

B | Kompetenzprofil Frühe naturwissenschaftliche Bildung



B

Inhalt

1	Kompetenzorientierung	72
1.1	Kompetenzprofile – eine Chance für soziale Berufe	72
1.2	Impuls des Deutschen Qualifikationsrahmens – Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile	72
1.3	Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile	73
1.4	Kompetenz und Bildung – kein Gegensatz	75
2	Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit	77
2.1	Einleitung	77
2.2	Was ist Reflexivität?	77
2.3	Wie kommt Reflexivität zustande?	79
2.4	Zusammenfassung und Ausblick	81
3	Das Kompetenzprofil Frühe naturwissenschaftliche Bildung	83
3.1	Die Handhabung des Kompetenzprofils	83
3.2	Das Kompetenzprofil	84

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 die 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 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 beim Erstellen 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, zum Beispiel zur Bedeutung informell erworbener Kompetenzen (Funk 2011). 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

Der Begriff Kompetenz wird sehr unterschiedlich definiert. Verschiedenste Kompetenzkonzepte und -modelle sind bislang entwickelt worden (Friederich/Schelle 2015; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Die WiFF-Kompetenzprofile lehnen sich an ein sogenanntes Kompetenzstrukturmodell an, wie es im DQR verwendet wird. 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.

Tabelle: 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

Angelehnt 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 Kindertageseinrichtung, pädagogische Konzepte, frühkindliche Entwicklungsprozesse, die Lebenswelten von Kindern und Eltern und den jeweiligen Bildungsgegenstand (z.B. Natur) (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. Erziehungsberechtigten). 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 zur 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 Kompetenz-

profile. 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 von 2011 nicht mehr wie im Erstentwurf von 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 *frühe naturwissenschaftliche Bildung* und listen die aus Sicht der WiFF-Expertengruppe hierfür notwendigen Kompetenzen auf. Kein Kompetenzprofil steht somit für sich allein; die Profile 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 Interaktionspartnerinnen und -partner der Fachkraft: Kind, Gruppe, Eltern, Team, Einrichtung/Träger, Sozialraum.
- In jedem Handlungsfeld stellen sich der Fachkraft *Handlungsanforderungen*: Dies sind Situationen, die im beruflichen Alltag häufig wiederkehren 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 Verant-

wortung der WiFF diskutiert und ausgewählt. Diese Expertengruppen bestehen in der Regel

aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaft, -politik und -praxis.

Tabelle: Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A Handlungsfeld			
Handlungsanforderung			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung	Kompetenzbeschreibung
Die Leitung ...			
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 Kompetenzkonzepte 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

- AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin
- Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 77. Baltmannsweiler
- BMBF/KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2016): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. DQR-Portal. <https://www.dqr.de> (Zugriff: 11.08.2017)
- 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 – wer 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: Baluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Berlin/Toronto, S. 119–134
- 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. SOEPpapers 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 benutzt, dass eine Fachkraft individuell oder im Team etwas „reflektiert“. Im Kompetenzprofil des WiFF Wegweisers Weiterbildung zum Thema frühe naturwissenschaftliche Bildung werden als Gegenstände des Reflektierens das eigene Handeln in sozialen Interaktionen und Beziehungen – als Umgang mit bestimmten Anforderungen oder als Ausführung von Routinen – sowie seine äußeren Bedingungen und Strukturen genannt. Reflektiert werden sollen aber auch persönliche Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen sowie 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 sind, 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 dargelegt werden, was Reflexivität als zentrales Element pädagogischer Professionalität ist und worin sich ihre Bedeutung und Notwendigkeit für die pädago-

gische Praxis begründen. 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 *reflectere* 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“, verstanden (Forster 2014, S. 589).

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 ist, wird mit der Spezifik dieses Handelns begründet. Dieses Handeln ist immer ein „Agieren in sozialen Beziehungen (...), 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), das heißt, sich in unauflösbaren Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen vollzieht. Es zeichnet sich durch Ungewissheit und Krisenhaftigkeit aus und entzieht sich einer Standardisierung (Helsper 2001, S. 10). Dennoch oder gerade deshalb unterliegen professionelle Pädagoginnen und Pädagogen einer weitgehenden Verpflichtung zur Begründung ihres Handelns. Um dieses verantworten und legitimieren zu können, müssen sie es zumindest in der nachträglichen Rück-Wendung 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.¹ 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 (vgl. den Beitrag *Auf dem Weg zum Verstehen der Welt* von Ulrich Gebhard und Markus Rehm im vorliegenden Wegweiser), 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 das Erreichen 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 erklären, unter welchen sozialen Bedingungen, mit welchen Vorannahmen und auf welche Weise sie Erkenntnisse über ihre Gegenstände produziert.

Notwendig für eine wissenschaftliche Analyse ist es, die „doxische² Selbstverständlichkeit“ (Bourdieu 1993, S. 368) infrage zu stellen, mit der Menschen im Alltag ihrem Umfeld begegnen. Pierre 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, Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten und Haltungen fremd werden zu lassen, nimmt ihnen ihre Selbstverständlichkeit, zeigt ihre Begrenztheit auf und macht sie hinterfragbar.

1 In ihrer Theorie der Reflexiven Modernisierung haben Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash 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 (Beck u.a. 1996).

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

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

2.3 Wie kommt Reflexivität zustande?

Ein Reflektieren eigener Praxis im dargestellten Sinn ist voraussetzungsvoll. 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 Zeiten und Räume, die auch institutionell vorgesehen sein sollten. Dazu zählen 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 besonderer Weise, dass er zugleich ein geschützter Raum ist, in dem es möglich ist, auch das vermeintlich Selbstverständliche und die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns infrage 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 Erklärungen“ 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“ (ebd.) 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 wird vielmehr darum gehen, welches Potenzial wissenschaftliche Perspektiven – wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden der Erkenntnisproduktion – für reflektierende Herangehensweisen an einzelne Problemstellungen und für die Erzeugung eines übergreifenden und überdauernden reflexiven Habitus haben.

Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen

Wissenschaftliches Wissen, insbesondere erziehungs- und sozialwissenschaftliche empirische Forschung und Theoriebildung, hat eine Reflexionsfunktion (Radtke 2006) für die pädagogische Praxis. Es kann verschiedene, konkurrierende Deutungen von Problemstellungen anbieten, weil die kontroverse Diskussion von Deutungen per se ein Charakteristikum von Wissenschaft 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 (Bourdieu 1993). 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 seitens der

Studierenden im Rahmen qualitativ-rekonstruktiver Forschung 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 Anschlüsse 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 -pädagogen sowie Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern etabliert (Hummrich u.a. 2016; Braun u.a. 2011). Dabei wird unterschieden zwischen der Arbeit am „eigenen“ Fall, beispielsweise bei der (selbst) reflektierenden Auswertung von Praktikumserfahrungen, und der Arbeit am „fremden“ Fall, der eher ein distanziert-analytisches Herangehen an bestimmte Problemstellungen ermöglicht.³ Solche

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; www.fallarchiv.uni-kassel.de.

Formen von Fallarbeit lassen sich auf die Weiterbildung von Fachkräften aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern übertragen und eignen sich bei entsprechenden methodischen Vorkenntnissen zum Beispiel für Fallbesprechungen im Rahmen kollegialer Zusammenarbeit. Fallarbeit in einem weiten Sinn umfasst auch die Reflexion über Dilemmata-Situationen, 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.
- Als *wissenschaftliche Reflexivität* beschränkt sie sich nicht auf eine Selbstbetrachtung, sondern analysiert die Voraussetzungen der eigenen Erkenntnisproduktion und stellt vermeintliche Gewissheiten infrage.
- *Praktiken des Reflektierens*, die diesen Ansprüchen gerecht werden wollen, benötigen handlungsentlastete, geschützte Räume und Zeiten 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/Schweppe, 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, 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 Kom-*

petenzentwicklung von Erwachsenenbildnern.
Bielefeld, S. 125–145

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die
Notwendigkeit einer „doppelten Professiona-
lisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerIn-
nenbildung, 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: Grundbe-
griffe 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, Sandra (2011): Profes-
sionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die
Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjah-
ren. 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 Frühe naturwissenschaftliche Bildung

3.1 Die Handhabung des Kompetenzprofils

Die Expertengruppe Frühe naturwissenschaftliche Bildung erarbeitete in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess die Handlungsanforderungen des vorliegenden Kompetenzprofils.

Lesart

Die Handlungsanforderungen beschreiben zentrale, wiederkehrende Situationen im Alltag frühpädagogischer Fachkräfte für die Umsetzung bzw. Gestaltung von naturwissenschaftlicher Bildung. Die einzelnen Kompetenzfacetten Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz sind in Bezug auf die jeweilige Handlungsanforderung sowohl spaltenweise als auch zeilenweise zu lesen. Im Kompetenzprofil ist in der „Wissensebene“ die thematische Ausrichtung der Kompetenz farblich hervorgehoben, da sie sich durch die gesamte Zeile bis zur „Selbstkompetenz“ durchzieht. Daher kann das Profil sowohl horizontal nach Themen als auch vertikal nach Kompetenzebene gelesen werden. Der strukturelle Aufbau innerhalb der Handlungsanforderungen geht dabei vom Abstrakten zum Speziellen und orientiert sich in der Reihenfolge an folgenden Aspekten:

- Rechtlicher Rahmen (nur für die übergeordneten Handlungsanforderungen)
- Konzeption und Theorie
- Kommunikation und Interaktion
- Struktur und Rahmenbedingungen
- Zusammenfassende Reflexion

Neben der Gliederung des Kompetenzprofils nach Handlungsfeldern für den *Themenbereich frühe naturwissenschaftliche Bildung* sind drei übergeordnete Handlungsanforderungen erarbeitet worden. Diese bilden die Basis frühpädagogischen, inklusiven Handelns und sind daher den themenspezifischen

Handlungsanforderungen vorangestellt. Sie werden sowohl im Kompetenzprofil als auch in der fachlichen Auseinandersetzung in Teil A detailliert berücksichtigt.

Abhängig von den Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte und deren Kompetenzen ergibt sich ein individuelles Weiterbildungsprofil für die jeweilige Fort- bzw. Weiterbildung. Es ist nicht als ein Bewertungsinstrument zu lesen, welches die Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte bewerten will.

Kompetenzen = konkrete Lernziele

Die Kompetenzformulierungen stellen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar. Die Angebote können darauf hin 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 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 anhand des Kompetenzprofils selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf überprüfen und anmelden.

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 Vorgabenkatalog oder Checkliste, sondern als Qualitätsentwicklungsinstrument, mit dessen Hilfe die individuellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte – orientiert an Wissenschaft und Praxis – weiterentwickelt werden können.

3.2 Das Kompetenzprofil

Hinweis: Es handelt sich hierbei weder um einen Anforderungskatalog noch eine Checkliste, sondern um ein idealtypisches Modell frühpädagogischen Handelns, das als Qualitätsentwicklungsinstrument genutzt werden kann. Dabei wurden implizit alle Dimensionen frühpädagogischer Qualität berücksichtigt.

Die Handlungsanforderungen im Überblick

Übergeordnete Handlungsanforderungen	85
I Das Wohlbefinden aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen	85
II Die Bildungsteilhabe aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen	88
III Alle Kinder in ihrer individuellen Lebenswelt sowie in ihrer Welterkundung mit ihren vielfältigen Interessen, Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen wahrnehmen	92
Spezifisch naturwissenschaftliche Handlungsanforderungen	95
A Handlungsfeld Fachkraft	95
Mit allen Kindern neugierig die Welt entdecken sowie das eigene Verständnis von naturwissenschaftlicher Bildung reflektieren und weiterentwickeln	
B Handlungsfeld Kinder/Peers/Gruppe	100
Alle Kinder in ihrer kognitiven, körperlich-sinnlichen und emotional-sozialen Auseinandersetzung mit der belebten sowie unbelebten Natur anregen, begleiten und unterstützen	
C Handlungsfeld Familiäres Umfeld	104
Mit den Eltern über die informellen und formellen Bildungsprozesse ihres Kindes im Austausch sein und sie für die Chancen des naturwissenschaftlichen Bildungsbereichs sensibilisieren	
D Handlungsfeld Team	107
Die Vielfalt der Fachkräfte, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen, zur konzeptionellen Implementierung naturwissenschaftlicher Bildung berücksichtigen	
E Handlungsfeld Einrichtung im Sozialraum	110
Den Innen- und Außenbereich der Einrichtung zur Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Natur anregungs- und abwechslungsreich gestalten sowie einrichtungübergreifende Erfahrungs- und Bildungsräume nutzen	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Übergeordnete Handlungsanforderungen			
I Das Wohlbefinden aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
a) ... weiß, dass das humanistische Menschenbild den Menschen als positives, nach Selbstverwirklichung strebendes Individuum wahrnimmt (siehe Grundgesetz Artikel 1 ⁴).	... nimmt eine am humanistischen Menschenbild orientierte Haltung ein und stellt damit das Wohlbefinden jedes Kindes in den Mittelpunkt ihrer Arbeit.	... nimmt Kinder als kompetent sowie gleichwertig wahr und gestaltet eine professionelle Beziehung, die Sicherheit und Schutz bietet und von Wertschätzung und Anerkennung geprägt ist.	... reflektiert ihre Haltung und ihre Werte anhand ihrer Wahrnehmungen und Handlungen im Alltag.
b) ... kennt den unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem individuellen Wohlbefinden und der Erfüllung menschlicher (Grund-) Bedürfnisse ⁵ und weiß, dass diese je nach Kontext und Situation individuell variieren können.	... nimmt die individuellen Bedürfnisse der Kinder wahr, dokumentiert ihre Beobachtungen hinsichtlich der sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung und Stabilität des Kindes und trägt für die Erfüllung der Bedürfnisse Sorge (→ HA III).	... achtet besonders auf Kinder, deren Bedürfnisse aktuell nicht in Balance sind bzw. die sich in herausfordernden Lebenssituationen befinden (z.B. bei Krankheit, Wohnortwechsel, Trennung).	... reflektiert das Wohlbefinden der Kinder in der Einrichtung und inwiefern die Grundbedürfnisse der Kinder im Alltag berücksichtigt und erfüllt werden.

4 „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (Artikel 1, Grundgesetz).

5 Nach Berry Brazelton und Stanley Greenspan umfassen die (Grund-)Bedürfnisse beständige liebevolle Beziehungen, körperliche Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation, Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind, entwicklungsgerechte Erfahrungen, Grenzen und Strukturen, stabile, unterstützende Gemeinschaften und kulturelle Kontinuität sowie Zukunftssicherung (Brazelton/Greenspan 2008) (→ Teil A, HA I).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>c) ... kennt den Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und (gelebter) Partizipation, auch im Hinblick auf Resilienz (→ HA III).</p>	<p>... nimmt sich für die Kinder Zeit, orientiert sich an ihren Stärken und Ressourcen und berücksichtigt im Alltag Gelegenheiten zur Selbstbestimmung und Partizipation der Kinder.</p>	<p>... arbeitet zusammen mit den Kindern daran, z.B. die Verschiedenheit der Kinder in der Gruppe als Ressource wahrzunehmen und vermittelt dabei ein positives Menschenbild.</p>	<p>... reflektiert ihre Arbeit mit Fokus auf die Selbstverwirklichungs-, Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder.</p>
<p>d) ... weiß, wie zentral Kommunikation und Interaktion für das Wohlbefinden des Kindes sind, und kennt die Vielfalt nonverbaler sowie verbaler Signale, derer sich Kinder und Erwachsene in der Kommunikation bedienen.</p>	<p>... pflegt die Beziehung zum Kind/ zu den Kindern durch Zuwendung, Responsivität, körperliche Nähe (vor allem bei kleinen Kindern), Aufmerksamkeit sowie Förderung von Autonomie und unterstützt positive (Peer-) Kontakte.</p>	<p>... setzt nonverbale und verbale Signale in der Arbeit mit den Kindern ein (z.B. sucht Blickkontakt, spricht Kinder gezielt an) und nimmt deren Signale sensibel wahr.</p>	<p>... reflektiert die (non)verbale Kommunikation und Interaktion mit dem Kind unter der Perspektive des wahrgenommenen Wohlbefindens.</p>
<p>e) ... weiß, wie wichtig die Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld des Kindes für sein Wohlbefinden in der Einrichtung ist.</p>	<p>... signalisiert Offenheit und Freundlichkeit gegenüber den Kindern und ihrem familiären Umfeld (→ HA C) und achtet auf Transparenz in der Kommunikation.</p>	<p>... tauscht sich regelmäßig mit den Personen aus dem familiären Umfeld über das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes aus.</p>	<p>... reflektiert, inwiefern sich auch Mitglieder des familiären Umfelds der Kinder in der Einrichtung wohlfühlen.</p>
<p>f) ... weiß, dass die Rahmenbedingungen der Kita (z.B. Regeln und Strukturen) auf das individuelle Wohlbefinden der Kinder, des familiären Umfelds sowie der Fachkräfte Einfluss nehmen.</p>	<p>... gestaltet einen rhythmisierten Tagesablauf (mit z.B. festen Ritualen/ Strukturen und Angeboten), der die aktuellen Bedürfnisse möglichst aller AktEURinnen und AktEUR ausbalanciert.</p>	<p>... reagiert trotz klarer Strukturen sehr flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der AktEURinnen und AktEUR (vorrangig der Kinder) und setzt diese nach Möglichkeit in den Mittelpunkt.</p>	<p>... reflektiert die allgemeinen Rahmenbedingungen hinsichtlich ihres „Wertes“ für die unterschiedlichen AktEURinnen und AktEUR in der Kita.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... weiß um den Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Wohlbefinden und den Regulationsmöglichkeiten bzw. dem Wohlbefinden der Kinder.</p>	<p>... nimmt ihre eigenen Bedürfnisse wahr und weiß, wie sie ihr Wohlbefinden erhalten oder gegebenenfalls verbessern kann (→ HA A).</p>	<p>... pflegt einen achtsamen Umgang mit den eigenen Bedürfnissen im Arbeitsalltag und reflektiert diese z.B. im kollegialen Austausch.</p>	<p>... reflektiert ihr eigenes Wohlbefinden und ihre Bedürfnisse im Kontext der Arbeit.</p>
Die Leitung ...			
<p><i>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.</i></p>	<p>... stellt in Zusammenarbeit mit dem Träger die Qualität der Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden der Kinder sicher: responsive und den Kindern vertraute Erzieherinnen und Erzieher, positive Peer-Kontakte und Möglichkeiten zur Mitgestaltung als zentrale Voraussetzungen für kindliches Wohlbefinden.</p>	<p>... kommuniziert selber offen und wertschätzend mit allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren und handelt im Sinne ihrer Vorbild- und Leitungsfunktion – auch im Hinblick auf das eigene Wohlbefinden bzw. die (Grund-)Bedürfnisse.</p>	<p>... reflektiert die Kommunikationskultur (nach innen und außen) in der Einrichtung und im Team.</p>
a)			
	<p>... achtet auf qualifiziertes Personal und sensibilisiert vor allem neue Fachkräfte für die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit und die Einrichtungskultur (z.B. in der Einarbeitungsphase).</p>	<p>... organisiert mit dem Team die Abläufe und Strukturen so, dass die Fachkräfte genügend Zeit für die individuelle Arbeit mit den Kindern und für Reflexion haben.</p>	<p>... reflektiert ihre Strategien in Bezug auf die Personalstruktur und -entwicklung der Einrichtung.</p>
b)			
	<p>... vertritt die Rechte der Fachkräfte gegenüber dem Träger sowie die Ansprüche des Trägers gegenüber den Fachkräften.</p>	<p>... klärt in Teamgesprächen die einzelnen Mitarbeitenden über ihre Rechte auf und informiert über die aktuellen rechtlichen Entwicklungen.</p>	<p>... reflektiert ihre Vermittlerrolle zwischen Träger und ihren Mitarbeitenden.</p>
c)			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>II Die Bildungsteilhabe aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen</h2>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>a) ... kennt die gesetzlichen sowie völkerrechtlichen Grundlagen⁶ für Bildungsteilhabe, den jeweiligen Bildungsplan für das Bundesland und den zentralen Auftrag der Bildungsteilhabe für alle Kinder in frühkindlichen Einrichtungen.</p>	<p>... achtet darauf, dass alle Kinder Resonanz (z.B. Ansprache, Einbindung, Anregung) bekommen und im Alltag wahrgenommen werden (unabhängig von ihren Leistungen oder Kompetenzen).</p>	<p>... achtet in der Kommunikation und Interaktion mit den Kindern auf das Recht jedes Kindes auf Teilhabe und Unterstützung (u.a. Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention).</p>	<p>... reflektiert, inwiefern sie mit jedem Kind regelmäßig kommuniziert bzw. interagiert und dabei die Meinung des Kindes angemessen (nach Alter und Entwicklungsstand bzw. Reife) berücksichtigt.</p>
<p>b) ... kennt das pädagogische Konzept der Einrichtung (z.B. hinsichtlich der zentralen Rolle der Fachkraft) und die vielfältigen Möglichkeiten, Bildungsteilhabe alltagsintegriert zu realisieren.</p>	<p>... nimmt ihre Vorbildfunktion bewusst wahr, versteht sich selbst als Lernende, zeigt sich interessiert an den Kindern, ihrer Lebenswelt und ihren Fragen und ist wissbegierig und neugierig auf die Welt.</p>	<p>... lädt Kinder aktiv dazu ein, an Prozessen und Angeboten teilzunehmen und sich zu beteiligen, indem sie sich auch selbst einbringt, (herausfordernde Impulse setzt, Fragen stellt und eigene Begeisterung äußert (→ HA A).</p>	<p>... reflektiert ihre Haltung, ihre Rolle sowie ihre Aufgaben als Unterstützerin von Bildungsteilhabe. Dabei reflektiert sie auch die politische wie die gesamtgesellschaftliche Dimension ihrer fachlichen Professionalität und Rolle. Sie nimmt differierende Entwicklungen/Einstellungen in der Gesellschaft, z.B. zur Zuwanderung, wahr und bezieht Stellung.</p>


6 U.a. UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), UN-Behindertenrechtskonvention, Bundeskinderchutzgesetz, Bildungspläne.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>c) ... weiß, dass sich Bildungsteilhaber immer am Kind orientiert und im Alltag eine flexible Umgangsweise (mit Bezug zu den individuellen Interessen und Bedürfnissen sowie dem Kontext) notwendig macht.</p>	<p>... berücksichtigt die Individualität der Kinder hinsichtlich ihrer Interessen, Erfahrungen und Entwicklungen und nutzt diese als Ausgangspunkt für die Planung, Gestaltung und Reflexion (→ HA III).</p>	<p>... stellt einen regelmäßigen Austausch mit dem einzelnen Kind und seinem familiären Umfeld über die individuelle kognitive, soziale und emotionale Entwicklung sicher.</p>	<p>... reflektiert, inwiefern sie flexibel auf die Interessen und Ideen der Kinder eingeht und dabei die Impulse und Informationen des familiären Umfelds berücksichtigt.</p>
<p>d) ... weiß, wie sie individuell und kollektiv die Bildungsteilhaber der Kinder unterstützen kann.</p>	<p>... berücksichtigt vielfältige, inklusive Ansätze und Formate, um Bildungsteilhaber für alle Kinder zu ermöglichen (z.B. mit dem Ansatz vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung⁷).</p>	<p>... setzt sich gemeinsam mit dem Team dafür ein, dass alle Kinder Chancen bekommen, ihre Stärken auszubauen und diese nach ihren Möglichkeiten eigenverantwortlich einzusetzen.</p>	<p>... reflektiert, inwiefern der Kita-Alltag für alle Kinder Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten bereithält.</p>
<p>e) ... weiß um die Notwendigkeit der Einbindung des familiären Umfelds der Kinder und des regelmäßigen Austauschs, um die familiären Kontextbedingungen (z.B. Kultur und Bildungsverständnis) wahrzunehmen und zu berücksichtigen (→ HA C).</p>	<p>... betrachtet die Personen des familiären Umfelds als wichtige Partnerinnen und Partner, Expertinnen und Experten sowie als Ressource.</p>	<p>... geht wertschätzend mit den Perspektiven und Anregungen der Eltern um und berücksichtigt das Familienumfeld als Ressource aktiv und bewusst in der Gestaltung des Kita-Alltags.</p>	<p>... reflektiert die von ihr gestaltete Kommunikation mit dem familiären Umfeld des Kindes im Hinblick auf eine kongruente Wahrnehmung und Unterstützung.</p>

7 „Der Ansatz wird verstanden als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit: Jedes Kind hat das Recht auf Bildung und jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Der Ansatz verfolgt den Anspruch der Inklusion, Respekt für Verschiedenheit zu verbinden mit dem Nicht-Akzeptieren von Ausgrenzung und Diskriminierung. Seine Prinzipien geben Orientierung für inklusive pädagogische Praxis“ (<https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html>).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>f) ... weiß, dass für die kognitive Entwicklung (z.B. Übergang in die Schule) vor allem die Abstimmung der Curricula im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden sowie der Austausch über den individuellen Entwicklungsstand des Kindes relevant sind.</p>	<p>... bringt die Beobachtungen und Dokumentationen über die individuelle Entwicklung eines Kindes ressourcenorientiert⁸ in den Austausch z. B. mit den Lehrkräften kooperierender Schulen ein und beachtet dabei die datenschutzrechtlichen Bedingungen.</p>	<p>... tauscht sich über die individuelle Entwicklung eines Kindes, über Bildungsvorstellungen sowie Lernstrategien mit z. B. der Lehrkraft aus (eventuell in Rücksprache mit den Eltern).</p>	<p>... reflektiert die eigenen schulischen Erfahrungen mit naturwissenschaftlichen Bildungsinhalten und die damit verbundenen Erinnerungen und Gefühle (→ HA A).</p>
<p>g) ... weiß um die Bedeutung inklusive Bildungsarrangements (Ansätze und Formate), um Bildungsteilhabe zu ermöglichen (→ HA B).</p>	<p>... vermittelt die für kooperative Bildungsprozesse nötigen sozialen Kompetenzen im Alltag, z. B. einander zuhören, sich miteinander verständigen, achtsam miteinander umgehen, Verantwortung für sich und andere übernehmen.</p>	<p>... achtet auf einen ressourcenorientierten Blick und gibt jedem Kind regelmäßig positives, individuelles Feedback und bindet dabei nach Möglichkeit auch andere Kinder bzw. die Gruppe ein.</p>	<p>... ist sich bewusst, dass sie eine zentrale Rolle für die Bildungsteilhabe der Kinder einnimmt, da sie diese unausweichlich beeinflusst (→ HA A).</p>
<p>h) ... weiß, dass sie nicht den individuellen Bildungsprozess der Kinder, dafür aber die Teilhabemöglichkeiten an Bildung gestalten kann.</p>	<p>... zeigt ihre Wertschätzung gegenüber den Äußerungen und Handlungen des Kindes und seinen individuellen Bedürfnissen, Fragen und Interessen (→ HA III).</p>	<p>... nimmt sich Zeit zum Zuhören und passt sich in der Sprache jeweils den sprachlichen Möglichkeiten und dem Verständnis des Kindes und des familiären Umfelds an (→ HA C).</p>	<p>... reflektiert, ob sie es im Alltag schafft, idealerweise allen Kindern einen Zugang zu Aneignungs- und Bildungsprozessen zu ermöglichen. Sie nimmt Angebote der Einrichtung wahr, um sich diesbezüglich auszutauschen oder weiterzubilden (z.B. Teamklausur).</p>





8 „Unter Ressourcen subsumieren wir solche Fähigkeiten oder Fähigkeitspotenziale von Kindern [oder Fachkräften, Eltern etc.], die (...) bei der Bewältigung schwieriger Situationen helfen und damit Entwicklung ermöglichen. Unter Ressourcenorientierung verstehen wir das Entdecken, Aufdecken und die Nutzbarmachung der Ressourcen (...) durch die pädagogische Fachkraft [und/oder andere]“ (Kiso/Lotze 2014, S. 137; siehe Literaturverzeichnis in Teil A).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
Die Leitung ...			
<p><i>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.</i></p> <p>a)</p>	<p>... etabliert eine fehlertolerante Lernkultur in der Einrichtung für Kinder und Fachkräfte, ausgehend vom Wohlbefinden der Akteurinnen und Akteure (→ HA E).</p>	<p>... reflektiert und schafft bewusst in Kooperation mit dem Team, den Kindern und dem familiären Umfeld eine Kultur gegenseitigen Lernens und partnerschaftlicher Zusammenarbeit.</p>	<p>... reflektiert die Strukturen und Prozesse, die sie in der Einrichtung aufrechterhält oder entwickelt, im Hinblick auf Chancengerechtigkeit aller Kinder.</p>
	<p>... sensibilisiert alle relevanten Akteurinnen und Akteure für die Notwendigkeit von Bildungsteilhabe für das einzelne Kind, z. B. indem sie die Reichweite von Bildungsteilhabe betont, und macht auf das Zusammenspiel von Bedürfnisorientierung, Wohlbefinden und Partizipation aufmerksam.</p> <p>b)</p>	<p>... macht das Team auf die neuesten Entwicklungen (z. B. Berichte von Fachkongressen) zum Auftrag Bildungsteilhabe aufmerksam.</p>	<p>... reflektiert ihre eigene Rolle in der (Mit-)Verantwortung für einen frühkindlichen Lern- und Bildungsort (z. B. ihre Aufgaben, Möglichkeiten, Begrenzungen) und sucht gegebenenfalls Einrichtungen mit einer hohen Teilhabe- und Partizipationskultur auf, erkundet deren pädagogischen Handlungsmaximen und recherchiert anhand von Fachliteratur, wie allgemein ein Klima von Teilhabe und Partizipation in einer Einrichtung eingeführt werden kann.</p>
	<p>... stellt – gemeinsam mit dem Träger – die Bildungsteilhabe der Fachkräfte sicher.</p> <p>c)</p>	<p>... schafft Beteiligungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für das Team im Sinne einer lernenden Organisation und motiviert dazu, Angebote, z. B. zur Weiterbildung, aktiv in Anspruch zu nehmen.</p>	<p>... reflektiert die Bildungsteilhabe der Fachkräfte (z. B. lebenslanges Lernen, Bildungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, Personalentwicklung).</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>III Alle Kinder in ihrer individuellen Lebenswelt sowie in ihrer Weiterkündigung mit ihren vielfältigen Interessen, Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen wahrnehmen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>a) ... weiß, dass das Kind selbst Träger subjektiver Rechte ist, „mit eigener Menschenwürde und dem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit im Sinne der Artikel 1 Abs. 1 und Artikel 2 Abs. 1 GG“ (Bundesverfassungsgericht 24, 119).</p>	<p>... berücksichtigt partizipative Elemente in ihrem Arbeitsalltag und eröffnet den Kindern z.B. Entscheidungs- und Lernmöglichkeiten sowie Freiräume, die sie (mit) gestalten können.</p>	<p>... achtet im Alltag, vor allem im Gruppenprozess, in Absprache mit dem Team auf alle Kinder gleichermaßen.</p>	<p>... reflektiert, ob das Kind in seiner Wirkmacht als Individuum mit individuellen Interessen sowie Potenzialen wahrgenommen und seine Sichtweise als Akteur angemessen berücksichtigt wird und wurde.</p>
<p>b) ... weiß, dass die Bildung des Kindes die Persönlichkeit, die Potenziale und Fähigkeiten zur Entfaltung bringen soll (Artikel 29 UN-KRK).</p>	<p>... nimmt ihre Rolle als Unterstützerin von Bildungsprozessen ernst und ist sich bewusst, dass sie dabei eine Schlüsselrolle einnimmt.</p>	<p>... achtet mit Kolleginnen und Kollegen im Alltag darauf, Räume zu schaffen, welche die Persönlichkeit, die Potenziale und Fähigkeiten jedes Kindes ansprechen und individuell anregen.</p>	<p>... reflektiert, ob es ihr gelingt, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten auf vielfältige Weise anzusprechen und zu fördern.</p>
<p>c) ... kennt geeignete prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, kann sie ressourcenorientiert anwenden und weiß um die Subjektivität von Wahrnehmungen sowie Einschätzungen.</p>	<p>... nimmt die Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt individuell wahr und hält ihre Einschätzung zum Lernprozess der Kinder sowie ihre Ergebnisse und das Handeln anhand aussagekräftiger Dokumentationen und Portfolios fest, die auch Kinder und Eltern ansprechen.</p>	<p>... führt bei Irritation (z. B. generelles Desinteresse, Rückzug) Rücksprache mit dem Team und tauscht sich wertschätzend mit den Eltern über deren sowie die eigenen Beobachtungen und Interpretationen aus.</p>	<p>... ist sich der eigenen Subjektivität im Beobachtungsprozess bewusst und reflektiert kritisch auch eigene Vorlieben, Abneigungen und Vorurteile.</p>





Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
d) ... weiß um die Entwicklung von Vorstellungen über die Welt seitens der Kinder als wichtige Vorstufe der Wissensaneignung.	... kann Interaktionen gestalten, welche die subjektiven Vorstellungen „herausfordern“, bzw. zum Beispiel aus Handlungen der Kinder auf ihre Vorstellungen schließen.	... gibt den subjektiven Vorstellungen der Kinder im Alltag Raum und Zeit, um sie sichtbar zu machen und gegebenenfalls gemeinsam weiterzuentwickeln.	... reflektiert ihr eigenes Wissen und ihre subjektiven Vorstellungen, auch hinsichtlich prägender Erfahrungen in der eigenen Kindheit.
e) ... weiß um die Entwicklungspotenziale, die Kinder in der Dynamik der Gruppe entwickeln.	... regt Gruppenaktivitäten an, in denen Interessen der Kinder als gleichberechtigt anerkannt werden und ihre Bildungsmöglichkeiten sich ergänzen.	... moderiert in Gruppenprozessen die Themenfindung und andere Aushandlungsprozesse der Kinder untereinander, anstatt Themen ausschließlich vorzugeben oder aus Beobachtungen abzuleiten.	... reflektiert, inwieweit sie nicht nur die Bedürfnisse und Interessen des einzelnen Kindes, sondern auch die der Gruppe im Alltag im Blick hat.
f) ... weiß, dass intrinsisch motivierte explorative Prozesse und das Spiel der Kinder ihre Entwicklung unterstützen.	... achtet auf die aktuelle Dynamik im Raum bzw. in der Gruppe und geht flexibel und individuell mit Strukturen und dem weiteren Ablauf um (z.B. wird auf Kinder Rücksicht genommen, die in ihrem Spiel „versunken sind“).	... gibt dem freien Spiel bzw. entdeckenden Lernen in Absprache mit dem Team genügend Zeit und Raum und nimmt die Kinder in ihren Handlungen bewusst wahr.	... reflektiert, in welchen (Spiel-)Situations die Kinder sich besonders vertiefen, und überprüft, inwiefern sie diese stärker berücksichtigen kann.
g) ... weiß um die Bedeutung des familiären Umfelds als Sozialisationsinstanz für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Kinder (→ HA C).	... achtet im Kita-Kontext darauf, individuelle Erfahrungen, Interessen und Ressourcen des familiären Umfelds zu berücksichtigen und zu integrieren.	... informiert das familiäre Umfeld über ihre Wahrnehmungen bezüglich der Interessen, Kompetenzen, Stärken, Herausforderungen etc. des Kindes im Kita-Alltag. Sie nimmt dies zum Anlass, sich mit dem familiären Umfeld über ihre Einschätzungen bezüglich der Entwicklung und der Interessen des Kindes auszutauschen und zu reflektieren (→ HA C).	... reflektiert, ob es ihr gelingt, eine Brücke zum familiären Umfeld zu bauen, z.B. indem die Kinder Gegenstände von Zuhause in die Kindertageseinrichtung mitbringen dürfen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... weiß um den Anregungs- und Aufforderungscharakter u. a. von Materialien, Gegenständen, Personen und Räumen.</p> <p>h)</p>	<p>... schafft Gelegenheiten, in denen Kinder entsprechend ihrer Interessen und Entwicklungsstadien ungestört Möglichkeiten des Austauschs (z. B. mit Peers/Gruppe/Fachkraft/Bezugspersonen) und der aktiven Aneignung der Umwelt haben.</p>	<p>... nutzt die vielfältigen Gegebenheiten, Kindern Gegenstände sowie Materialien bereitzustellen bzw. Personen (z. B. Großeltern) einzubinden und nutzt dazu den Austausch mit dem Team, dem familiären Umfeld der Kinder und dem Sozialraum.</p>	<p>... reflektiert, welche Alltagssituationen Gelegenheiten bieten, um mit den Kindern in einen Austausch über die aktuellen Interessen, Erfahrungen und Beobachtungen zu gelangen.</p>
<p>... weiß um ihre Rolle und Verantwortung im Prozess der aktiven (Wissens-)Aneignung des Kindes und die damit verbundene Bedeutung für die Entwicklung der eigenen Identität.</p> <p>i)</p>	<p>... bestätigt Kinder darin, wie sie sich die Welt aneignen, respektiert dabei ihre individuellen Lernwege, Erfahrungswesen sowie Interessen und lässt sich auf diese ein.</p>	<p>... tauscht sich mit den Kindern über ihre Beobachtungen im Kita-Alltag (z. B. zu den Stärken der Kinder) sowie über ihre Vorschläge für Angebote etc. aus und entwickelt oder adaptiert diese in Abstimmung mit ihnen.</p>	<p>... reflektiert die eigene Rolle als Unterstützerin der individuellen Welterkundung der Kinder.</p>
Die Leitung ...			
<p>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.</p> <p>a)</p>	<p>... sorgt für ein positives soziales Klima in der gesamten Einrichtung und stellt damit eine Verbindung zwischen familiärem Umfeld und der Kita für die Unterstützung der Kinder her.</p>	<p>... entwickelt bzw. erhält ein positives Arbeitsklima durch Wertschätzung, Fehlerfreundlichkeit, Partizipation, Transparenz sowie offene Kommunikation und erhöht dadurch die Bindung an die Einrichtung.</p>	<p>... reflektiert, ob sie es im Arbeitsalltag schafft, das Arbeitsklima wahrzunehmen, zu berücksichtigen und positiv darauf einzuwirken.</p>
<p>... ermöglicht und sichert allen Akteurinnen und Akteuren (vorrangig den Kindern) ein stabiles Umfeld und begegnet Unsicherheiten mit einem hohen Maß an Sensibilität.</p> <p>b)</p>	<p>... ermöglicht und sichert allen Akteurinnen und Akteuren (vorrangig den Kindern) ein stabiles Umfeld und begegnet Unsicherheiten mit einem hohen Maß an Sensibilität.</p>	<p>... schafft Partizipationsmöglichkeiten für das Team, z. B. hinsichtlich der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, der eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten oder spezieller Aufgaben, und fördert dadurch den Austausch zu einer entdeckendfreudigen Lernhaltung im Team.</p>	<p>... reflektiert, inwieweit sie sensibel auf die Bedürfnisse der Kinder und der Mitarbeitenden eingeht und Diskrepanzen ausbalancieren kann.</p>


Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
<h3>Spezifisch naturwissenschaftliche Handlungsanforderungen</h3>			
<h4>A Handlungsfeld Fachkraft</h4>			
<h3>Mit allen Kindern neugierig die Welt entdecken sowie das eigene Verständnis von naturwissenschaftlicher Bildung reflektieren und weiterentwickeln</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt den Gegenstand naturwissenschaftlicher Bildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - belebte und unbelebte Natur,⁹ - naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen.¹⁰ <p>Sie kennt vielfältige Möglichkeiten der Umsetzung bzw. Einbindung (→ HA B).</p> <p>a)</p>	<p>... nimmt die Vielfalt der unbelebten und belebten Natur im Alltag um sich herum wahr, ist auf die Erfahrungen der Kinder neugierig und berücksichtigt deren Beobachtungen und Erklärungen.</p>	<p>... unterstützt die kindliche Fragehaltung und die kindliche Neugier. Außerdem tauscht sie sich im Team und mit den Kindern über Beobachtungen zur belebten und unbelebten Natur aus und erörtert diese (→ HA B/a).</p>	<p>... nimmt sich Zeit, um eigene Beobachtungen zu dokumentieren und zu reflektieren, z. B. inwiefern sie selbst neugierig/forschend handelt, indem sie die Natur erlebt/entdeckt, neue Materialien und Werkzeuge ausprobiert oder Dinge selbst herstellt.</p>

9 Übergordnete Konzepte der belebten Natur: Evolution, Vererbung, Ökosystem, Lebewesen. Übergordnete Konzepte der unbelebten Natur: Energie, Schwingungen und Wellen, Kräfte und Wechselwirkungen sowie Materie (Steffensky 2017; siehe Literaturverzeichnis in Teil A).





10 Die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen meinen unterschiedliche Methoden wissenschaftlichen Denkens und Handels: Fragen stellen, Vermuten, Beobachten, Messen, Untersuchungen planen und durchführen, Vergleichen, Ordnen, Klassifizieren, Daten analysieren, Interpretieren, Schlussfolgern, Generalisieren, Argumentieren, Modelle nutzen und Dokumentieren (Steffensky 2017).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... weiß, dass frühe naturwissenschaftliche Bildung in Krippe und Kindergarten unabhängig von der schulischen Herangehensweise ist und es keinen allgemeingültigen und einzuhaltenden Wissenskanon zu vermitteln oder zu erfüllen gilt.</p> <p>b)</p> <p>Gleichzeitig kennt sie Beispiele und Situationen sowie Materialien, die sich für die altersgerechte Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Natur sowie den naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen eignen.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... nutzt auf vielfältige Weise – im Bezug zu ihren eigenen und den kindlichen Interessen – Naturerfahrungen für die pädagogische Alltagsgestaltung.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... reflektiert mit Kolleginnen und Kollegen, inwiefern vorhandene Erfahrungen und Theorien der Kinder erkannt werden können und auf welche Weise sie z. B. mit naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen, wie dem Äußern von Vermutungen, im Alltag der Kita zusammengebracht werden (können).</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... hinterfragt den Stellenwert von Naturerfahrungen und der bewussten Auseinandersetzung in ihrer Arbeit, auch im Kontext der Einrichtung. Dabei setzt sie sich mit der Einrichtungskultur auseinander.</p>
<p>c)</p> <p>... weiß, dass naturwissenschaftliche Bildung ein Querschnittsbereich ist, und kennt die Querschnittsbereiche, die sich aus naturwissenschaftlicher Bildung ergeben und verbinden lassen (z.B. Sprache, Philosophie, Ästhetik, Musik, Motorik).</p>	<p>... verbindet bewusst unterschiedliche (Querschnitt-)Themen, Aspekte und Bildungsbereiche im Alltag (z.B. Mathematik, Materialerkundungen und Bewegung in der Natur) und achtet darauf, die Sinne anzusprechen.</p>	<p>... nutzt die Gespräche mit den Kindern, um im Austausch mögliche thematische Verbindungen aufzudecken sowie zu verwenden und initiiert Forscherdialoge.</p>	<p>... reflektiert, ob sie im Alltag auf die eigene sensible Wahrnehmung von thematischen Schnittstellen achtet und diese für die Ansprache der Kinder nutzt.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>d) ... weiß, dass der Mensch Teil der Natur ist und eine wechselseitige Beziehung und Abhängigkeit zwischen Mensch und Natur besteht (z.B. im Hinblick auf den Umgang mit Lebensmitteln).</p>	<p>... sensibilisiert Kinder für Aspekte von Nachhaltigkeit anhand der Verbindungen zwischen Themen, Materialien sowie Ereignissen (z.B. Umgang mit Ressourcen).</p>	<p>... sensibilisiert weitere Akteurinnen und Akteure aus dem Sozial- und Kulturraum für Nachhaltigkeit sowie Umweltschutz und nutzt dabei ihre Netzwerke.</p>	<p>... reflektiert die eigene Haltung und den Umgang mit (natürlichen) Ressourcen (z. B. im Hinblick auf das Konsumverhalten).</p>
<p>e) ... weiß um die Bedeutung und Notwendigkeit von Vorbildern für Kinder (Erwachsene und Peers), z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - beim Umgang mit Materialien, - beim Umgang mit ökologischen Ressourcen und Müll, - bei der Handhabung von Dingen des täglichen Gebrauchs, - beim Umgang mit (Fach-)Begriffen, - bei der Meinungsbildung und Stellungnahme (beispielsweise Toleranz gegenüber Vielfalt). 	<p>... geht mit ihrer Vorbildfunktion bewusst um, indem sie z.B. Dinge repariert und Energie spart und die Gründe für ihr Handeln den Kindern gegenüber transparent macht.</p>	<p>... sensibilisiert das Team, die Kinder sowie das familiäre Umfeld für den Einfluss, den sie automatisch auf (andere) Kinder und Erwachsene nehmen (als Teil ihrer Lebenswelt).</p>	<p>... reflektiert die eigenen negativen sowie positiven (schulischen) Bilder- und Lernerfahrungen und Vorbilder, die vor allem auch die eigene Beziehung zu naturwissenschaftlichen Themen und das Verständnis von Natur prägen.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... weiß um die zentrale Bedeutung <u>anregungsreicher Interaktionen</u> im Kontext der Naturwissenschaften und weiß, was sie kennzeichnet: z. B. nach eigenen Ideen fragen, Gelegenheiten geben, eigene Deutungen zu entwickeln, gemeinsame (länger andauernde) Denkprozesse.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... kann ihre Kenntnisse zu Methoden und anregungsreichen Umsetzungsmöglichkeiten früher naturwissenschaftlicher Bildung adäquat, d.h. vor allem mit Blick auf die Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsstände der Kinder, im Kita-Alltag anwenden.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... nutzt im Team vorhandene Kenntnisse zu Methoden und Umsetzungsmöglichkeiten früher naturwissenschaftlicher Bildung zur eigenen Weiterbildung und teilt auch ihr Wissen mit den Teammitgliedern.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... reflektiert, ob sich ihre Umsetzungsmöglichkeiten im Alltag an ihrem Verständnis von naturwissenschaftlicher Bildung orientieren und entwickelt es ressourcenorientiert weiter.</p>
<p>f)</p> <p>... weiß, dass naturwissenschaftliche Bildung von der eigenen <u>Neugier</u> und dem Interesse an der <u>belebten und unbelebten Natur</u> abhängt, und weiß um die Chancen zu eigenen Bildungs- und Lernmöglichkeiten (z. B. lebenslanges Lernen).</p>	<p>... entdeckt eigene Neugier, konkrete Interessen und Kompetenzen gegenüber naturwissenschaftlicher Bildung bzw. Themen der belebten und unbelebten Natur, z. B. Vorbehalte gegenüber oder besonderes Interesse an bestimmten Tieren, Materialien oder Pflanzen.</p>	<p>... spricht mit den Kindern über deren Naturbegegnungen und ihre eigenen (siehe hierzu Beitrag von Ulrich Gebhard und Markus Rehm im vorliegenden Wegweiser) und erkennt damit die Bedeutung des Zusammenspiels von Erfahrung und Emotion im Naturerleben und -wissen.</p>	<p>... reflektiert die eigenen (kindlichen) positiven und negativen Begegnungen mit der Natur sowie ihren Phänomenen (z. B. Regenbogen, Gewitter, fliegende Fische), hinterfragt ihre Werte und zeigt sich lehrend und lernend zugleich.</p>
<p>g)</p> <p>... weiß um die Bedeutung unterschiedlicher <u>Dimensionen</u> eines <u>pädagogischen naturwissenschaftlichen Settings</u> in Bezug auf die Raumgestaltung, Zeitplanung, Beteiligung (Erwachsene, Peers, Gruppe) und Materialien.</p>	<p>... berücksichtigt in der Gestaltung ihres Kita-Alltags vorgegebene Rahmenbedingungen und versucht in ihrer Planung für (zukünftige) Angebote oder Arrangements strukturiert alle Elemente einer pädagogischen Situation bestmöglich zu nutzen.</p>	<p>... organisiert sich im Team, sodass die Rahmenbedingungen auch des Sozial- und Kulturraums ressourcenorientiert genutzt werden (→ HA E).</p>	<p>... reflektiert, inwieweit sie die Ressourcen, die ihr zur Verfügung stehen, für die Entwicklung der Rahmenbedingungen nutzt.</p>
<p>h)</p>			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... weiß, dass sie die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen, die Bedürfnisse der Kinder sowie deren familiäres Umfeld und die Rahmenbedingungen der Einrichtung sowohl berücksichtigen als auch zusammenbringen muss, um naturwissenschaftliche Bildung zu initiieren.</p> <p>i)</p>	<p>... leitet aus ihren Erfahrungen und Beobachtungen Impulse für naturwissenschaftliche Bildung ab, die sie spielerisch für das „Freispiel“ oder zusammen mit den Kindern umsetzt.</p>	<p>... macht eigene „Wissenslücken“ gegenüber den Kindern transparent und geht mit den Kindern in einen Prozess des gemeinsamen Lernens.</p>	<p>... reflektiert ihre Impulse auf deren Anregungscharakter für die Unterstützung von naturwissenschaftlichen Bildungsprozessen (inklusive Naturerfahrungen).</p>
Die Leitung ...			
<p><i>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.</i></p> <p>a)</p>	<p>... gestaltet Räume, um die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Akteurinnen und Akteure wahrzunehmen und in ihrer Arbeit zu berücksichtigen.</p>	<p>... ermöglicht das Einbeziehen von externen Sichtweisen und stärkt damit das Bewusstsein über notwendige Mehrperspektivität.</p>	<p>... reflektiert ihre eigenen Gestaltungsräume und setzt sich in diesem Zusammenhang mit ihren Bedürfnissen auseinander.</p>
<p>b)</p>	<p>... schätzt die individuellen Interessen, Kompetenzen und Ressourcen der Kolleginnen und Kollegen ein und delegiert entsprechend Verantwortungsgebiete sowie steuert gegebenenfalls die Zusammenarbeit.</p>	<p>... plant die Fort- und Weiterbildungen der Kolleginnen und Kollegen ressourcenorientiert, mit Blick auf die Belastungen im Arbeitsalltag und auf Qualitätsmerkmale von Fort- und Weiterbildungen.</p>	<p>... stellt eine Balance zwischen der Gestaltung des Alltags und Überlegungen zur eigenen Fort- und Weiterbildung her.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
   			
B Handlungsfeld Kinder/Peers/Gruppe			
Alle Kinder in ihrer kognitiven, körperlich-sinnlichen und emotional-sozialen Auseinandersetzung mit der belebten sowie unbelebten Natur anregen, begleiten und unterstützen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß, dass prägende und nachhaltige Erfahrungsprozesse verschiedene Merkmale aufweisen (z.B. das Individuum emotional anzusprechen oder herauszufordern), die bedeutsam für die Entwicklung von Kindern sind (→ Teil A).	... nutzt Möglichkeiten aus dem Alltag, um Kindern in ihrer Entwicklung ¹¹ und Auseinandersetzung mit der Natur möglichst prägende Erfahrungsspielräume zu eröffnen.	... findet kreative Wege, sich mit Kindern/der Gruppe über die individuellen und gemeinsamen Naturerfahrungen in unterschiedlichen Lebenslagen (Peers, familiäres Umfeld, Kita, Gruppe) auszutauschen.	... reflektiert ihre eigenen Erlebnisse im Alltag mit den Kindern bzw. Situationen, die positiv, bedeutsam, irritierend o.Ä. waren, und Themen, für die sie sich selbst begeistert.
... kennt verbale und nonverbale Kommunikationsmittel (Sprache, Gestik, Mimik) sowie Möglichkeiten, das kindliche Denken anzuregen.	... greift Anliegen, Hypothesen sowie Fragestellungen der Kinder auf, gibt sowohl Zeit als auch Raum für Reaktionen und schafft es, diese durch geeignete Fragen bzw. Impulse zu unterstützen und weiterzuführen.	... passt sich im Ausdruck (z.B. in ihrer Mimik und Gestik) jeweils den individuellen Möglichkeiten des Kindes an (→ HA II). Sie analysiert und reflektiert im Team Interaktionssituationen sowie das dialogische (nonverbale und verbale) Verhalten der Teammitglieder.	... reflektiert, inwiefern sie in der Interaktion mit dem Kind oder den Kindern authentisch bleibt. Dabei hinterfragt sie ihre eigene Unsicherheit, Dinge nicht zu wissen bzw. im Gespräch keine adäquaten Antworten zu finden. In diesem Zusammenhang ist sie sich darüber klar, dass es in den Naturwissenschaften auch immer offene Fragen gibt.





¹¹ Das heißt kognitive, körperlich-sinnliche und emotional-soziale Entwicklung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt die Vielfalt von Zugangsweisen und Aneignungsprozessen (Zusammenspiel von informellen und formellen Angeboten) sowie die Notwendigkeit von Variation; zudem kennt sie die unterschiedlichen Präferenzen seitens der Kinder.¹²</p>	<p>... achtet darauf, sowohl informelle Bildungsgelegenheiten (z.B. unverplante Zeit und Phasen ungestörter Ruhe) als auch formelle (z.B. Gesprächskreise) zu berücksichtigen, damit die Kinder verschiedene Zugangsweisen zur belebten und unbelebten Natur erproben können.</p>	<p>... achtet bei der Gestaltung und Begleitung auf die Dynamik in der Gruppe und reagiert flexibel und feinfühlig auf die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fragen der Kinder (z.B. lässt sie im Spiel und in Explorationsphasen „vertiefte“ Kinder ungestört und setzt Impulse für interessierte Kinder).</p>	<p>... reflektiert, welche eigenen Interessen und Erfahrungen bzw. damit zusammenhängenden Kompetenzen als Anregung für die Gestaltung von Angeboten im Kita-Alltag eingebracht werden können.</p>
<p>... weiß, dass eine explorative Auseinandersetzung mit der individuellen Umwelt der Kinder und ihr Spiel wichtig für ihre Entwicklung sind und vor allem in informellen, aber auch in formellen Bildungsprozessen entstehen können. Ebenso weiß die Fachkraft, dass das Stören eigenständiger Exploration bzw. des Spiels zu vermeiden ist.</p>	<p>... nimmt die Kinder in ihrem „Tätigsein“ (z.B. in Spielphasen, Essenssituationen oder in angeleiteten Angeboten) individuell wahr, berücksichtigt ihre Beobachtungen in der weiteren Gestaltung sowie ihrem eigenen Handeln (z.B. durch bewussten Rückzug) und dokumentiert die Explorationsprozesse als zentrale Interessen.</p>	<p>... reflektiert im Team das Spielverhalten der Kinder, welchen Raum die Exploration und das kindliche Spiel im pädagogischen Alltag einnehmen und wie sie weiter unterstützt werden können.</p>	<p>... reflektiert das eigene Verhalten, inwieweit sie die Kinder in ihrem Explorationsverhalten bzw. im Spiel unterbricht bzw. stört oder in Ruhe agieren lässt oder inwiefern sie zu wenig weitergehende Impulse (im Sinne von Sustained-shared-Thinking-Prozessen) gibt.</p>

¹² Explorieren, Kommunizieren, Beobachten, Nachahmen, Spielen, Nachdenken.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt unterschiedliche Naturphänomene im Alltag (z.B. Energie: statisch aufgeladene Haare) und weiß, wie sie diese – in Anlehnung an die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen – auf spielerische Art und Weise den Kindern zugänglich macht (→ HA A), etwa indem sie gemeinsam mit den Kindern Ordnungssysteme entwickelt (z.B. „Dinge, die fliegen“).</p>	<p>... unterstützt die Kinder darin, ihre (emotional erlebten und kognitiv erschlossenen) Erkenntnisse zu ihrem Alltag zurückzuführen (z.B. durch Sammeln, Ordnen, Messen), damit sie ihr Wissen an weiteren Wahrnehmungsgen und Erfahrungen eigenständig prüfen können.</p>	<p>... ermutigt Kinder, Neues kennenzulernen und zu erproben. Dabei hält sie sich mit Erklärungen zurück und geht stattdessen mit den Kindern in einen gemeinsamen Denkprozess, in dem sie beispielsweise nach den unterschiedlichen Meinungen, Ideen und Erklärungen der Kinder fragt.</p>	<p>... traut sich auszuprobieren und sich selbst mit naturwissenschaftlichen Erscheinungen in alltäglichen Situationen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus erprobt sie Aneignungsmöglichkeiten, die sie im Alltag mit den Kindern wieder einsetzen kann.</p>
<p>e)</p>	<p>... bietet sich im Alltag als Dialogpartnerin oder -partner an und achtet dabei u.a. auf die unterschiedlichen Bedürfnisse.</p>	<p>... beteiligt sich aktiv an der Erkundung der belebten und unbelebten Natur (→ HA A) und moderiert bei unterschiedlichen Sichtweisen zwischen den Kindern. Zudem sensibilisiert sie für unterschiedliche Perspektiven und Interessen und bezieht die Kinder aktiv mit ein.</p>	<p>... reflektiert, wie sie die Kinder in geeigneter Weise in ihrem individuellen Erkenntnisprozess unterstützen kann.</p>
<p>f)</p>	<p>... weiß um die Bedeutung von Dialogpartnerinnen und -partnern, so auch der Peer-Gruppe, für die ko-konstruktive Auseinandersetzung und Erschließung der Welt (z.B. im Austausch über Jahreszeiten, Tiere, Pflanzen, Größen- und Mengenverhältnisse).</p>	<p>... berücksichtigt auch (Natur-)Erfahrungen aus dem familiären Umfeld der Kinder, die sie beispielsweise erfragt. Sie greift Erwähntes im Austausch mit den Kindern erneut auf, z.B. indem sie anregt, Dinge aus der Natur mitzubringen, um sie anderen Kindern zu zeigen oder Sammlungen hinzuzufügen.</p>	<p>... reflektiert, inwieweit sie im Alltag sensibel auf unterschiedlichste und manchmal auch ungewöhnliche Interessen und Wünsche der Kinder eingeht.</p>
<p>g)</p>	<p>... bündelt Anliegen und aktuelle Interessen der Kinder, macht Vorschläge für passende (gemeinsame) Aktivitäten und macht diese für die Kinder transparent.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... ist sich der Reichweite ihres Verhaltens (in Form von Kommunikation und Handeln) bewusst, auch im Kontext von z.B. Nachhaltigkeit, Konsum, Gesundheit, Ernährung sowie wertschätzender Interaktion und Zusammenarbeit (→ HA A).</p>	<p>... füllt die unterschiedlichen Rollen als Vorbild, Lernende, Lehrende, Interaktionspartnerin und Unterstützerin professionell, situativ angemessen und authentisch aus.</p>	<p>... macht ihre Motivation, Gedanken, Emotionen und Haltungen gegenüber den Kindern transparent.</p>	<p>... hat Freude am gemeinsamen Entdecken, Erforschen sowie Hinterfragen der Welt und reflektiert ihre eigene Motivation, Gedanken, Emotionen und Haltung.</p>
h)			
Die Leitung ...			
<p>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.</p>	<p>... sorgt für ein vielfältiges und angemessenes Angebot an Materialien und Räumlichkeiten, die im Kita-Alltag u.a. für die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen eingesetzt werden können.</p>	<p>... initiiert im Team fachliche Diskussionen und Reflexionen über Auswahl und Gestaltung der pädagogischen Arbeit.</p>	<p>... reflektiert die Qualität der Bildungsangebote bzw. die Ermöglichung von Natur- und Weltzugängen.</p>
a)			
	<p>... vermittelt ihre Kenntnisse und aktuelle Forschungsergebnisse zu der Bedeutung informeller und formeller Bildungsangebote.</p>	<p>... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Gestaltung und Begleitung (kooperativer) Bildungsprozesse und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf.</p>	<p>... reflektiert ihre eigene Rolle und Aufgaben für die Ermöglichung von Lernprozessen.</p>
b)			
	<p>... engagiert sich für eine wertschätzende (Kommunikations-)Kultur in der Einrichtung, die Partizipation aller Akteurinnen und Akteure unterstützt.</p>	<p>... entwickelt Wege, um Vorlieben bzw. Vorbehalte gegenüber bestimmten Zugangsweisen im Team produktiv miteinander zu verknüpfen und dabei Alltagssituationen verstärkt als Bildungsgelegenheiten zu nutzen.</p>	<p>... reflektiert die institutionalisierten Abläufe und Strukturen im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten und -barrieren.</p>
c)			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
C Handlungsfeld Familiäres Umfeld			
Mit den Eltern über die informellen und formellen Bildungsprozesse ihres Kindes im Austausch sein und sie für die Chancen des naturwissenschaftlichen Bildungsbereichs sensibilisieren			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
a) <p>... weiß um die Bedeutung einer kooperativen, partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Familien im Sinne einer bestmöglichen, unterstützenden Verbindung der Bildungsorte Familie und Kindertageseinrichtung.</p>	<p>... setzt eine professionelle, kooperative, sensible und regelmäßige Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld um und nimmt dabei z.B. die Sorge vor Verschulung ernst.</p>	<p>... beteiligt und informiert die Personen des familiären Umfelds als zentrale Bildungspersonen der Kinder und sensibilisiert sie für die Bedeutung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Sinne des Wohlbefindens und der positiven Entwicklung des Kindes.</p>	<p>... reflektiert ihr professionelles Verhältnis von Nähe und Distanz sowie ihre Vorurteile und Befangenheiten in der Zusammenarbeit mit den Familien.</p>
b) <p>... weiß, dass die Heterogenität von Familien (z.B. Herkunftsland, Religion, Sprache) und Familienformen Chancen für die naturwissenschaftliche Bildung aller Kinder birgt.</p>	<p>... begegnet dem familiären Umfeld mit Akzeptanz und kommuniziert kultursensibel sowie empathisch und geht aktiv und ressourcenorientiert mit der gegebenen Vielfalt der Familien um.</p>	<p>... tauscht sich mit den Kindern und dem familiären Umfeld über kulturelle und soziale Kontexte aus, berücksichtigt diese in der pädagogischen Alltagsgestaltung (z.B. bei den regionalen und globalen jahreszeitlichen Themen Flora und Fauna, Feste, Rituale, Speisen) und motiviert zur Beteiligung.</p>	<p>... reflektiert unterschiedliche Lebenslagen der Kinder und ihre eigenen familiären Kontexte.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<p>c) ... weiß um die Bedeutung von Partizipation für eine gelungene Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld der Kinder.</p>	<p>... hört genau zu und gibt Rückmeldung zu den Erfahrungen des Kindes mit der unbelebten und belebten Natur sowie den naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen. Sie sensibilisiert für die Reichweite des Bildungsbereichs, der als bedeutsam für die positive Entwicklung der Kinder gilt.</p>	<p>... eröffnet den Eltern einen Zugang zu den Naturerfahrungen und naturwissenschaftlichen Grunderfahrungen der Kinder, indem sie mit den Eltern beispielsweise über prägende Erlebnisse und Kompetenzen ihrer Kinder in einen Austausch kommt (z. B. warum Kinder sich dreckig machen dürfen – sinnliche Erfahrung).</p>	<p>... prüft, ob sie mit den unterschiedlichen Lebenslagen, Perspektiven, Interessen etc. der Kinder und ihrem familiären Umfeld gut vertraut ist und ob sie die Akteurinnen und Akteure über die individuellen Naturerfahrungen informiert.</p>	
<p>d) ... weiß um die Notwendigkeit, die Eltern zu informieren, und kennt unterschiedliche Settings, welche die individuellen Bedürfnisse und Lebenslagen berücksichtigen (z. B. Sprechzeiten zu unterschiedlichen Uhrzeiten anbieten).</p>	<p>... achtet darauf, dass der Zugang zu Informationen möglichst barrierearm ist, z. B. durch den Gebrauch von Piktogrammen.</p>	<p>... berät die Eltern, wie sie zu Hause die Interessen, das Explorieren und Ausprobieren des Kindes unterstützen und anregen können. Sie klärt Eltern über die Bedeutung des freien Spiels in der Natur auf.</p>	<p>... reflektiert die eigene familiäre, kulturelle und soziale Sozialisation und Prägung.</p>	
<p>e) ... weiß um die Bedeutung, Beobachtungen, Erfahrungen, Erlebnisse, Absprachen und Ergebnisse ressourcenorientiert zu dokumentieren, und sie weiß diese für die Bildungsbegleitung ressourcenorientiert zu nutzen.</p>	<p>... dokumentiert und nutzt die Informationen aus Gesprächen mit dem familiären Umfeld, Erzählungen der Kinder, Rücksprachen im Team etc. für die individuelle Gestaltung der pädagogischen Arbeit (z. B. Fotodokus, Kurzberichte der Kinder).</p>	<p>... teilt dem familiären Umfeld die unterschiedlichen Informationen mit, die sie in den verschiedenen Kontexten gewonnen bzw. dokumentiert hat, und spiegelt ihre Wahrnehmung an der Einschätzung der Eltern.</p>	<p>... reflektiert, ob sie die Ressourcen des familiären Umfelds der Kinder adäquat wahrnimmt und die Perspektive der Kinder entsprechend einbindet.</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... weiß, dass es für eine erfolgreiche Bildungsbiografie von Kindern wichtig ist, ihre unterschiedlichen Lebenswelten miteinander zu verbinden.</p> <p>f)</p>	<p>... macht den Zusammenhang von Aktivitäten zu naturwissenschaftlicher Bildung und der Ermöglichung von Bildungsteilnahme sichtbar und sensibilisiert das familiäre Umfeld, die Chancen beider Lebenswelten zu nutzen.</p>	<p>... gibt den Kindern und Eltern Raum, um von ihren Erlebnissen zu berichten (z. B. Mitbringen von Gegenständen, Geschichten oder Fotos), und erfragt aktiv die Beobachtungen bezüglich der Kompetenzen und Interessen (z. B. Baumaterialien) des Kindes sowie der Herausforderungen, die es aktuell zu bewältigen hat.</p>	<p>... überprüft, inwieweit sie sich Zeit für den Austausch und die Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld der Kinder nimmt.</p>
Die Leitung ...			
<p>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.</p> <p>a)</p>	<p>... verankert die Zusammenarbeit mit Familien als Querschnittsthema im Gruppen- und Kita-Alltag und unterstützt damit eine nachhaltige Implementierung naturwissenschaftlicher Bildung in der Einrichtung.</p>	<p>... moderiert und unterstützt das Team in der Kooperation mit Eltern und fördert dadurch die Transparenz gegenüber den Eltern. Sie stellt u. a. Materialien zur Verfügung (z. B. Beamer).</p>	<p>... reflektiert, inwieweit sie Themen und Erfahrungen ihrer Mitarbeitenden aus der Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien in ihrer Arbeit berücksichtigt.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
D Handlungsfeld Team			
Die Vielfalt der Fachkräfte, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen, zur konzeptionellen Implementierung naturwissenschaftlicher Bildung berücksichtigen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
a) ... kennt das einrichtunginterne Verständnis naturwissenschaftlicher Bildung , welches im pädagogischen Konzept verankert ist.	... übersetzt das einrichtunginterne Verständnis naturwissenschaftlicher Bildung in pädagogisches Handeln und gleicht dieses mit den Bedürfnissen der Kinder ab.	... bringt sich im Austausch über das gemeinsame Verständnis naturwissenschaftlicher Bildung mit ihren Erfahrungen und Kenntnissen aktiv ein.	... hinterfragt ihre naturwissenschaftliche Bildungsarbeit zum Beispiel anhand konkreter Alltagssituationen.
b) ... kennt Reflexionsmethoden wie beispielsweise kollegiales Feedback, Brainstorming oder Zukunftswerkstatt zur Weiterentwicklung der eigenen naturwissenschaftlichen Bildungsarbeit.	... holt sich Rat und Hilfe bei Kolleginnen und Kollegen bzw. Spezialistinnen und Spezialisten, wenn die eigenen Kenntnisse über individuelle Besonderheiten im Bildungs- und Lernprozess einzelner Kinder nicht ausreichend sind.	... tauscht sich im Team über die eigenen positiven sowie negativen Erfahrungen aus dem Kita-Alltag im Rahmen naturwissenschaftlicher Bildung aus und berät sich auf dieser Grundlage über die Einschätzungen von Entwicklungsständen der Kinder.	... reflektiert ihre Kompetenzen für die naturwissenschaftliche Bildung.
c) ... kennt die Bedeutung, die kollegiale Zusammenarbeit professionell (z.B. ressourcenorientiert) zu gestalten.	... nimmt unterschiedliche Interessen, Ressourcen und Kompetenzen zur naturwissenschaftlichen Bildung im Team wahr und berücksichtigt diese in der Planung und Durchführung eigener Tätigkeiten (z.B. fragt sie ein Teammitglied um Rat oder Unterstützung).	... analysiert im Team die Nutzung von unterschiedlichen Ressourcen sowie Kompetenzen zur Implementierung naturwissenschaftlicher Bildung und bringt dabei die eigenen Beobachtungen präzise und differenziert ein.	... reflektiert, ob sie ihre Spielräume in der Gestaltung naturwissenschaftlicher Bildungsarbeit im Kontext der Vielfalt im Team sowie mit Fokus auf das Wohlbefinden der Kinder gut nutzen kann.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>d) ... weiß, wie wichtig der professionelle Austausch über die fachlichen Hintergründe des pädagogischen Handelns ist.</p>	<p>... kann das eigene Handeln im Kita-Alltag (unter Rückgriff auf fachliche Hintergründe) begründen und zielgruppengerecht übersetzen.</p>	<p>... stellt die Konzeption der Einrichtung in adäquater Form den Kindern vor und versucht, über partizipative Methoden die Kinder, die Eltern und das Team bei der Weiterentwicklung zu beteiligen.</p>	<p>... reflektiert ihre Kommunikationskompetenz hinsichtlich Transparenz, Verstehbarkeit und Erreichbarkeit.</p>
<p>e) ... weiß, dass sich die Dynamik und die Atmosphäre von Situationen im Alltag mit Kindern schnell ändern können und nicht immer vorhersehbar sind (→ HA B).</p>	<p>... ist in der Lage, in Alltagssituationen mit Kindern situativ angemessen flexibel zu handeln und gegebenenfalls von vorherigen Plänen abzuweichen.</p>	<p>... ist in der Lage, im kollegialen Austausch ihre Wahrnehmung bezogen auf die Angemessenheit ihres Umgangs mit herausfordernden Alltagssituationen zu schulen und gegebenenfalls Handlungsalternativen zu entwickeln.</p>	<p>... reflektiert, ob sie ihrer Verantwortung, Gestaltungsspielräume für die Kinder aktiv zu nutzen (z.B. Materialauswahl oder Raumgestaltung), gerecht wird.</p>
<p>f) ... weiß, wie bedeutsam das Einbringen der eigenen Erfahrungen und Persönlichkeit im pädagogischen Alltag ist.</p>	<p>... lernt Ressourcen (z. B. im Hinblick auf Räumlichkeiten, Material und Vielfalt des Teams) kennen, schätzt diese für die Verwendung ein (z. B. die Qualität von Becherlupen) und geht mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen verantwortungsvoll um.</p>	<p>... reflektiert im Team speziell die Ressourcen für naturwissenschaftliche Bildung und tauscht sich im Team allgemein über den Bedarf an Ressourcen sowie deren Beschaffung aus.</p>	<p>... reflektiert und adaptiert gegebenenfalls die Planung und Durchführung der naturwissenschaftlichen Angebote auch in Bezug auf eigene Vorlieben und Abneigungen und bezieht die Ergebnisse der Reflexion in die weiteren Planungen ein.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Die Leitung ...			
a) <i>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.</i>	... verankert naturwissenschaftliche Bildung in den Leitlinien bzw. der Konzeption, stellt ihre Beachtung in der Einrichtung sicher und entwickelt sie kontinuierlich weiter.	... setzt sich für die Festlegung eines gemeinsamen Verständnisses von naturwissenschaftlicher Bildung und den regelmäßigen Austausch darüber im Team ein.	... reflektiert auf Basis der Konzeption, ob diese den Interessen der Kinder sowie den Kompetenzen der Mitarbeitenden gerecht wird.
b)	... berät die Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung des Bildungsplans mit Bezug zum naturwissenschaftlichen Bereich.	... macht die Bildungsarbeit der Einrichtung für Externe transparent und vermittelt z.B. den Eltern den pädagogischen Ansatz der Einrichtung.	... reflektiert die von ihr angewandten pädagogischen Modelle und Ansätze im Hinblick auf Aktualität und Angemessenheit.
c)	... erkennt Ressourcen im Team, nutzt sie gezielt und erarbeitet Wege individueller Qualifizierung für eine nachhaltige, intrinsisch motivierte naturwissenschaftliche Bildung (z.B. veranstaltet sie gemeinsam mit dem Team Inhouse-Schulungen).	... führt Teamgespräche zu den Naturerfahrungen der Kinder und bezieht dabei die individuellen (Vor-)Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen sensibel mit ein.	... reflektiert die ihr zur Verfügung gestellten Ressourcen und den eigenen Umgang mit ihnen. Zudem reflektiert und evaluiert sie die Angebote, die sie gestaltet hat (z.B. mit dem Angebot-Nutzungs-Modell).
d)	... entwickelt eine positive Teamkultur, bezieht dabei die einzelnen Teammitglieder ein und moderiert den Teamprozess.	... gibt den Teammitgliedern Feedback zu ihren Beobachtungen und Veränderungsvorschlägen etc. und stellt dabei besonders die Zufriedenheit des Teams (z.B. mit dem Umgang von Dynamiken der Alltagsgestaltung) in den Fokus.	... reflektiert, wie viel Aufmerksamkeit sie den unterschiedlichen Ebenen für die Initiierung von Bildungsprozessen widmet, wie sie diese im Team einbringt und dabei auf die Bedürfnisse und Ressourcen des Teams eingeht.





Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
<h3>E Handlungsfeld Einrichtung im Sozialraum¹³</h3> <h4>Den Innen- und Außenbereich der Einrichtung zur Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Natur anregungs- und abwechslungsreich gestalten sowie einrichtungsübergreifende Erfahrungs- und Bildungsräume nutzen</h4>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt den Innenbereich (Kita inklusive Außengelände) und Außenbereich der Einrichtung (u. a. infrastrukturelle Ausstattung im Kita-Umkreis) sowie die damit verbundenen Chancen für Bildungsteilhabe.</p>	<p>... prüft vorhandene naturwissenschaftliche Angebote und wählt sie gezielt und ausgerichtet auf die Bedürfnisse der Kinder aus bzw. adaptiert sie. Sie entwickelt ausgehend von den vorhandenen Ressourcen auch neue Impulse.</p>	<p>... tauscht sich im Team über die Bildungs- und Lernmöglichkeiten im Innen- und Außenbereich der Einrichtung aus.</p>	<p>... reflektiert die eigenen Vorlieben und Vorbehalte gegenüber unterschiedlichen sozialen und kulturellen Angeboten sowie ihre eigenen Aktivitäten im Sozialraum.</p>
<p>a)</p>			

¹³ Ein Sozialraum ergibt sich aus der Lebenswelt sowie den Aktivitäten der Menschen und ihren sozialen Praktiken und Kontexten. Damit ist er immer schon kulturell, strukturell und materiell geprägt und wird im Alltag von den Menschen (re)konstruiert, das heißt immer wieder (neu) hergestellt. Das Interesse gilt vor allem „dem von den Menschen konstituierten Raum der Beziehungen, der Interaktionen und der sozialen Verhältnisse und dessen materiellen, also räumlichen Ausprägungsdimensionen“ (Kessl/Reutlinger 2009, S. 199) (→ Teil A).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... weiß um die Bedeutung und Funktion räumlicher Strukturen im Innenbereich der Kita und versteht das möglichst naturnah gestaltete Außengelände als Funktionsraum, gleichwertig zu den Innenräumen.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... sorgt für eine vorbereitete Umgebung im Innenbereich (z.B. mit Hochbeet, Wasserstelle, Materialecke, Werkstatt), die Kinder zu einer vielseitigen Auseinandersetzung mit der Welt anregt und ihnen Entscheidungs- und Partizipationsmöglichkeiten lässt.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... überprüft im Team die Räume, Gegenstände und Materialien im Hinblick auf vielseitige Erfahrungsmöglichkeiten mit der Natur bzw. den naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen (→ HA A).</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... reflektiert</p> <ul style="list-style-type: none"> – die eigenen Vorlieben und Bedürfnisse bezüglich der räumlichen Gestaltung und spezieller Materialien, – das eigene Ordnungs- und Sauberkeitsbedürfnis, – die eigenen Sicherheitsbedürfnisse und – Auswirkungen auf die Autonomiebedürfnisse der Kinder.
<p>b)</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Vernetzung zwischen Innen- und Außenbereich und die damit verbundenen Formen und Methoden (z.B. zur Analyse des Sozialraums).</p>	<p>... unterstützt den Aufbau und die Pflege von primären Netzwerken (z.B. Familie), sekundären (z.B. Vereine) und tertiären Netzwerken (z.B. Stadtteil).</p>	<p>... beteiligt die Kinder an der Planung und Umsetzung z.B. der Gestaltung der Außen- und Innenräume der Einrichtung oder beim Einbeziehen der Infrastruktur (z.B. Sozialraumerkundungen).</p>	<p>... reflektiert, inwieweit sie die Ressourcen des Innen- und Außenbereichs in ihre Arbeit einbezieht und dabei sensibel auf die Bedürfnisse von Kooperationspartnerinnen und -partnern eingeht.</p>
<p>d)</p> <p>... kennt verschiedene Materialien und Gegenstände wie haushaltsübliches Alltagsmaterial (z.B. Taschenlampen, Strohhalm, Magnete, Bauklötze, Pumpen, Waage, Luftballons) und Naturmaterialien (z.B. Holz, Leder, Wolle, Kork) sowie deren Anregungspotenzial.</p>	<p>... nutzt vielfältiges Material (vorgefertigtes, didaktisiertes Alltags- und Naturmaterial) und variiert bewusst das Materialangebot und die -fülle, um Bildungsprozesse anzuregen (z.B. das Backen von Brot im Kontext von Themen der Nachhaltigkeit und Gesundheit).</p>	<p>... berücksichtigt bei der Planung und Gestaltung die unterschiedlichen Bedürfnisse verschiedener Altersgruppen sowie die individuellen Interessen der Kinder. Dabei fragt sie nach Meinungen und Vorlieben für Gegenstände und Materialien, unterstützt die Kinder bei der Auswahl und regt sie dazu an, verschiedene Materialien auch gemeinsam auszuprobieren.</p>	<p>... reflektiert, ob sie die Räume anspruchsvoll und anregungsreich gestaltet und dabei die Bedürfnisse der Kinder adäquat berücksichtigt (z.B. bei Licht- und Akustikverhältnissen oder dem Einsatz von Musik und Farben).</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt Aktivitäten und Angebote im Außenbereich, die speziell das naturwissenschaftliche Bildungs- und Lernangebot der Einrichtung ergänzen oder erweitern können.</p> <p>e)</p>	<p>... identifiziert mögliche Kooperationsfelder und -partner für naturwissenschaftliche Bildungsarbeit (z. B. Naturkunde- oder Science-Museen, Planetarien, Wald und Grünflächen, Bauernhöfe und in der Nähe gelegene Erkundungsfelder wie Flüsse, Hinterhöfe, Brachflächen oder Baustellen).</p>	<p>... kommuniziert mit Kooperationspartnerinnen und -partnern aus dem Sozial- und Kulturraum offen und auf gleicher Augenhöhe. Sie berücksichtigt dabei (Sicherheits-)Bedürfnisse von Eltern und handelt diese mit den Autonomiebestrebungen von Kindern im Sinne der Erziehungspartnerschaft aus.</p>	<p>... reflektiert die von ihr ausgewählten Aktivitäten und Angebote (in der Kita und im Außengelände), z. B. ob sie angemessen Raum, Zeit sowie Material zum Spiel zur Verfügung gestellt hat. Zudem reflektiert sie die Aktivitäten im Hinblick auf ihren Anregungscharakter (z. B. durch das Geben von Impulsen als auch Zurückhaltung) und nimmt Chancen und (Sicherheits-)Risiken wahr.</p>
<p>... weiß um den Zusammenhang von Lernerfahrungen und Materialien, Gegenständen, Raumgestaltung sowie -nutzung. Sie ist sich ihrer eigenen Rolle und der damit verbundenen Verantwortung bewusst.</p> <p>f)</p>	<p>... wählt Material bewusst aus und berücksichtigt dabei</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Entwicklungsangemessenheit, - die Vielfalt, - die aktuellen Interessen und Situationen der Kinder. 	<p>... beobachtet Kinder in ihren Aktivitäten im Innen- und Außenbereich bzw. erfragt ihre Interessen bezüglich ihrer Auseinandersetzung mit der (vorbereiteten) Umgebung und zieht Schlüsse für die Weiterentwicklung des Sozialraumkonzepts.</p>	<p>... reflektiert, ob sie den Sozialraum (innen und außen) empathisch aus den unterschiedlichen Perspektiven (z. B. der Kinder, Eltern, Teammitglieder, Kooperationspartnerinnen und -partner) wahrnimmt und nutzt.</p>
Die Leitung ...			
<p><i>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.</i></p> <p>a)</p>	<p>... verfolgt den Aspekt Öffnung nach außen als eine wichtige Qualitätsdimension für gute naturwissenschaftliche Bildung in einer Einrichtung.</p>	<p>... initiiert im Team fachliche Diskussionen über Möglichkeiten der Sozialraumorientierung und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis. Sie motiviert für die Umsetzung, trotz Vorbehalten und möglichen Sicherheitsrisiken.</p>	<p>... reflektiert die Vernetzung der Einrichtung mit Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
b)	... nutzt die Potenziale vor Ort , um die Ausstattung der Einrichtung weiterzuentwickeln, und berücksichtigt dabei Chancen sowie Herausforderungen.	... holt sich gegebenenfalls Unterstützung bei Expertinnen und Experten, beispielsweise für das Vorhaben, das Außengelände naturnah zu gestalten (z.B. Beratung zu geeigneten Pflanzen).	... reflektiert eigene Vorlieben und Vorbehalte bei der räumlichen Gestaltung.
c)	... entwickelt das Raumkonzept gemeinsam mit dem Team weiter und setzt die Planungen um.	... gibt fachlichen Input, initiiert im Team fachliche Diskussionen und Reflexionen über die Raumgestaltung, das Materialangebot und -konzept und zeigt den Bezug zur täglichen Praxis auf.	... reflektiert die eigene Offenheit für Veränderungen im Raum- und Materialkonzept sowie ihre Wahrnehmung hinsichtlich der Bedürfnisse und der vorhandenen Ressourcen im Team.
d)	... vernetzt sich im Sozialraum mit möglichen Partnerinnen und Partnern, die die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung bereichern können.	... regt das Team zur Kontaktaufnahme mit Kooperationspartnerinnen und -partnern an (z.B. mit MINT-Foren und MINT-Netzwerk).	... reflektiert ihre Ressourcen in der Initiierung von Vernetzung im Sozialraum.
e)	... engagiert sich in den Gremien des Sozial- und Kulturraums, präsentiert dort die Einrichtung und bettet dadurch die pädagogische Arbeit in den Sozial- und Kulturraum für Bildungs- und Lerngelegenheiten der Kinder ein.	... unterstützt und berät die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen mit Netzwerkpartnerinnen und -partnern.	... reflektiert ihr persönliches Engagement im Sozialraum, ihre Erfahrungen aus der Arbeit in den Kooperationen und Netzwerken sowie ihre Möglichkeiten zu deren Weiterentwicklung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
<p>f) ... findet Sponsoren und Fördergelder und steuert soziales Sponsoring, um beispielsweise einen anregungsreichen und vielseitigen Innen- und Außenbereich der Kita zu gestalten (z.B. die Anlage eines „Sinnespfades“).</p>		<p>... plant gemeinsam mit Träger, Bauleitung, Architekturbüros, Eltern, Team und Kindern und macht die eigene Bildungsarbeit gegenüber externen Kooperationspartnerinnen und -partnern transparent.</p>	
		<p>... setzt sich für pädagogisch unverzichtbare Elemente bzw. Grundsätze beim Bau von Krippen oder Gruppen für Kinder ein.</p>	