderungen oder als Ausführung von Routinen – und seine äußeren Bedingungen und Strukturen genannt. Reflektiert werden sollen aber auch persönliche Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen und eigene (lebensgeschichtliche) Erfahrungen. Reflexivität kann sich also auf ein breites Spektrum von Fragestellungen und Anforderungen pädagogischer Professionalität beziehen. Doch was genau ist eigentlich mit Reflexivität oder Reflektieren gemeint?

Mit der weithin geteilten Überzeugung, dass „Reflexion und Reflexivität als Teil eines fachspezifischen Könnens“ (Egloff 2011, S. 212) anzusehen ist, geht jedoch nur selten eine präzisere Bestimmung des Begriffs einher. In manchen pädagogischen Handlungsfeldern wird unter der Überschrift „Reflexion“ häufig ein eher evaluatorisches Bewerten praktiziert, bei dem das, was es zu reflektieren gilt, lediglich normativ beurteilt wird. Dabei bleiben die Kriterien und Maßstäbe, an denen es gemessen wird, häufig implizit oder werden zumindest nicht selbst zum Gegenstand eines kritischen Hinterfragens.

Im Folgenden soll daher genauer ausbuchstabiert werden, was Reflexivität als zentrales Element pädagogischer Professionalität ist und worin sich ihre

Bedeutung und Notwendigkeit für die pädagogische Praxis begründet. Im zweiten Schritt ist zu fragen, wie eine reflexive Haltung eingenommen werden kann und welche Bedingungen nötig sind, um das Reflektieren pädagogischen Handelns zu ermöglichen.

### 2.2 Was ist Reflexivität?

Die Begriffe *Reflektieren* oder *Reflexivität* sind vom lateinischen Verb *re-flectere* abgeleitet, das „zurückbiegen“ oder „umwenden“ bedeutet. Im Deutschen wird im alltäglichen Gebrauch darunter „die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Forster 2014, S. 589), verstanden.

#### *Notwendigkeit von Reflexion für pädagogisches Handeln*

Dass ein beständiges reflexives Einholen, ein wiederholtes Sich-Zurückwenden auf das eigene Tun besonders für professionelles pädagogisches Handeln notwendig sind, wird mit der Spezifik dieses Handelns begründet. Letzteres zeichnet sich dadurch aus, dass es immer ein „Agieren in sozialen Beziehungen ist, die eine Eigenlogik und -dynamik aufweisen und daher stets aufs Neue interpretiert und ausgehandelt werden müssen“ (Egloff 2011, S. 213). Darüber hinaus kann pädagogisches Handeln als etwas verstanden werden, das „durch konstitutive, nicht aufhebbare Antinomien gekennzeichnet ist“ (Helsper 2010, S. 15), d.h. sich in unauflösbaren Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen vollzieht. Es zeichnet sich durch Ungewissheit und Krisenhaftigkeit aus und entzieht sich einer Standardisierung (Helsper 2001). Dennoch oder gerade deshalb unterliegen professionelle Pädagoginnen und Pädagogen einer weitgehenden Begründungsverpflichtung. Um ihr Handeln verantworten und legitimieren zu können, müssen sie es zumindest in der nachträglichen Rückwendung erklären können (Radtke 2006).

*Pädagogisches Handeln und seine Nebenfolgen*  
 Moderne Gesellschaften stehen vor der Herausforderung, die unbeabsichtigten Nebenfolgen ihres „Fortschritts“ zu bearbeiten und im Blick auf die Zukunft dieses Zurückwirken von angestoßenen Entwicklungen in ihren Entscheidungen zu berücksichtigen.<sup>1</sup> Dies betrifft auch pädagogisches Handeln, zum einen, weil es in gesellschaftlichen Zusammenhängen stattfindet und eine gesellschaftliche Wirkung hat. Zum anderen unterliegt es selbst dieser Logik und ist damit aufgerufen, Rechenschaft über seine eigenen Nebenfolgen und den Umgang damit zu geben. Es geht also in zweifacher Hinsicht um Reflexivität: um das Rückwirken selbst und um einen bedachten Umgang mit den dadurch entstehenden Risiken (Forster 2014; Göhlich 2011).

#### *Hinterfragen von Routinen und Selbstverständlichkeiten*

Neben der konstitutiven Unbestimmtheit und Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns, aus denen sich immer wieder Irritationen als Reflexionsanlässe ergeben, gibt es noch ein weiteres Charakteristikum von Praxis, das Reflexion notwendig macht. Professionalität muss auch dort als bedroht angesehen werden, wo sich Routinen verselbstständigen und sich ein scheinbar reibungsloses Funktionieren etabliert, das nicht mehr hinterfragt wird. Auch eine solche Praxis ist professionell nicht zu verantworten, weil sie keiner kritischen Überprüfung mehr unterzogen wird. Werner Helsper plädiert hier für eine „Haltung (...), der im Gestus ‚bohrenden Befragens‘ und systematischen Begründens nichts ‚heilig sein‘ darf“ (Helsper 2001, S. 12).

Für die Produktion einer solchen Haltung sind wissenschaftliche Herangehensweisen an problematische oder insbesondere gar zu vertraute Handlungszusammenhänge von Nutzen. Dies hat

Pierre Bourdieu in seiner Konzeption einer „wissenschaftlichen Reflexivität“ im Unterschied zu einer „narzisstischen Reflexivität“ herausgearbeitet (Bourdieu 1993; Dausien 2007). Bourdieu beschäftigt sich in seinem Text zwar mit der wissenschaftlichen Forschungspraxis, die darin formulierten Konzepte von Reflexivität lassen sich aber auf andere Felder übertragen. Die Form des Reflektierens, die Bourdieu als narzisstisch bezeichnet, beschränkt sich darauf, dass das reflektierende Subjekt wie Narziss in der griechischen Sage lediglich sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht, und dies ein Selbstzweck ist. Wissenschaftliche Reflexivität dagegen macht es sich zur Aufgabe, offenzulegen und zu explizieren, unter welchen sozialen Bedingungen, mit welchen Vorannahmen und auf welche Weise sie Erkenntnisse über ihre Gegenstände produziert. Notwendig für eine wissenschaftliche Analyse ist die Infragestellung der „doxischen<sup>2</sup> Selbstverständlichkeit“ (Bourdieu 1993, S. 368), mit der Menschen im Alltag ihrem Umfeld begegnen. Bourdieu geht davon aus, dass „die Primärerfahrung des Gesellschaftlichen ein Verhältnis unmittelbaren Glaubens darstellt, das uns dazu veranlasst, die Welt zu akzeptieren, wie sie ist“ (Bourdieu 1993, S. 367). Eine wissenschaftliche Analyse aber verlange, „mit der Illusion des gesunden Menschenverstandes zu brechen“ (Bourdieu 1993, S. 369, Hervorhebung i.O.). Das ist es, worauf sich wissenschaftliche Reflexivität richtet, und es ist vor allem möglich durch Befremdung. Sich das Bekannte, vielleicht allzu Vertraute, die eigenen unhinterfragten Vorstellungen, Wahrnehmungsgewohnheiten und Haltungen fremd werden zu lassen, nimmt ihnen ihre Selbstverständlichkeit, zeigt ihre Begrenztheit auf und macht sie hinterfragbar.

Dies ist wiederum nicht nur ein zentrales Moment von wissenschaftlicher Praxis, sondern auch von pädagogischer Professionalität. Sie ist darauf angewiesen, durch Befremdung, Aufbrechen und

1 In ihrer Theorie der Reflexiven Modernisierung haben Ulrich Beck u.a. (1996) u.a. aufgezeigt, wie im Zuge gesellschaftlichen Wandels die Folgen menschlicher Handlungen auf ihre Ausgangsbedingungen in häufig unkontrollierbarer Weise zurückwirken. Insofern ist der gesellschaftliche Wandel selbst reflexiv, er wendet sich auf sich selbst zurück.

2 Der aus dem Griechischen entlehnte Begriff *Doxa* bezeichnet eine Meinung, etwas, das man nicht weiß, wovon man aber überzeugt ist.

Distanzierung von alltagstheoretischen Sichtweisen und Deutungen konkurrierende Perspektiven auf pädagogisches Handeln einzunehmen. Dabei ist es von großer Bedeutung, auch die – häufig unausgesprochenen – Bewertungsmaßstäbe, die im alltäglichen, eher evaluierenden Blick auf das eigene Handeln angelegt werden, zur Disposition zu stellen. Eine tatsächliche Reflexion unterscheidet sich von der Evaluation, die vorgefasste Kriterien zugrunde legt, darin, dass sie auch vor diesen Kriterien nicht Halt macht.

## 2.3 Wie kommt Reflexivität zustande?

Ein Reflektieren eigener Praxis in dem dargestellten Sinn ist voraussetzungsfull. Es bedarf nicht nur günstiger *Bedingungen*. Erziehungswissenschaftliche Debatten über den Stellenwert von Reflexivität als zentralem Bestandteil pädagogischer Professionalität fordern auch, dass durch die Auseinandersetzung mit *wissenschaftlichem Wissen* und durch bestimmte *methodische Zugänge* Reflexivität systematisch erzeugt und auf eine Weise eingeübt wird, die zu einer grundsätzlichen reflexiven Haltung führt.

### *Bedingungen von Reflexivität*

Zu den Bedingungen, unter denen Reflektieren möglich wird, gehört zweifellos das Vorhandensein spezifischer, eigener Zeiten und Räume, die dafür auch institutionell vorgesehen sein sollten. Dazu gehören Zeiten der Ausbildung schon vor dem Eintritt in die Berufspraxis (Egloff 2011), aber insbesondere Gelegenheiten, die eine berufliche Tätigkeit begleiten. „Dieser Raum muss ein von der pädagogischen Praxis grundsätzlich entlasteter Raum sein, in dem es um Erkenntniskritik, die Entwicklung prinzipiellen, skeptischen Fragens, der zeitentlasteten Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Erklärungen und mit verschiedenen Wegen und Methoden der Erkenntnisbildung geht“ (Helsper 2001, S. 12). Neben der Handlungsentlastung kennzeichnet diesen Raum also in besonde-

rer Weise, dass er zugleich ein geschützter Raum ist, in dem es möglich ist, auch das vermeintlich Selbstverständliche und die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns in Frage zu stellen. Das setzt u. a. eine klare Abgrenzung der Reflexionstätigkeit von Auswertungsaufträgen voraus, in denen die Kriterien und Rahmenbedingungen gesetzt sind. Der Hinweis von Werner Helsper, dass das Reflektieren „ganz unterschiedliche[n] Erklärungen“ dessen einbezieht, macht deutlich, dass verschiedene personelle Konstellationen für die Qualität von Räumen des Reflektierens eine Rolle spielen. Neben dem „Zwiegespräch mit sich selbst“ und der „Auseinandersetzung mit den Perspektiven beteiligter Anderer“ nennt Werner Helsper hier „die systematische Einholung der Perspektive unbeteiligter Dritter und den Rekurs auf Reflexionswissen, das von ‚Spezialisten‘ stammt, die mit dem Verstehen und Erklären ausschließlich beschäftigt sind“ (Helsper 2001, S. 9).

Dieser letzte Aspekt des Einbeziehens von „ganz unterschiedliche[n] Erklärungen“ unterstreicht die Bedeutung *fachwissenschaftlicher Wissensbestände* für Prozesse des Reflektierens. Dies soll im Folgenden auch eine zentrale Perspektive bei der Frage nach Praktiken des Reflektierens und der generellen Einübung einer reflexiven Haltung sein. Reflektierende Auseinandersetzungen mit dem eigenen pädagogischen Handeln und seinen Bedingungen können von einer Systematisierung und Methodik des Vorgehens profitieren. Dazu stehen aber nicht nur die weit verbreiteten und hinlänglich bekannten Formate der Supervision und der kollegialen Beratung zu Verfügung, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll. Es soll vielmehr darum gehen, welches Potenzial wissenschaftliche Perspektiven – wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden der Erkenntnisproduktion – für reflektierende Herangehensweisen an einzelne Problemstellungen und die Erzeugung eines übergreifenden und überdauernden reflexiven Habitus' haben.

### *Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen*

Wissenschaftliches Wissen, insbesondere erziehungs- und sozialwissenschaftliche empirische Forschung und Theoriebildung haben eine Reflexionsfunktion (Radtke 2006) für die pädagogische Praxis. Es kann verschiedene, konkurrierende Deutungen von Problemstellungen zur Verfügung stellen, weil die kontroverse Diskussion von Deutungen per se ein Charakteristikum von wissenschaftlicher Produktion ist. Ebenso ist wissenschaftliche Wissensproduktion in der Regel von den Handlungszwängen der Praxis entlastet. Der Forschung werden nur in bestimmten Fällen von außen normative Maßstäbe zur Beurteilung des Beforschten auferlegt, und sie kann sich häufig auch ohne einen unmittelbaren Verwertungsdruck mit einem Gegenstand auseinandersetzen. Schließlich ist es im Sinne der von Pierre Bourdieu formulierten wissenschaftlichen Reflexivität nicht nur Bedingung von Wissenschaft, sich von doxischen Selbstverständlichkeiten zu distanzieren, sondern wissenschaftliche Erkenntnisse können alltagstheoretische vermeintliche Gewissheiten irritieren und so die Doxa aufbrechen. Irritation und Befremdung erfahren im Kontext von Wissenschaft häufig eine Wertschätzung als produktive Momente der Erkenntnisgenerierung.

### *Wissenschaftliche Methoden*

Doch nicht nur Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, sondern auch ihre Methoden können als produktiv für das professionelle Reflektieren von pädagogischem Handeln gelten. Birte Egloff plädiert im Rahmen von Professionalisierungsprozessen insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Studium für eine „Beschäftigung mit sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, denn sie erlauben es erst, uns systematisch auf die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zu beziehen, in fremde Lebenswelten einzutauchen und diese zu verstehen, dadurch die eigenen Denk- und Wahrnehmungsmuster aufzubrechen, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen, mit denen pädagogisches Handeln legitimiert werden kann“ (Egloff 2011, S. 213). Bettina Dausien geht in ihrer Argumentation für die Einübung interpretativer Verfahren

im Rahmen qualitativ-rekonstruktiver Forschung von Studierenden darüber noch hinaus. Reflexivität werde in einer entsprechenden Forschungspraxis auch eingeübt, weil dabei „das Wissen darum, dass die Forschungsinstrumente und die Perspektiven der Forschenden ihren Gegenstand notwendig strukturieren oder, radikaler, hervorbringen, (...) nicht eingeklammert, sondern auf methodisch kontrollierte Weise berücksichtigt“ werde (Dausien 2007, o.S.). In der Aneignung von qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden oder zumindest ihrer grundlegenden Herangehensweise an soziale Wirklichkeiten kann sich also in der Ausbildung für pädagogische Berufe und darüber hinaus eine grundlegende Reflexionsfähigkeit etablieren.

Insbesondere lässt sich ein *fallrekonstruktives Arbeiten*, wie es viele Verfahren qualitativ-rekonstruktiver Forschung vorsehen, auch als Methode von Praxisreflexion anwenden, die die Reflektierenden zu Forscherinnen und Forschern in eigener Sache werden lässt. Beim methodisch angeleiteten und kontrollierten Fallverstehen geht es zum einen darum, den konkreten Fall in seiner spezifischen Besonderheit zu analysieren. Zum anderen ist es Teil der Fallarbeit, das Allgemeine im Besonderen sichtbar zu machen und somit Anchlüsse an Theorien herzustellen. Erst die Verbindung der beiden Elemente – das methodisch kontrollierte Fremdverstehen und die theoriegeleitete Interpretation – ermöglicht professionelles Denken (Götze 2010).

Fallarbeit ist bereits in der Ausbildung von Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern (Hummrich u. a. 2016; Braun u. a. 2011) etabliert, als Arbeit am „eigenen“ Fall beispielsweise bei der (selbst-)reflektierenden Auswertung von Praktikumserfahrungen und als Arbeit am „fremden“ Fall, der eher ein distanziert-analytisches Herangehen an bestimmte Problemstellungen ermöglicht.<sup>3</sup> Solche Formen von Fallarbeit lassen

3 An einigen Universitäten gibt es zugängliche relevante Fallarchive, z.B. das Online-Fallarchiv der Schulpädagogik der Universität Kassel oder das Archiv für pädagogische Kasuistik (Apaek) der Universität Frankfurt: [www.apaek.uni-frankfurt.de](http://www.apaek.uni-frankfurt.de); [www.fallarchiv.uni-kassel.de](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de)

sich auf die Weiterbildung von Fachkräften aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern übertragen und eignen sich bei entsprechenden methodischen Vorkenntnissen beispielsweise für Fallbesprechungen im Rahmen kollegialer Zusammenarbeit. Fallarbeit in einem weiten Sinne umfasst auch die Reflexion über Dilemmasituationen, über uneindeutige, konflikthafte und herausfordernde pädagogische Ereignisse, mit denen die Fachkraft konfrontiert ist (Nentwig-Gesemann u.a. 2011).

## 2.4 Zusammenfassung und Ausblick

Aus dem hier entwickelten Verständnis von Reflexivität und in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Methoden der Praxisanalyse lassen sich grundlegende Orientierungen dafür gewinnen, wie Fachkräfte ihre Praxis reflektieren können:

- Reflexivität als zentraler Bestandteil pädagogischer Professionalität macht nicht nur das eigene Handeln als solches zum Gegenstand der Betrachtung. Es richtet sich auch auf die sich verändernden Bedingungen dieses Handelns und auf dessen möglicherweise *unbeabsichtigten Nebenfolgen*, die auf seine Bedingungen zurückwirken.
- Auch als *wissenschaftliche Reflexivität* beschränkt sie sich nicht auf eine Selbstbetrachtung, sondern analysiert die Voraussetzungen der eigenen Erkenntnisproduktion und stellt vermeintliche Gewissheiten in Frage.
- *Praktiken des Reflektierens*, die diesen Ansprüchen gerecht werden wollen, benötigen handlungs- und zeitentlastete, geschützte Räume jenseits von Be- und Verwertungszwängen, in denen Befremdung, Irritation und Hinterfragen vermeintlicher Gewissheiten stattfinden können.
- Diese Praktiken des Reflektierens verstehen sich als *Forschung in eigener Sache* und greifen auf wissenschaftliche Wissensbestände und, wenn möglich, geeignete wissenschaftliche Methoden zurück.

## Literatur

- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main, S. 365–374
- Braun, Andrea/Graßhoff, Gunther/Schwepe, Cornelia (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. Stuttgart
- Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/220/485> (Zugriff: 11.08.2017)
- Egloff, Birte (2011): Praxisreflexion. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 211–219
- Forster, Edgar (2014): Reflexivität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 589–597
- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a., S. 138–152
- Götze, Annika (2010): Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Fort- und Weiterbildung. In: Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/Hatz, Stefanie (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 125–145

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jg., H. 3, S. 7–15

Helsper, Werner (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundbegriffe und Grundlagen. Opladen, S. 15–35

Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden, S. 63–80

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sarah (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München

Radtke, Frank-Olaf (2006): Die Theorie kommt nach dem Fall. In: Nakamura, Yuka/Böckelmann, Christine/Tröhler, Daniel (Hrsg.): Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis. Zürich, S. 73–88

## 3 Das Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation

### 3.1 Die Handhabung des Kompetenzprofils

Die Expertengruppe Bildungsteilhabe und Partizipation erarbeitete in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess die Handlungsanforderungen des vorliegenden Kompetenzprofils. Im Folgenden wird dargelegt, wie das Kompetenzprofil zu lesen und einzusetzen ist.

#### *Lesart*

Die Handlungsanforderungen beschreiben zentrale, wiederkehrende Situationen im Alltag frühpädagogischer Fachkräfte in der Umsetzung von Bildungsteilhabe und Partizipation. Die einzelnen Kompetenzfacetten Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz sind in Bezug auf die jeweilige Handlungsanforderung spaltenweise zu lesen. Um Redundanzen zu vermeiden, schließt sich ein Lesen der Kompetenzfacetten von links nach rechts (zeilenweise) aus. In Abhängigkeit der Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte und deren Kompetenzen ergibt sich ein individuelles Weiterbildungsprofil für die jeweilige Fort- bzw. Weiterbildung.

#### *Kompetenzen = konkrete Lernziele*

Die Kompetenzformulierungen stellen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar. Die Angebote können daraufhin ausgerichtet und didaktisch konzipiert werden. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit die bestehenden Weiterbildungsangebote zur Entwicklung zentraler Kompetenzen beitragen. Hierfür können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen herangezogen werden.

#### *Zielgruppen*

Für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist das Kompetenzprofil ein Instrument, mit dem Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert konzipiert und umgesetzt werden können. Träger von Weiterbildungsangeboten können sich an dem Kompetenzprofil orientieren, wenn sie einen Auftrag an ihre Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vergeben. Aber auch Träger von Kindertageseinrichtungen können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf zu bestimmen und dementsprechend Angebote auszuwählen. Schließlich können Kita-Leitungen das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

#### *Das Kompetenzprofil als Qualitätsentwicklungsinstrument*

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, um die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabekatalog, sondern als Qualitätsentwicklungsinstrument, von dem aus die Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte orientiert an Wissenschaft und Praxis vorgenommen werden kann.

## 3.2 Das Kompetenzprofil

### Die Handlungsanforderungen im Überblick

<b>A</b>	<b>Handlungsfeld Kind in der Gruppe</b>	<b>75</b>
A1	Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen	75
A2	Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen	76
A3	Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen	77
A4	Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen	78
A5	Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten	79
A6	Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten	80
A7	Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen	82
<b>B</b>	<b>Handlungsfeld Team und Leitung</b>	<b>84</b>
B1	Bildungsteilhabe und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern	84
B2	Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen	85
B3	Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen	86
B4	Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten	87
<b>C</b>	<b>Handlungsfeld Familie</b>	<b>88</b>
C1	Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden	88
C2	Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen	89
C3	Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen	90
<b>D</b>	<b>Handlungsfeld Sozialraum</b>	<b>92</b>
D1	Kita im Sozialraum systematisch vernetzen	92
D2	Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen	93
D3	Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen	94

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p><b>A Handlungsfeld Kind in der Gruppe</b></p> <p><b>A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen</b></p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... weiß, dass Vertrauen und emotionales Wohlbefinden die Basis sind für eine gute Beziehung zu den Kindern.</p> <p>... weiß um die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern, die Einfluss auf das Wohlbefinden haben.</p> <p>... weiß, wie wichtig es für die Entwicklung und Bildung des Kindes ist, sich wohlfühlen.</p> <p>... weiß, wie wichtig positive Peerkontakte und das Gruppenklima für das Wohlbefinden der Kinder sind.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Spaß und Humor in der Beziehung zu Kindern.</p> <p>... weiß um die Bedeutung einer gelungenen Eingewöhnungsphase für das Kind und die Familie.</p>	<p>... findet einen individuellen Zugang zu jedem Kind.</p> <p>... pflegt die Beziehung zum Kind durch emotionale Nähe, Fürsorge, Responsivität, Aufmerksamkeit und Förderung von Autonomie.</p> <p>... signalisiert Offenheit und Freundlichkeit gegenüber allen Familien und Kindern.</p> <p>... erkennt die kindlichen Intentionen durch Gestik, Mimik, Verhalten und Sprache und reagiert responsiv darauf.</p> <p>... stärkt die Beziehungen unter den Peers und das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder.</p> <p>... kann Räume schaffen, in denen sich jedes Kind geborgen und wohl fühlt.</p>	<p>... gestaltet eine reziproke Beziehung mit jedem Kind.</p> <p>... hat Zeit für die Kinder und ihre Bedürfnisse und hört ihnen empathisch zu.</p> <p>... fragt Kinder nach ihren Wünschen und Bedürfnissen.</p> <p>... tauscht sich mit den Eltern sowie mit dem Team über das Wohlbefinden des Kindes aus.</p>	<p>... reflektiert die Interaktionen mit dem Kind in Hinblick auf sein Wohlbefinden.</p> <p>... reflektiert, inwieweit Grundbedürfnisse der Kinder im Alltag erfüllt werden.</p> <p>... reflektiert ihre Beziehungen zu jedem Kind und seiner Familie in Bezug auf das Wohlbefinden des Kindes.</p> <p>... ist sich bewusst, dass ihr eigenes Wohlbefinden Auswirkungen auf die Verhaltensregulation der Kinder hat.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<p><b>A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen</b></p>				
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... weiß, dass die Anerkennung der Lebenswelten der Kinder Ausgangspunkt für eine gute Beziehung ist.</li> <li>... weiß, wie heterogen die Eigenschaften von Kindern sind.</li> <li>... weiß um die Bedeutung einer wertschätzenden, von Respekt geprägten Haltung gegenüber Kindern und Familien.</li> <li>... weiß, dass die Anerkennung und Berücksichtigung von Verschiedenheiten eine Bereicherung für die Gruppe ist.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... vermittelt jedem Kind die Gewissheit, dass es so angenommen wird, wie es ist.</li> <li>... knüpft bei Aktivitäten und pädagogischen Angeboten an den Vorerfahrungen, Kompetenzen, Bedürfnissen und Interessen der Kinder an.</li> <li>... zeigt ihre Wertschätzung bezüglich den Bedürfnissen und Interessen des Kindes, seinem individuellen Fortschritt und Lerntempo.</li> <li>... entwickelt einen individualisierten, differenzsensiblen Blick auf die Kinder und die Gruppe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektiert regelmäßig im Team individuelle Stärken, Interessen und Schwierigkeiten von Kindern.</li> <li>... reflektiert im Team den wertschätzenden Umgang mit Kindern und Familien.</li> <li>... tauscht sich mit den Eltern über die Stärken und Interessen der Kinder aus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektiert ihre Haltung zu Vielfalt und heterogenen Gruppen.</li> <li>... überprüft ihren ressourcenorientierten Blick auf die heterogenen Lebenswelten der Kinder und setzt sich kritisch damit auseinander.</li> <li>... ist neugierig auf alle Familien, ihre Kulturen und Familiensprachen.</li> </ul>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>A3 Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... kennt die gesetzlichen Grundlagen für Inklusion, Partizipation und Bildungsteilhabe (Menschenrechte, UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, Bundeskinderschutzgesetz, Bildungspläne, rechtliche Grundlagen des jeweiligen Bundeslandes für Inklusion, rechtlichen Auftrag zum Schutz vor Diskriminierung).</li> <li>... weiß um die Folgen von Segregation in der Lebens- und Lernumwelt der Kinder.</li> <li>... kennt räumlich-materielle und personell-soziale Barrieren sowie „Barrieren in den Köpfen“ für die Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen.</li> <li>... weiß, dass auf unterschiedlichen Ebenen (Spiel, Alltagsroutinen, Raum, Angebote) Teilhabe ermöglicht werden kann.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... erkennt neben offensichtlichen auch subtile Partizipationsbarrieren, die die Entwicklungsperspektiven eines Kindes einschränken können, und versucht, diese zu überwinden.</li> <li>... kooperiert mit anderen Fachdiensten und externen Institutionen, um Teilhabe zu ermöglichen.</li> <li>... gestaltet Regeln, Strukturen und Abläufe so, dass jedes Kind im Alltag entwicklungsangemessen Einfluss nehmen kann.</li> <li>... bezieht die Kinder entsprechend ihrer Möglichkeiten aktiv in unterschiedliche Prozesse der Kita mit ein.</li> <li>... nimmt nach Möglichkeit alle interessierten Kinder (mit unterschiedlichen Voraussetzungen) aus der Umgebung/des Stadtteils auf.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... analysiert gemeinsam mit dem Team, welche Partizipationsbarrieren existieren.</li> <li>... tauscht sich im Team darüber aus, welche Kinder wenig teilhaben, und sucht gemeinsam nach Unterstützungsmöglichkeiten.</li> <li>... reflektiert im Team die Partizipationsprozesse der Kinder.</li> <li>... hinterfragt im Team, welche pseudo-partizipativen Elemente es im Kita-Alltag gibt wie z.B. „auswählen dürfen bzw. müssen“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektiert, welche Partizipationsbarrieren ihr im Kita-Alltag begegnen und wie sie mit diesen umgeht.</li> <li>... reflektiert die eigene Rolle als Begleiter/in kindlicher Partizipationsprozesse.</li> <li>... reflektiert eigene Partizipationserfahrungen und die damit einhergehenden Emotionen.</li> </ul>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>A4 Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... kennt die Phänomene Diskriminierung und Privilegierung im Alltag der Kita und weiß um ihre möglichen Auswirkungen.</li> <li>... kennt die Risiken von Diskriminierungserfahrungen für die kindliche Entwicklung.</li> <li>... weiß, dass Kinder im Umgang untereinander Kategorien entwickeln und dass diese zur Basis für Anerkennung oder Ausgrenzung werden können.</li> <li>... weiß um die Wirkung von Regeln und Strukturen, die Teilhabe ermöglichen oder verhindern können.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... erarbeitet mit den Kindern Grundsätze des Miteinanders und macht sie für alle Kinder verständlich.</li> <li>... ist in der Lage, auf Prozesse, die zu Stigmatisierung und Beschämungssituationen in der Peer-Gruppe führen, Einfluss zu nehmen.</li> <li>... überprüft Regeln und Strukturen (z. B. den Ablauf des Stuhlkreises) auf ihre anerkennenden bzw. benachteiligenden Wirkungen hin.</li> <li>... fördert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme der Kinder untereinander.</li> <li>... fördert eine sensible, offene Gesprächskultur zwischen den Kindern.</li> <li>... setzt Medien (z. B. Bilderbücher) ein, die Ausschlussprozesse thematisieren, und nutzt diese zur Auseinandersetzung mit Vielfalt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... bespricht im Team Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse unter den Kindern und sucht gemeinsam Möglichkeiten, ihnen zu begegnen.</li> <li>... reflektiert und analysiert im Team und mit der Leitung, welche Strukturen und Routinen in der Kita Ausgrenzung und Diskriminierung befördern und verändert diese gemeinsam mit Team und Leitung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektiert eigene Vorurteile und Sichtweisen (z. B. Herkunft der Kinder, Familiensituationen).</li> <li>... setzt sich mit eigenen biografischen Erfahrungen (Ausgrenzung, Privilegierung) auseinander und reflektiert, wie diese ihr Handeln beeinflussen.</li> <li>... identifiziert das eigene Verständnis von Normalität und das eigene kulturelle Wertesystem.</li> <li>... reflektiert ihre eigene Sprache hinsichtlich vorurteilsbewusster Kommunikation.</li> </ul>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... macht die Kinder auf diskriminierende Handlungen, Äußerungen und Strukturen aufmerksam und ermutigt sie, sich aktiv gegen Diskriminierung einzusetzen.</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<p><b>A5 Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten</b></p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... weiß, was freies Spiel meint und verfügt über Wissen zur Bedeutung von freiem Spiel für die Partizipation.</p> <p>... verfügt über Wissen zu unterschiedlichen ressourcenorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.</p> <p>... kennt die Voraussetzungen (körperlich, wahrnehmungsbezogen, kognitiv) für Teilnahme am Spiel.</p> <p>... kennt eine Vielzahl an Materialien, die Interaktionen und das freie Spiel zwischen Kindern fördern.</p>	<p>... beobachtet und dokumentiert die Spielsituationen der Kinder.</p> <p>... ermittelt aus der Beobachtung Möglichkeiten zur Partizipation der Kinder und regt diese an.</p> <p>... unterstützt Kinder anknüpfend an ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten beim Zugang zu Peer-Interaktionen und freiem Spiel, ohne dabei zu stark in das kindliche Spielgeschehen einzugreifen.</p> <p>... stellt durch Raum, Material und Zeit eine anregende Umgebung her, die Peer-Interaktionen und freies Spiel fördern.</p>	<p>... reflektiert das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interaktionen, Gruppenbildung, Räume, Spielmittel) und tauscht sich im Team darüber aus.</p> <p>... reflektiert im Team das Eingreifen und Moderieren des freien Spiels.</p> <p>... moderiert, wo notwendig, die Spielprozesse unter Kindern.</p>	<p>... schätzt die eigenen Interpretationen von Peer-Interaktionen in Bezug auf eigene biografische Erfahrungen und Muster ein.</p> <p>... reflektiert die Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen und tauscht sich darüber im Team aus.</p> <p>... evaluiert regelmäßig, wie und wann sie Peer-Interaktionen und freies Spiel moderiert (im Hinblick auf Muster und Angemessenheit der Interventionen und die Reaktionen der Kinder).</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<p>... hat Wissen zu den Auswirkungen der Interaktionserfahrungen in der Peer-Gruppe auf das Selbstbild der Kinder und ihre Entwicklung.</p> <p>... kennt Auswirkungen von Raumgestaltung und Veränderungen im Raum in Bezug auf das freie Spiel und Peer-Interaktionen.</p>	<p>... setzt sich bei der Leitung und dem Träger für Materialien, Raumbedingungen und zeitliche Abläufe ein, die das freie Spiel fördern.</p> <p>... achtet bewusst auf Fairness, Stereotypen, Ein- und Ausschluss im freien Spiel und bei Peer-Interaktionen und spricht diese respektvoll und sensibel an.</p> <p>... zeigt jedem Kind Gelegenheiten auf, sich am Spiel zu beteiligen.</p> <p>... schätzt ein, wann das Lenken oder Moderieren von Peer-Interaktionen nötig ist und wann es den kindlichen Spielfluss hemmt.</p>			
<h3>A6 Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten</h3>				
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>				
<p>... kennt verschiedene relevante Bildungs- und Lerntheorien und betrachtet diese differenziert (z.B. konstruktivistisches Lernen, Lernen am Modell).</p>	<p>... setzt entwicklungs- und situationsangemessene Aktivitäten ein, die ko-konstruktives und aktives Lernen aller Kinder anregen.</p>	<p>... reflektiert im Team und mit der Leitung, ob die Angebote an den individuellen Bedürfnissen der Kinder orientiert sind.</p>	<p>... reflektiert ihr eigenes Verständnis inklusiver Bildung vor dem Hintergrund relevanter Bildungs- und Lerntheorien.</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> <b>Wissen</b></p> <p>... kennt die Bedeutung von Alltagssituationen für kindliche Bildungsprozesse.</p> <p>... weiß, dass alle Kinder Akteure ihrer Entwicklung sind.</p> <p>... kennt eine Vielzahl an entwicklungsangemessenen pädagogischen Angeboten, die das gemeinsame Lernen und Voneinander-Lernen der Kinder fördern.</p> <p>... kennt in Grundzügen die Therapiekonzepte einzelner Kinder.</p> <p>... weiß um die Möglichkeiten der Verknüpfung von pädagogischen und therapeutischen Angeboten in Einrichtungen (Prinzip der inklusiven Therapie).</p> <p>... kennt und interpretiert Phänomene des mehrsprachigen Aufwachsens.</p>	<p> <b>Fertigkeiten</b></p> <p>... nimmt die Ressourcen und Kompetenzen jedes Kindes wahr und berücksichtigt diese in Aktivitäten und Angeboten.</p> <p>... knüpft mit Bildungsangeboten an die Vorerfahrungen, Kompetenzen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder an.</p> <p>... setzt Lernangebote und Materialien für alle Bildungsbereiche ein, die freie kindliche Entscheidungen erlauben und kindliches Interesse wecken.</p> <p>... bildet wechselnde heterogene Lerngruppen, in denen sie auf individuell adaptive Weise fördert.</p> <p>... nutzt den sprachlichen und kulturellen Hintergrund sowie die lebensweltlichen Themen der Kinder für die Gestaltung von Bildungsangeboten.</p> <p>... erkennt bzw. schafft individuelle Lerngelegenheiten in Alltagssituationen.</p> <p>... nutzt unterschiedliche Kommunikationsformen (z.B. Gesten, Bilder) und akzeptiert alle Kommunikationsformen.</p>	<p> <b>Sozialkompetenz</b></p> <p>... hinterfragt im Team und mit der Leitung kritisch die Ziele bestimmter Bildungsangebote (z.B. hinsichtlich Produkt- und Ergebnisorientierung).</p> <p>... tauscht sich im Team über gelungene pädagogische Angebote aus, die individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen.</p>	<p> <b>Selbstkompetenz</b></p> <p>... reflektiert die Aktivitäten der Kinder in Bezug auf ihre Lernprozesse.</p> <p>... reflektiert individuell adaptive Zugänge zu allen Bildungsbereichen.</p> <p>... reflektiert die eigene Fähigkeit, Angebote individuell adaptiv zu gestalten und erweitert gegebenenfalls ihre Fähigkeiten.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... nimmt verbale und non-verbale kommunikative Initiativen der Kinder wahr, greift diese auf und unterstützt sie.</p>	<p>... informiert Kinder über ihre Rechte und thematisiert diese angemessen im Kita-Alltag.</p> <p>... philosophiert in entwicklungsangemessener Weise mit den Kindern über Gerechtigkeit.</p> <p>... etabliert in Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung, dem Team und den Kindern entwicklungsangemessene Beschwerdemöglichkeiten der Kinder.</p> <p>... eröffnet den Kindern verschiedene Ausdrucks- und Mitteilungsmöglichkeiten für ihre Gefühle, Bedürfnisse und Sichtweisen.</p>	<p>... setzt sich im Team und bei der Leitung dafür ein, die Kinder von Grund auf in Entscheidungsprozesse (die ihr gemeinsames Leben in der Kita betreffen) zu involvieren.</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung die Vorbildfunktion der Fachkräfte bezüglich Selbstachtung und -fürsorge sowie Achtung und Fürsorge gegenüber anderen.</p> <p>... moderiert, falls notwendig, Kritikgespräche zwischen Peers oder Fachkräften und Kindern.</p> <p>... nimmt positive und negative Rückmeldungen, Gestaltungswünsche und Veränderungsvorschläge von Kindern auf.</p>	<p>... ist sich ihrer Rolle als Vorbild in Bezug auf Achtsamkeit und Teilgabe bewusst.</p> <p>... reflektiert die eigene Achtsamkeit für sich selbst und andere.</p> <p>... reflektiert das eigene Bild vom Kind und seinen Kompetenzen auf Basis von Wissen zur kindlichen Entwicklung.</p>
<p><b>A7 Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen</b></p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt die UN-Kinderrechtskonvention sowie weitere rechtliche Grundlagen der Inklusion.</p> <p>... kennt kognitive, sensomotorische und soziale Kompetenzen, die zur Teilgabe und Partizipation befähigen.</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Selbstwirksamkeit von Kindern und verfügt über Wissen zur Förderung des Selbstwertgefühls.</p> <p>... verfügt über Wissen zur Förderung von Empathiefähigkeit bei Kindern.</p>			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	<p>... bespricht mit den Kindern den Umgang mit Konflikten im Alltag, meinen und bezogen auf konkrete Konfliktsituationen.</p> <p>... unterstützt Konfliktbewältigung, indem sie bei den Kindern selbstständiges Problemlösen anregt.</p> <p>... fordert auf entwicklungsangemessene Weise die alltägliche Mitarbeit aller ein.</p> <p>... entwickelt regelmäßig Gelegenheiten im Kita-Alltag, die jedes Kind dazu auffordern, zur Gestaltung des gemeinsamen Lebens beizutragen.</p> <p>... stärkt im Umgang mit jedem Kind bewusst deren Selbstwertgefühl u. a. durch responsives und empathisches Interagieren.</p> <p>... vermittelt durch Gespräche und Handlungen allen Kindern das Gefühl, wichtig und wertvoll für die Gemeinschaft zu sein.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
<h2>B Handlungsfeld Team und Leitung</h2>			
<h3>B1 Bildungsteilnahme und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die UN-Kinderrechtskonvention und das Bundeskinderschutzgesetz.</p> <p>... kennt die rechtlichen Grundlagen zur Partizipation aus SGB VIII und den Ausführungsgesetzen der Länder.</p> <p>... kennt verschiedene Ansätze, Theorien und (Praxis-)Modelle zur Bildungsteilnahme und Partizipation in Kitas.</p> <p>... kennt den <i>Index für Inklusion</i> und den <i>Nationalen Kriterienkatalog</i>.</p>	<p>... setzt sich für die Ziele einer inklusiven Pädagogik im Leitbild und in der Konzeption ein.</p> <p>... macht wesentliche Elemente der Kinder- und Menschenrechte in der Kita für Kinder und Familien transparent.</p> <p>... kommuniziert über die Konzeption fortlaufend mit Kindern und Familien.</p> <p>... beteiligt in Zusammenarbeit mit dem Team und der Kita-Leitung in entwicklungsangemessener Weise die Kinder an der Weiterentwicklung der Konzeption.</p> <p>... beteiligt in Zusammenarbeit mit dem Team und der Kita-Leitung die Familien an der Konzeption.</p>	<p>... tauscht sich mit dem Team und der Leitung über den Entwicklungsprozess einer inklusiven Einrichtungskonzeption aus.</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung, ob die partizipativen Elemente in der Kita kinderrechtsbasiert oder instrumentalisiert sind (z.B. Morgenkreis) und damit „Pseudopartizipation“ darstellen.</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung die Partizipation und Rechte aller Akteure in der Kita (Fachkräfte, Eltern, Kinder).</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung, inwieweit die Kinderrechte in der Konzeption und der Kita garantiert werden.</p>	<p>... ist bereit, ihre eigenen pädagogisch-konzeptionellen Vorstellungen im Sinne einer inklusiven Einrichtungskonzeption weiterzuentwickeln.</p> <p>... hinterfragt die eigene Haltung gegenüber Bildungsteilnahme und Partizipation bezogen auf alle Akteure in der Kita und tauscht sich darüber aus.</p> <p>... reflektiert das eigene berufliche Handeln anhand der Konzeption, des Leitbilds und Theorien der Bildungsteilnahme und Partizipation in Kitas.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt die gesetzlichen Grundlagen zum Thema Partizipation (SGB VIII, Ausführungsgesetze der Länder, UN-Kinderrechtskonvention, Bundeskinderschutzgesetz).</p> <p>... kennt Best Practices, Modellprojekte und Praxismaterialien, die partizipative Strukturen aufzeigen.</p> <p>... kennt unterschiedliche Formate für Partizipation und Möglichkeiten der Einflussnahme in der Kita.</p>	<p>... schafft gemeinsam mit dem Team, der Leitung und dem Träger Zeit- und Organisationsbedingungen, welche kindliche Partizipation ermöglichen.</p> <p>... geht kreativ mit Grenzen der Ein- richtung um, sodass neue Formen der Partizipation ermöglicht werden (z. B. durch Umwidmung von Räumlichkeiten oder neue Strukturen).</p> <p>... ist in der Lage, unterschiedliche Methoden der Partizipation (z. B. Kinderrat, Morgenkreis) anzuwenden und strukturell zu verankern.</p>	<p>... regt zusammen mit dem Team und der Leitung die Weiterentwicklung der Konzeption in Hinblick auf Teilhabe und Partizipation beim Träger an.</p>	<p>... reflektiert ihre eigene Rolle als Begleiter/in und Unterstützer/in der kindlichen Partizipationsprozesse.</p> <p>... zeigt Neugier und Interesse an neuen Ideen und Formen der Partizipation.</p> <p>... reflektiert die eigene Spiel- und Lernbiografie mit Blick auf Partizipation.</p>
<p><b>B2 Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen</b></p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p><b>B3 Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen</b></p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... weiß um die Notwendigkeit der engen Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen mit unterschiedlichen professionellen Kompetenzen in einem Team.</li> <li>... kennt Konzepte der ressourcenorientierten Zusammenarbeit im Team, z. B. die Methode der kollegialen Beratung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... bringen ihre eigene Fachkompetenz als spezifische Fertigkeit angemessen ins Team ein.</li> <li>... machen Kollegen auf nicht-partizipative Prozesse im Team aufmerksam.</li> <li>... entwickeln gemeinsam mit Team und Leitung strukturelle Elemente im Arbeitsalltag, die dafür sorgen, dass jede Fachkraft zur Gestaltung des Miteinanders beitragen kann.</li> <li>... können Konflikte ansprechen und zur Problemlösung in einem Team aktiv beitragen.</li> <li>... etablieren gemeinsam im Team und mit der Leitung eine Konfliktkultur, die von Offenheit und gegenseitigem Respekt geprägt ist.</li> <li>... nutzen die Heterogenität im Team als Ressource.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektieren gemeinsam im Team Respekt, Achtsamkeit und Wertschätzung in der Teamarbeit.</li> <li>... setzen sich einfühlend mit den Perspektiven der anderen Teammitglieder auseinander.</li> <li>... achten auf wertschätzende Zusammenarbeit im Team, bei der die Kompetenzen jedes Teammitglieds zum Tragen kommen.</li> <li>... analysieren gemeinsam mit Team, Leitung und Träger, inwiefern Ressourcenorientierung und Partizipation umgesetzt und weiterentwickelt werden z. B. hinsichtlich Teamzusammensetzung, Zusammenarbeit, Zugang, Generationenverhältnis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... ist bereit, von der eigenen Sichtweise abweichende professionelle Sichtweisen zu akzeptieren.</li> <li>... reflektiert die Herausforderungen und Chancen, die sich aus der Heterogenität des Teams ergeben.</li> <li>... prüft die eigene Einstellung gegenüber Teammitgliedern und Leitung und deren Kompetenzen in Hinblick auf eine ressourcenorientierte und partizipative Zusammenarbeit.</li> </ul>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>B4 Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... kennt die Wirkung von räumlichen Gegebenheiten auf den pädagogischen Alltag.</li> <li>... verfügt über Wissen zur flexiblen Raumgestaltung und Wirkung von Materialien hinsichtlich der Partizipation von Kindern.</li> <li>... kennt Konzepte und Modelle zur Einbeziehung von Kindern und Eltern bei der Raumgestaltung.</li> <li>... kennt Materialien, welche die vielfältigen Zugehörigkeiten und Identitäten der Kinder repräsentieren (z. B. Bücher, Puppen mit unterschiedlichen Merkmalen).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... überprüft Ausstattung von Räumen und Materialien mit Blick darauf, wie partizipationsfördernd diese sind.</li> <li>... gestaltet Räume und Spielbereiche für und mit den Kindern, in denen alle als Akteure aktiv werden können.</li> <li>... berücksichtigt akustische, physische und wahrnehmungsbezogene Faktoren bei der Umsetzung einer anregenden Umgebung.</li> <li>... stellt eine Umgebung zur Verfügung, die den unterschiedlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen aller Kinder gerecht wird und deren Zugehörigkeiten repräsentiert.</li> <li>... stellt Material zur Verfügung, das zur sozialen Interaktion einlädt und einen hohen Aufforderungscharakter besitzt.</li> <li>... bezieht die Kinder und Familien bei der Raumgestaltung mit ein.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektiert im Team die Raumausstattung in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten der Kinder.</li> <li>... setzt sich bei der Leitung und dem Träger für eine Veränderung der Räume und Materialien ein, falls diese keine Partizipation fördern.</li> <li>... tauscht sich mit dem Team und der Leitung aus, an welchen Stellen Kinder sich bei der Raumgestaltung beteiligen können.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektiert die Wirkung der Räume auf sich selbst und tauscht sich darüber im Team aus.</li> <li>... reflektiert die Wirkung der Räume und Materialien auf die Kinder und die Familien.</li> </ul>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<b>C Handlungsfeld Familie<sup>4</sup></b>				
<b>C1 Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden</b>				
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt die Bedeutung einer gelungenen Kooperation mit der Familie für das Zusammenleben in der Kita.</p> <p>... hat Wissen über verschiedene Lebenslagen und deren Auswirkung auf die kindliche Entwicklung (z.B. Armut, Trennung der Eltern, Krankheit, Umzug).</p> <p>... kennt die Lebenslagen und Lebenswirklichkeiten der Kinder und ihrer Familien.</p> <p>... kennt die relevanten rechtlichen Bedingungen der Familien und Kinder wie z.B. Sorgerechtsregelung, Aufenthaltsstatus der Familie.</p>	<p>... geht wertschätzend, offen und ressourcenorientiert mit der gegebenen Vielfalt der Familien um.</p> <p>... erkennt Eltern als wichtigste Experten/-innen für ihr Kind an.</p> <p>... versucht, Vorerfahrungen und Werte der Familien kennenzulernen und zu verstehen.</p> <p>... berücksichtigt (soweit möglich) die unterschiedlichen Werte und Kulturen der Kinder und Familien im Kita-Alltag und greift diese bewusst auf.</p> <p>... sensibilisiert Eltern für Vorurteile und Ausgrenzungsprozesse.</p>	<p>... analysiert im Team die Situation der Familien hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Orientierungen (z.B. religiöse Lebensweisen, kulturelle Identität, ökonomische Möglichkeiten).</p> <p>... reflektiert im Team die Zusammenarbeit mit den Eltern und tauscht sich über einzelne Fälle der Zusammenarbeit aus.</p> <p>... tauscht sich im Team über Lösungs- und Sozialisationszielen von Eltern und Kita aus.</p> <p>... ist in der Lage, Ausgrenzungserfahrungen in der Elternschaft frühzeitig wahrzunehmen und sensibel zur Sprache zu bringen.</p>	<p>... identifiziert unterschiedliche Lebenslagen und versucht, sich in diese hineinzuversetzen.</p> <p>... reflektiert das eigene Handeln im Hinblick auf Vorurteile.</p> <p>... reflektiert die eigene familiäre Sozialisation und Prägung.</p> <p>... reflektiert die eigene Empathie und Ambiguitätstoleranz gegenüber anderen Lebenswelten und Erziehungsvorstellungen.</p> <p>... reflektiert den eigenen Blick auf die Familien der Kinder.</p>	

4 Im Handlungsfeld Familie werden die Begrifflichkeiten Eltern und Familie verwendet. Mit Eltern sind dabei die Sorgeberechtigten und ihnen gleichgestellte Erwachsene gemeint. Familie ist hier neben der Kernfamilie der für das Kind relevante, als Familie bezeichnete Personenkreis.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt die rechtlichen Grundlagen für die Eltern- und Familienbeteiligung aus dem SGB VIII (§§ 22, 22a).</p> <p>... kennt die grundlegenden Eltern- und Familienrechte (z.B. Informations-, Anhörungs- und Beratungsrechte) der Ausführungsgesetze der Länder.</p> <p>... kennt Möglichkeiten, die Eltern- und Familienrechte strukturell zu verankern, z.B. durch regelmäßige Sprechstunden für Eltern.</p>	<p>... beobachtet und bringt in Erfahrung, ob Familien Ausgrenzungserfahrungen machen und zeigt Teilhabemöglichkeiten auf.</p> <p>... spricht Diskrepanzen zwischen den Entwicklungs- und Sozialisationszielen der Eltern und denen der Kita an und entwickelt gemeinsame Lösungen.</p>		
<h3>C2 Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt die rechtlichen Grundlagen für die Eltern- und Familienbeteiligung aus dem SGB VIII (§§ 22, 22a).</p> <p>... kennt die grundlegenden Eltern- und Familienrechte (z.B. Informations-, Anhörungs- und Beratungsrechte) der Ausführungsgesetze der Länder.</p> <p>... kennt Möglichkeiten, die Eltern- und Familienrechte strukturell zu verankern, z.B. durch regelmäßige Sprechstunden für Eltern.</p>	<p>... pflegt einen anerkennenden und wertschätzenden Umgang mit den Eltern und Familien.</p> <p>... setzt sich im Team, bei der Leitung und beim Träger für die Garantie der Eltern- und Familienrechte ein.</p> <p>... fördert die Handlungsfähigkeit von Eltern durch gezielte Information und Kommunikation.</p> <p>... bezieht Elternvertretungen, Eltern und Familien, wo möglich, in Entscheidungen ein.</p>	<p>... tauscht sich im Team über die Einhaltung der Eltern- und Familienrechte aus.</p> <p>... reflektiert gemeinsam mit Team und Leitung, wie die Rechte der Familien in der Kita zur Entfaltung kommen.</p> <p>... tauscht sich mit Eltern und Elternvertretern über ihre Perspektive auf die Kita aus und identifiziert Themen für eine nachhaltige Zusammenarbeit.</p>	<p>... reflektiert, wie sie selbst zu den Eltern- und Familienrechten steht, und inwieweit sie noch mehr Information benötigt.</p> <p>... reflektiert die Wirkung des bestehenden Abhängigkeitsverhältnisses auf die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften.</p> <p>... reflektiert hierarchische Strukturen in der Kita und ihr eigenes Autoritätsverhalten.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt Modelle und Best-Practice-Beispiele der Zusammenarbeit mit Familien und Elterngremien.</p> <p>... weiß um das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Eltern und Fachkräften.</p>	<p>... bezieht die Eltern aktiv in Fragen der Qualitätsentwicklung ein (z.B. durch Evaluationen, Befragungen).</p> <p>... beteiligt die Eltern an der Weiterentwicklung der Konzeption.</p> <p>... entwickelt gemeinsam mit dem Team und der Leitung ein niedrigschwelliges Beschwerdemanagement für die Eltern und macht dieses transparent (z.B. durch Elternabende, Aushänge, persönliche Gespräche).</p>		
<h3>C3 Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die Kompetenzen und Fähigkeiten der Familien.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Barrierefreiheit (im weiten Sinn) in Bezug auf Sprache, Räume und Zugänge.</p> <p>... weiß, dass es unterschiedliche Kommunikationsstile und Kommunikationsstrategien gibt, um Eltern zu erreichen.</p>	<p>... ermöglicht den Familien verschiedene kreative Informations- und Kommunikationswege in der Kita (z.B. non-verbal, leichte Sprache, Übersetzungen).</p> <p>... spricht regelmäßig in motivierender Weise mit den Eltern über die möglichen Formen ihrer Beteiligung und Mitwirkung am Kita-Alltag.</p>	<p>... analysiert im Team und mit der Leitung, wie möglichst alle Familien erreicht werden können, und wo ihre Mitwirkung bereits gelingt.</p> <p>... erkennt das Engagement der Familien und dessen Qualität an und kommuniziert dies wertschätzend.</p>	<p>... reflektiert die eigene Haltung und deren Hintergründe gegenüber der Teilhabe und Partizipation aller Familien (z.B. Wo habe ich Vorbehalte? Was würde ich lieber ohne die Eltern entscheiden?).</p> <p>... identifiziert eigene Grenzen und kann differenziert mit persönlichen Erfahrungen umgehen.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> ... kennt Modellprojekte, Praxisprojekte und Best-Practice-Projekte, die als Vorbild für eigene Ideen der Teilhabe und Partizipation für Familien in der Kita dienen können.</p>	<p> ... dokumentiert partizipative Elemente im Kita-Alltag sichtbar für alle Eltern.</p> <p>... bezieht die Ressourcen und Kompetenzen von allen interessierten Familien ein.</p> <p>... setzt gemeinsam mit den Familien niederschwellige Angebote um (z. B. Tauschbörsen, Eltern-Kind-Aktionen).</p> <p>... initiiert systematisch Netzwerke und fördert den Austausch zwischen den Familien, z. B. mit Bildungs- und Begegnungsangeboten.</p>	<p></p>	<p> ... respektiert es, wenn Familien sich nicht beteiligen möchten.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p><b>D Handlungsfeld Sozialraum</b></p> <p><b>D1 Kita im Sozialraum systematisch vernetzen</b></p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... kennt den für die Familien und Kita relevanten Sozialraum.</li> <li>... kennt Angebote, Fachdienste und Einrichtungen im Sozialraum und deren Teilhabechancen für die Familien.</li> <li>... hat Wissen über die Chancen des Sozialraums für die inklusive Bildung.</li> <li>... kennt die spezifischen Belange der Familien und Kinder im Sozialraum.</li> <li>... weiß um Methoden und Instrumente des Netzwerkens und der Sozialraumarbeit.</li> <li>... kennt Modelle der Kooperation mit anderen Angeboten und Einrichtungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... konzipiert mit Team und Leitung Strukturen, die Kooperation und Vernetzung verankern.</li> <li>...bahnt die Vernetzung zwischen Kita, Kindern und Familien im Sozialraum an.</li> <li>... identifiziert und prüft adäquate Bildungs- und Lernangebote für Familien im Sozialraum und regt die Nutzung dieser Angebote bei den Familien an.</li> <li>... vermittelt die Familien an andere Institutionen sowie Beratungs- und Begleitungsangebote, wenn der eigene Auftrag endet bzw. eigene Grenzen erreicht sind.</li> <li>... regt im Team und bei der Leitung die Öffnung der Einrichtung für Angebote aus dem Sozialraum an.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... diskutiert im Team über den Sozialraum als Handlungsfeld und dessen Möglichkeiten für die Familie.</li> <li>... tauscht sich im Team über gelingende Kontakte im Sozialraum und deren Nutzen für die Kita aus.</li> <li>... pflegt kontinuierlich den wertgeschätzenden Kontakt zu relevanten Kooperationspartnern im Sozialraum.</li> <li>... reflektiert im Team die Möglichkeiten zur Mitgestaltung von regionalen Netzwerken.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... überprüft ihre Kooperations- und Kommunikationskompetenz gegenüber anderen Personen und Institutionen im Sozialraum und verbessert diese gegebenenfalls.</li> <li>... reflektiert die eigene Bereitschaft zur Kommunikation.</li> <li>... reflektiert die eigene Vorbildfunktion und die eigene Rolle im Sozialraum.</li> <li>... ist offen für andere Sichtweisen, Werte und Normen, die ihr im Sozialraum begegnen.</li> </ul>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... setzt sich im Sozialraum dafür ein, dass Familien alle Angebote barrierefrei (im weiten Sinne) nutzen können.		
<h3>D2 Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die rechtlichen Regelungen zum Übergang in die Schule.</p> <p>... kennt unterschiedliche Schulangebote vor Ort und die Möglichkeiten zur Inklusion.</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Kooperation und Kommunikation mit der Schule im Hinblick auf Inklusion und den Übergang.</p> <p>... kennt die spezifischen Beratungsangebote zur Unterstützung einer inklusiven Beschulung.</p> <p>... kennt wichtige kindliche Kompetenzen zur Bewältigung von Übergängen.</p>	<p>... erarbeitet mit dem Team und der Leitung ein Konzept für die Begleitung der Übergänge der Kinder (Tagespflege – Krippe – Kita – Schule) und setzt dieses um.</p> <p>... stellt vor dem Übergang in die Schule sicher, dass Kinder und ihre Familien sich mit der neuen Institution vertraut machen können.</p> <p>... etabliert gemeinsam mit dem Team und der Leitung einen regelmäßigen Austausch mit den anderen relevanten Institutionen (Kitas, Schulen) und entwickelt ein gemeinsames Verständnis der Zusammenarbeit.</p> <p>... bezieht die kindliche Perspektive auf den Übergang ein, z. B. durch Besuche von ehemaligen Kita-Kindern.</p>	<p>... reflektiert im Team und mit der Leitung Kommunikationsstrukturen und -weisen zwischen der Kita und den Schulen und versucht, diese zu optimieren.</p> <p>... tauscht sich im Team und mit der Leitung über ein gemeinsames Verständnis der Kooperation mit den Schulen aus.</p> <p>... bezieht die Familien in die Zusammenarbeit mit den Schulen ein, z. B. durch Elternabende mit erfahrenen Schullehrern.</p> <p>... steht im fachlichen Austausch mit den Lehrkräften und bringt ihre spezifischen Kenntnisse zur frühkindlichen Bildung ein.</p>	<p>... ist offen für verschiedene professionelle und persönliche Zugänge und Perspektiven der unterschiedlichen Institutionen.</p> <p>... nimmt Wissen und Anregungen aus anderen Professionen bzw. von anderen Institutionen an.</p> <p>... reflektiert und hinterfragt die systemischen Bedingungen der Anschlussfähigkeit für alle Kinder.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>... weiß um die Bedeutung des Sozialraums als Bildungs- und Lerngelegenheit.</p> <p>... weiß, wie wichtig es für die Gestaltung des Sozialraums ist, die Stimmen der Kinder zu hören.</p> <p>... bringt in Erfahrung, wie die Kinder ihre Stadt/ihren Ort sehen und wo sie sich im Sozialraum aufhalten.</p>	 <p>... fördert wichtige kindliche Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs.</p> <p>... nimmt Stärken und Ressourcen der Kinder für die Bewältigung des Übergangs bewusst wahr und spiegelt sie den Kindern.</p> <p>... beurteilt, wo die eigenen fachlichen Grenzen erreicht sind, und holt sich ggf. Unterstützung durch externe lokale Experten/-innen.</p>		
<b>D3 Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen</b>			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
<p>... weiß um die Bedeutung des Sozialraums als Bildungs- und Lerngelegenheit.</p> <p>... weiß, wie wichtig es für die Gestaltung des Sozialraums ist, die Stimmen der Kinder zu hören.</p> <p>... bringt in Erfahrung, wie die Kinder ihre Stadt/ihren Ort sehen und wo sie sich im Sozialraum aufhalten.</p>	<p>... erkundet, wie der Sozialraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für die Kinder und Familien genutzt werden kann.</p> <p>... bezieht die Familien in die Bildungs- und Lerngelegenheiten außerhalb der Kita ein (z. B. gemeinsame Exkursion zur Stadtbibliothek).</p>	<p>... tauscht sich im Team über den Sozialraum der Kinder und dessen Wahrnehmung aus.</p> <p>... reflektiert im Team und mit der Leitung, welche Voraussetzungen (zukünftiges und aktuelles) politisches Engagement hat.</p> <p>... unterstützt und motiviert die Familien bei der aktiven Mitgestaltung des Sozialraums.</p>	<p>... erkennt die Chancen und Grenzen der eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung des Sozialraums.</p> <p>... reflektiert das eigene Verständnis von und den eigenen Umgang mit (Lokal-)politik.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p><b>Wissen</b></p> <p>... verfügt über Wissen zu lokalpolitischen Themen, die für die Lebenswelt der Kinder von Relevanz sind.</p>	 <p><b>Fertigkeiten</b></p> <p>... stärkt die Einflussmöglichkeiten von Kindern und Familien auf den Sozialraum.                      ... thematisiert mit den Kindern Politik und philosophiert über sie betreffende politische Themen.                      ... führt mit den Kindern Beteiligungsprojekte im Sozialraum durch.</p>	 <p><b>Sozialkompetenz</b></p>	 <p><b>Selbstkompetenz</b></p>