

Bausteine der alltagsintegrierten Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen nach dem Ansatz des DJI, München

Von Eva Born-Rauchenecker und Jana Heinz

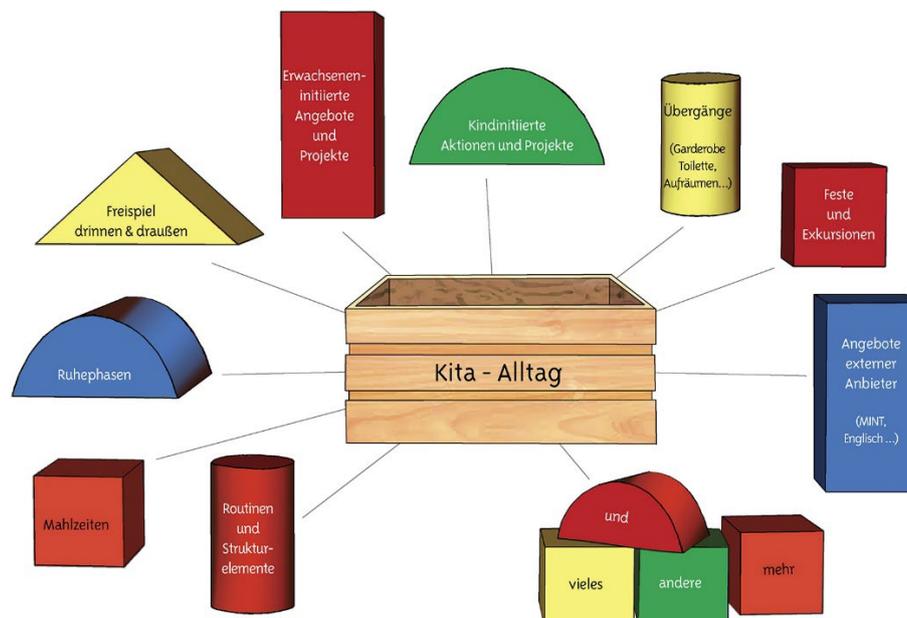
Die Ausführungen in diesem Dokument stützen sich auf die Publikationen des Projekts LuPE (Lehr- und Praxismaterial für die Erzieherinnenausbildung), das am Deutschen Jugendinstitut (DJI), München, durchgeführt wurde. Die Deutsche Telekom Stiftung hat das Projekt gefördert.

1. [LuPE-N] BORN-RAUCHENECKER, EVA/DREXL, DORIS/WEBER, KATHARINA/WOLFSPERGER, JOANA (HRSG.) (2019): Frühe alltagsintegrierte naturwissenschaftliche Bildung. Handreichung für Lehrende. Mit DVD. Reihe: LuPE - Lehr- und Praxismaterial für die Erzieherinnenausbildung. Band 1. Seelze: Friedrich Verlag

2. [LuPE-M] BORN-RAUCHENECKER, EVA/VOGTLÄNDER, ANNA/WEBER, KATHARINA (HRSG.) (2020): Frühe alltagsintegrierte mathematische Bildung. Handreichung für Lehrende. Mit Download-Material. Reihe: LuPE - Lehr- und Praxismaterial für die Erzieherinnenausbildung. Band 2. Seelze: Friedrich Verlag

Beide Bände enthalten neben Erläuterungen zu den Merkmalen alltagsintegrierter Bildung (s. z.B. in LuPE-M S. 155-157) eine große Bandbreite an Kurzpräsentationen und Übungsmaterialien sowohl zu Kernaussagen des alltagsintegrierten Ansatzes wie auch zur Rolle der Fachkraft-Kind-Interaktion in der frühen Bildung.

Die hier vorgestellten „Bausteine“ möchten an alltagsintegrierter Bildungsbegleitung interessierten Fachpersonen in Handlungsfeldern der Kindertagesbetreuung kurz und knapp eine Übersicht über die wesentlichen Kennzeichen des Ansatzes bieten. Vorangestellt sei eine Grafik, die die Vielfalt im Kita-Alltag und damit seine Bildungsanlässe in Annäherung veranschaulichen soll. In Anbetracht der herausfordernden Rahmenbedingungen vieler Einrichtungen mag zu den Qualitätsdimensionen (zu Struktur-, Prozess-, Orientierungs- und Ergebnisqualität vgl. bspw. Klinkhammer & Erhard 2018¹) aktuell wohl eine utopische Dimension mitgedacht werden. Die Nutzung des Bildungspotenzials der kleinen und großen Gelegenheiten im Alltag von Kindertagesstätten (Kita bzw. Kitas) bleibt im Verständnis der Alltagsintegration von Bildung nichtsdestotrotz handlungsleitend (s. ebd., Orientierungsqualität).



¹ Klinkhammer, N. & Erhard, K. C. (2018): Ein Blick auf die Qualität der frühkindlichen Bildung und Erziehung, s. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/278950/ein-blick-auf-die-qualitaet-der-fruehkindlichen-bildung-und-erziehung/>.



Baustein 1 - Stete Weiterentwicklung der professionellen Haltung

Die professionelle pädagogische Haltung beeinflusst – ebenso wie das persönliche Wissen, Können und die Motivation – das Erkennen der Interessen und Kompetenzen der Kinder und das Bildungspotenzial der Situation wie auch die Handlungsplanung und die pädagogische Handlung selbst, einschließlich der Bildungsbegleitung direkt in der Alltagssituation. (Eine schematische Darstellung dieser Zusammenhänge zeigt das Allgemeine Kompetenzmodell, s. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011.)

Analyse und Reflexion ermöglichen Veränderungen in der ansonsten durchaus robusten Haltung (d.h., Überzeugungen, Werte, aus denen sich auch das ‚hidden curriculum‘ einer Fachkraft für ein Kind speist, und die also steuern, was nach persönlichem Dafürhalten Kinder „wissen/können/lernen sollen“). Analyse und Reflexion sind wesentlich für die weitere persönliche Professionalisierung.

Alltagsintegrierte Bildung knüpft an die Bereitschaft des pädagogischen Personals an, die je eigenen Orientierungen, Haltungen bzw. Überzeugungen zu Bildung in der frühen Kindheit allgemein und im Hinblick auf bestimmte Bildungsbereiche (z.B. Interessen, Kompetenzen sowie bildungspädagogischen Schwerpunkte etwa in den MINT-Bildungsbereichen) kritisch zu reflektieren und sich die Relevanz des eigenen für Kinder wahrnehmbaren Handelns im jeweiligen Bildungsbereich bewusst zu machen (Modell sein für Sprache, für Mathematik, für Musik, für Technik usw.).

Literatur – Hinweise und Empfehlungen (Auswahl)

Allgemeines Kompetenzmodell s. FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN & PIETSCH, 2011; überarbeitete Fassung von 2014, Abb. s. bspw. WADEPOHL 2015, S. 11.

KÖNIG, A., LEU H.R., VIERNICKEL, S. (Hrsg.) (2015): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWIFF-Förderlinie*. Weinheim, Basel. [S. hier insbesondere Teil B zu Anregung kindlicher Lernprozesse, Reflexion und Qualität in KiTas.]

WADEPOHL, H. (2015): *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*, s. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf.



Baustein 2 - Systematische Beobachtung/Dokumentation, Analyse und Reflexion

Professionelle alltagsintegrierte Bildungsbegleitung findet vor dem Hintergrund systematischer (wiederholter) Beobachtung/ Dokumentation der Interessen und Handlungsweisen eines Kindes und der Analyse und Reflexion zum Beobachteten (allein und im Team) statt. Leitfragen helfen, Antworten zu finden – genauer: handlungsleitende Hypothesen für die spontane wie für die weitere pädagogische Planung zu entwickeln:

- Was ist der Grund für das deutliche Interesse des Kindes in der Situation? Was beschäftigt das Kind in der Situation? Was an der Situation, in seinem Tun darin, ist für das Kind persönlich bedeutsam?
- Wie zeigt das Kind sein Interesse? Wie bringt es sich ein? Was sind seine Fragen? Welche Ideen teilt es mit oder versucht es umzusetzen? Was macht es genau?
- Welche Kompetenzen aus welchem Bildungsbereich zeigt es durch sein Aktivsein in der Situation? Auf welches Vorwissen greift das Kind zurück? Worin zeigt sich sein besonderes „Expertentum“?
- Welche Handlungsaufträge ergeben sich für die Fachkraft für die Begleitung und Unterstützung des Kindes in seinem Interesse?

Alltagsintegrierte Bildungsbegleitung ist geleitet von den Themen des Kindes und setzt an seinen Kompetenzen an. Daher erfolgen die systematische Beobachtung/Dokumentation, Analyse und

Reflexion einschließlich der entsprechenden Handlungsableitung zur Unterstützung seiner Themen und Interessen zu jedem Kind der Einrichtung.

Literatur – Hinweise und Empfehlungen (Auswahl)

Zu weiteren Leitfragen s. „LuPE-Analyse- und Reflexionsbogen“, in LuPE-N: S. 175-181, in LuPE-M: S. 118-125.

Zur systematischen Beobachtung z.B. der Interessen des Kindes s. Bildungs- und Lerngeschichten, Publikationsliste unter <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/bildungs-und-lerngeschichten-im-elementarbereich/der-ansatz/projekt-publikationen.html>, außerdem sei die Leuener Engagiertheits-Skala empfohlen: <http://www.leuener-engagiertheitsskala.de/> mit u.a. folgenden Items: Gezielte Aufmerksamkeit, Energie, Kreativität, Körperhaltung, Ausdauer, Zufriedenheit.



Baustein 3 – Anerkennen des Kita-Alltags in seinem Bildungspotenzial

Als Alltag kann in einer Kindertageseinrichtung die Gesamtheit der geltenden (und immer wieder neu erarbeiteten) Strukturen und Abläufe sowie der (immer wieder neuen) Begegnungen im Miteinander und mit dem Gegenständlichen, den Dingen, bezeichnet werden. In ihm wie in seiner oft unhinterfragten Selbstverständlichkeit steckt ein letztlich unendliches Bildungspotenzial, das in der alltagsintegrierten Bildungsbegleitung genutzt wird. In den vielen wiederkehrenden Phasen, aus denen zusammen der Begriff von Kita-Alltag erwächst, sind jedoch die konkreten Situationen einzigartig und immer wieder neu durch die Gruppenzusammensetzung, Gesprächspartner, Ausstattung im Raum, Jahreszeit usw. (vgl. Jampert et al. 2011, S. 81, Abschnitt „Jede Situation ist einzigartig“). Der Alltag in der Institution Kita in seiner Vielfalt und seinen Varianten ist Teil der Lebenswelt der Kinder, die die Einrichtung regelmäßig besuchen, und wird verstanden als zentraler Impulsgeber für Bildungsgelegenheiten. Hier identifizieren und gestalten Kinder für sie bedeutsame Situationen. Alltagsintegrierte Bildungsbegleitung fokussiert diese für ein Kind bedeutsamen Situationen. Die Bedeutsamkeit erschließt sich Fachkräften durch einen „weiten Blick“ auf das Handeln des Kindes (Terminus s. Best et al. 2015, Einheit 1, S.32 bzw. im Kontext zu früher mathematischer Bildung in LuPE-M, S. 163): Durch den Zuwachs an fachspezifischen Kompetenzen in einem bestimmten Bildungsbereich, bspw. in M aus MINT eine Kompetenzerweiterung beim Zahlbegriff, erweitern sich die kognitiven, also Sprache und Denken betreffenden, und die sozialen, und damit auch die Kommunikation betreffenden Möglichkeiten. Zum Beispiel vergrößert sich der Handlungsspielraum eines Kindes, wenn es Mengen korrekt vergleichen und das Mehr und Weniger mit anderen aushandeln kann. Dabei agiert das Kind selbst i.d.R. nicht in Bezug auf einen „Bildungsbereich“, ein „Fach“ (vgl. den in Schulen verbreitete Fächerkanon aus Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Musik, Physik, Kunst usw.). Eine Alltagssituation wird erst durch den Beobachtungsfiter der pädagogischen Fachkraft, dessen Feinheitgrad von ihrem fachspezifischen, fach- und elementardidaktischen Wissen einschließlich ihrer Kenntnisse zur kindlichen Entwicklung in einem bestimmten Bildungsbereich abhängt, diesem Bildungsbereich zugeordnet. Die Fachkräfte setzen quasi eine bildungsbereichsspezifische „Brille“ auf. Die Situation wird durch ihr Einwirken in besonderem Maße zu einer *Bildungssituation* (vgl. Baustein 6), als dass dadurch das Implizite der Situation expliziert wird. Daher betrachtet der alltagsintegrierte Ansatz des DJI neben der Ebene Kind und der Ebene Fachkraft auch die Ebene Situation (s. „Reflexionsbogen: sprachförderliche Potenziale des Kita-Alltags entdecken und nutzen“, Einleger in Jampert et al. 2011, entsprechend in den Analyse- und Reflexionsbogen der Publikationen LuPE-N und LuPE-M).

Literatur – Hinweise und Empfehlungen (Auswahl)

Vgl. LuPE-N: Arbeitsblatt zu Kapitel 2, S. 87-89, „Begriffsbestimmung: Alltagsintegrierte naturwissenschaftliche Bildung“.

BEST, P., BODE, J., BORN-RAUCHENECKER, E., JOOß-WEINBACH, M., SCHLIPPHAK, K. (HRSG.) (2015): *Qualifizierungsmaterial zum Konzept „die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“*. Multimediales Handbuch für den Einsatz in der Weiterbildung. Kiliansroda, Weimar.

JAMPERT K., THANNER, V., SCHATTEL, D., SENS, A., BEST, P., LAIER, M. (HRSG.) (2011): *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Überall steckt Sprache drin.* Weimar, Berlin.

Der professionell pädagogisch gerahmte Alltag ermöglicht Kindern bei entsprechenden Rahmenbedingungen in der Einrichtung (erwähnt seien hier nur: genügend Zeit und Personal!) Bildung im Sinne der Weltaneignung, ganz im Humboldtschen Verständnis von Bildung als „Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“ (Wilhelm von Humboldt).

Zum Bildungspotenzial des sog. Alltags bzw. zum „Lernen in Lebenssituationen“ vgl. auch:
ZIMMER, J. (2000): *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz.* Weinheim & Basel, S. 31: „Die für Kinder bedeutsamen Situationen finden wir, indem wir uns immer wieder der Führung kindlicher Pfadfinder anvertrauen“.



Baustein 4 – Bildungsanregende Gestaltung von Räumen

Statt auf erwachsenengesteuerte singuläre Angebote setzt die Bildungsarbeit im alltagsintegrierten Ansatz des DJI auf eine auf die Kinder und mit ihnen gemeinsam abgestimmte bildungsanregende Gestaltung der Einrichtung, auf eine sog. „reiche Kost“ – im Innen- wie im Außenbereich. Dabei darf die Umgebung durchaus die Komplexität unserer Lebenswelt abbilden, sodass bspw. zu einer Zeit im Kita-Jahr Abbildungen von fraktalen Strukturen in Geometrie (vgl. „Apfelmännchen“) und Natur (z.B. Broccoli) und zu einer anderen Oster-Dekorationen Platz finden. Hinter dem Angebot der reichen Kost steckt die Absicht, den Kindern vielfältig „Gelegenheit zur ‚Weltkonstruktion‘ zu schaffen“ (Laewen 2002, S. 50): „Raumgestaltung gehört also [...] zu den zentralen pädagogischen Aufgaben, die eine Kindereinrichtung lösen muss, wenn sie den Anspruch, Bildungsstätte zu sein, ernstlich erfüllen will“ (Laewen 2002, S. 51).

Die Vorbereitung der Umgebung stärkt besonders die pädagogisch-forschende Haltung: Was wird welches Kind ansprechen und zu längerer, zu intensiver Auseinandersetzung, für sich und zusammen mit anderen, einladen? Wie und wo können die Kinder die Räume, die auch die ihren sind, selbst gestalten? Welcher Teil der Einrichtung fördert die Rolle der pädagogischen Fachkräfte als interessante Gesprächspartner für die Kinder bzw. fordert dies geradezu heraus (s. Baustein 6)? Was fehlt?

Literatur – Hinweise und Empfehlungen (Auswahl)

LAEWEN, H.-J. (2002): *Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können.* In: LAEWEN, H.-J., ANDRES, B. (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure.* Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 33-69.

Kornelia Schneider (langjährige Wissenschaftlerin am DJI) führt in einem ihrer Artikel zu Bildungsräumen in Kinderkrippen –

SCHNEIDER, K. (2011): *Kinderkrippen als Bildungseinrichtungen?*, s.

<https://www.yumpu.com/de/document/read/15693327/1-kornelia-schneider-kinderkrippen-als-bildungseinrichtungen1-> –

folgende Kriterien an, die ohne Weiteres auf Kitas insgesamt übertragen werden können (Wiedergabe nahe am Wortlaut):

- ein differenziertes Raumangebot mit Materialien für unterschiedliche Alters- bzw. Entwicklungsinteressen und Bildungsthemen,
- genügend Platz und Material zum Bewegen, zum Erkunden und Experimentieren, zum Entdecken und Überprüfen von Zusammenhängen,
- genug Gelegenheiten, ungestört für sich selbst zu sein und auch, sich gemeinsam mit anderen einer Sache hinzugeben,
- die Umgebung direkt an Ort und Stelle nutzen können, um neue Erfahrungen zu machen, etwas zu erproben, anzuwenden, zu überprüfen oder zu üben,
- keine Unterbrechung der Kindern in ihren Forschungs- und Gestaltungsprozessen (es sei denn, es ist Gefahr in Verzug)

5

Baustein 5 – Anerkennen des Kindes als gleichwertigen Gesprächspartner

Voraussetzung für eine alltagsintegrierte Bildungsbegleitung ist mit Blick auf das Kind das vertiefte Verständnis von Augenhöhe im Miteinander, die Partizipation und Ko-Konstruktion ermöglicht, also eine Haltung mit der Bereitschaft, „die hierarchische Position der Erwachsenen gegen eine interessierte Hinwendung an kinder- und jugendspezifischen [...] Aktivitäten und Interessen einzutauschen“ (Thomas 2021, S. 131)

Ein Lackmustest für die Gestaltung von Interaktionen „in Augenhöhe-Qualität“ mag der gedankliche Transfer einer Situation von einer Erwachsenen-Kind-Situation auf eine Erwachsenen-Erwachsenen-Situation sein.

Ein Beispiel von einer vergleichsweise ‚kleinen‘ Situation im Kita-Alltag: Sie sind im Gespräch mit einem Kind, in einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung. Eine Kollegin ruft sie ans Telefon, das im Nebenraum steht. Wie gehen Sie aus der Situation? Vom wortlosen Weggehen über ein flüchtiges, bereits abgewandtes „Wart mal eben“ bis hin zu einem zugewandten „Entschuldige bitte, ich muss da kurz rangehen – willst du warten, bis ich wieder da bin?“ scheint das Handlungsspektrum breit, gegenüber einem Kind häufig deutlich breiter als gegenüber einer erwachsenen Person.

Hilfreich für die Verortung der eignen (vielleicht: bisherigen) Rolle im Bildungsbegleitungsprozess bzw. im gemeinsamen Forschen mag die hier wiedergegebene Grafik sein, die sich eigentlich auf Forschung in der Kindheitspädagogik bezieht (in Liebel 2021, S. 123). Welche Gelegenheiten im Kita-Alltag erlauben es Fachkräften, aus der Kinderperspektive heraus die jeweilige Situation mitzugestalten?

Typologien der Kindheitsforschung

Forschung über Kinder	Kinder als Objekte	Erwachsenenperspektive
Forschung mit Kindern	Kinder als Informant*innen Kinder als Mitforschende	Erwachsenenperspektive Erwachsenen- oder Kinderperspektive
Forschung von Kindern	Erwachsene als Mitforschende Erwachsene als Berater*innen	Kinderperspektive Kinderperspektive

Literatur – Hinweise und Empfehlungen (Auswahl)

LIEBEL, M. (2021): *Kinder als Forschende in eigener Sache. Eine Herausforderung für die Kindheitsforschung*. In: THOMAS, S. et al. (Hrsg.) (2021): *Partizipation in der Bildungsforschung: Methodologische Fragestellungen und Herausforderungen*. Weinheim & Basel, S. 121-137.

THOMAS, S. (2021): *Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen. Ein methodischer Überblick*. In: THOMAS, S. et al. (Hrsg.) (2021): *Partizipation in der Bildungsforschung: Methodologische Fragestellungen und Herausforderungen*. Weinheim & Basel, S. 16-66.

6

Baustein 6 – Feinfühlige, ergebnisoffene Interaktion im gleichen Denkraum

Alltagsintegrierte Bildungsbegleitung findet im Dialog statt. Als besonders wirkungsvoll hat sich das Interaktionsformat des anhaltenden geteilten Denkens erwiesen, d.h. eine Interaktion, in der sich zwei Menschen (Kind und Fachkraft) als gleichwertige Gesprächspartner über dasselbe austauschen und „dran bleiben“ am Thema. *Sustained shared thinking* (SST) kann sich erst über mehrere Sprecherwechsel im Dialog entwickeln, ganz nach dem Prinzip „erst du, dann ich, dann wieder du, dann wieder ich ...“. Über diese Gesprächszeit hinweg erst kann erfolgen, was in der Definition in der grundlegenden Forschungsliteratur angegeben wird, nämlich „ein Problem [im Sinne einer offenen Frage] zu lösen, eine Tätigkeit zu bewerten, eine Geschichte fortzusetzen usw. **Beide Parteien müssen** zum Denken beitragen und **ihr Verständnis weiterentwickeln und ausbauen**“ (Sylva et al. 2004,

S. 6 – Übersetzung und Hervorhebung d. A.). Wenn alle Gesprächspartner sich gemeinsam dem Kern eines Themas, der Antwort auf eine Frage, der Lösung eines Problems nähern wollen, bedingt das einen ergebnisoffenen Start. Verläuft das Gespräch – im gegebenen Kontext: die Bildungsbegleitung – nicht ergebnisoffen, hat eine, die erwachsene, Partei bereits die Antwort im Sinn, und die andere Partei, das Kind, hat die Aufgabe, genau diese eine „richtige“ Antwort zu erraten oder sie mit adaptiver, schrittweiser Unterstützung durch den Erwachsenen zu finden.

Das gemeinsame Ko-konstruieren und Problemlösen im Stile des Interaktionsformats SST hat sich als hoch effektiv erwiesen (zentrale Arbeiten sind hierzu Siraj-Blatchford et al. 2022 und Sylva et al. 2004). Neben Mitspielen und Diskutieren hat die Forschergruppe u.a. auch Vormachen und Scaffolding als effektive Verfahren der Bildungsbegleitung herausgefunden, also solche, von denen Kinder für ihre weitere Entwicklung profitieren.

In der alltagsintegrierten Bildungsbegleitung liegt ein besonderes Augenmerk auf den ergebnisoffenen Gesprächen und gemeinsamen Interaktionen (als Beispiele können z.B. die Videoszene „Schnur im Baum“ im Downloadbereich zur Publikation LuPE-M, die Videoszene „Seilbahn“² vom Freiburger Zentrum für Kinder- und Jugendforschung oder auch die Videoszene „Das Kind seine Themen verfolgen lassen“³ von der Stiftung Haus der kleinen Forscher dienen).

Doch auch „Probleme“, für die bereits Lösungen bestehen (Beispiele: Schnürsenkel zubinden, Zahlsymbole verwenden), lassen dank entsprechender professioneller Fragekompetenzen, den „Schieberegler“ (s. rechts, Abbildung nach Anning et al. 2004, Bildzitat aus König 2006, S. 131) vom Erwachsenen hin zum Kind wandern. Antworten auf offene Fragen – zum Beispiel: „Was hast du vor, damit die erste Schlaufe da bleibt, wo sie jetzt ist?“ – geben für die weitere Bildungsbegleitung relevante Hinweise auf das Verständnis des aktuellen Themas, im Beispiel etwa Einsichten in sein mathematisches und räumliches Denken (Näheres zur Rolle von Fragen s. u.a. Hebenstreit-Müller & Hildebrandt 2018; eine Videoszene zur Begleitung des Erwerbs von Zahlsymbolen s. z.B. „Kreide-1-2-3“ im Downloadbereich zur Publikation LuPE-M).

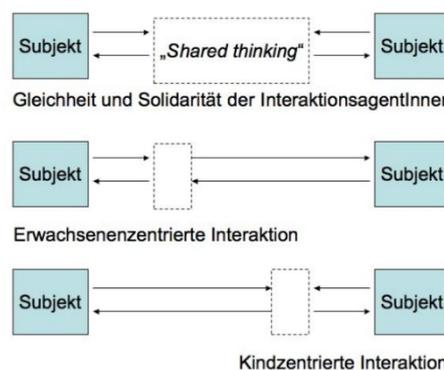
In der Fachkraft-Kind-Interaktion – auch innerhalb eines kognitiven Interaktionsformats, in dem eine Fachkraft Elemente wie Scaffolding oder gezielte Aktivierung von Vorwissen heranzieht – steht die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes im Zentrum: „Indem Kinder Rollen spielen, das heißt, diese Rollen dialogisch sprechen und handeln, entwickeln sie Aspekte ihrer Identität. In diesem Sinn kann Identität als Beziehungsnetz der verschiedenen Positionen angesehen werden, die das Kind in den Interaktionen mit verschiedenen anderen Personen erlebt“ (Bertau 2006, zitiert nach Jampert 2006, S. 25).

Andere Situationen des Kita-Alltags, z.B. im Gespräch mit Kleinkindern in der Kinderkrippe, etwa während der ersten Etappen ihres Spracherwerbs, können im Rahmen einer alltagsintegrierten Bildungsbegleitung eine kindzentrierte Interaktion in feinfühligem Dialoghaltungen fordern (vgl. Jampert et al. 2011, S. 29, Abschnitt „Dem Thema des Kindes folgen“ und Einleger zur Dialoghaltung).

In der Wahl der für Kind und Situation angemessenen Interaktionsweise zeigt sich die Professionalität der pädagogischen Fachkraft.

Literatur – Hinweise und Empfehlungen (Auswahl)

HEBENSTREIT-MÜLLER, S. & HILDEBRANDT, F. (HRSG.) (2018): *Mit Kindern denken – Gespräche im Kita-Alltag*. Berlin.



² <http://www.zfkj.de/index.php/forschungsaktivitaeten/gina/filme>

³ <https://vimeo.com/user142556635/review/561745893/15e724d150>

JAMPERT, K. et al. (2006): *Sprachliche Förderung in der Kita*. Weimar, Berlin.)

JAMPERT, KARIN/ZEHNBAUER, ANNE/BEST, PETRA/SENS, ANDREA/LEUCKEFELD, KERSTIN/LAIER, MECHTHILD (HRSG.) (2009): *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial*. Weimar, Berlin.

JAMPERT K., THANNER, V., SCHATTEL, D., SENS, A., BEST, P., LAIER, M. (HRSG.) (2011): *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Überall steckt Sprache drin*. Weimar, Berlin.

KÖNIG, A. (2006): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Dortmund. S. S. 131. S. <https://d-nb.info/99778640x/34>.

SIRAJ-BLATCHFORD, I., SYLVA, K., MUTTOCK, S., GILDEN, R., BELL, D. (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. S. <https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>.

SYLVA, K., MELHUIH, E., SAMMONS, P. SIRAJ-BLATCHFORD, I., TAGGART, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School education (EPPE) Project: Findings from Pre-School to end of Key Stage 1*. Nottingham. S. <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>.

Ein Klassiker zum Interaktionsformat SST im Kontext von N aus MINT ist folgende Forschungsarbeit:
HOPF, M. (2012): *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlichen Lernen*. Münster/New York/München/Berlin.

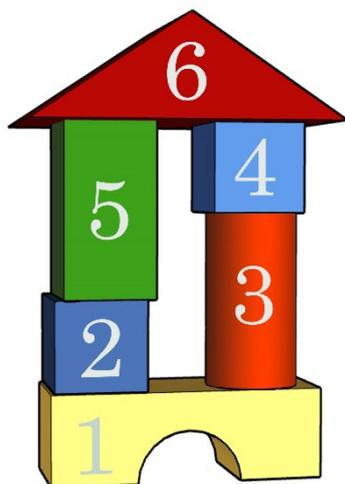
Konkretisierungen für die Praxis, wie der Part der Fachkraft im Shared Thinking gestaltet werden kann, finden sich beispielsweise in LuPE-N auf S. 322f., LuPE-M auf S. 311f., außerdem im bereits oben genannten Titel, der sich in einem Kapitel der Frage „Wie kommen Kinder in den ‚Raum der Gründe?‘“ widmet:
HEBENSTREIT-MÜLLER, S. & HILDEBRANDT, F. (HRSG.) (2018): *Mit Kindern denken – Gespräche im Kita-Alltag*. Berlin.

Zum Aspekt, dass eine feinfühligke Kommunikationsweise nicht für alle Altersgruppen der Kinder in der KiTa ausreicht s.

NENTWIG-GESEMANN, I. FRÖHLICH-GILDHOFF, K., HARMS, H., RICHTER, S. (2011): *Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF Expertise, Band 24, München.

Feinfühligke, bildungsunterstützende Dialoggestaltung findet in einer sicheren, von Akzeptanz, Wohlwollen und Wertschätzung getragenen Umgebung statt. So halten die Autorinnen in nachfolgend angegebenem Artikel fest: „Wertschätzung manifestiert sich in konkreten Interaktionssituationen durch Zuwendung, Aufmerksamkeit und Interesse.“ (S. 23), s.:

WADEPOHL, H., MACKOWIAK, K. (2016): *Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel*. In: *Frühe Bildung*, 5. Jg., H. 1, S. 22-30.



„Im Rahmen des pädagogischen Bildungsalltags kommt es also nicht nur darauf an, Kindern neue, aktive Lernerfahrungen zu ermöglichen, sondern ihre Erklärungen und Ideen über die Welt anzuerkennen – auch wenn sie nicht immer unserer Erwachsenenlogik entsprechen– und sie zum Ausgangspunkt für die gemeinsame Weiterentwicklung zu machen. Das erfordert, dass wir die Perspektive der Kinder übernehmen, uns auf ihre Gedanken einlassen und so ihren Erfahrungshorizont und ihr Wissen kennen lernen.“ (Jampert 2009)

Die Ausarbeitung des alltagsintegrierten Ansatzes und damit des Konzepts der alltagsintegrierten Bildung nahm innerhalb der sog. „Sprachprojekte“ am DJI bereits Anfang der 2000er Jahre an Fahrt auf. Der Fokus lag hier entsprechend auf der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung: <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/qualifizierungsoffensive.html>, Publikationen s. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/qualifizierungsoffensive/projekt-publikationen.html>. Die Definition zu alltagsintegrierter Bildung für die Bundesprogramme zur frühen sprachlichen Bildung lieferte das Deutsche Jugendinstitut, s. <https://sprach-kitas.fruhechancen.de/themen/sprachliche-bildung/alltagsintegrierte-sprachliche-bildung/>. Diese Bestimmung bildete die Grundlage für die Arbeiten in den Projekten zu LuPE-N und -M.

Insgesamt kann die Entwicklung des alltagsintegrierten Ansatzes als Fortsetzung vorangegangener Arbeiten am Institut betrachtet werden, insbesondere des Situationsansatzes und der Adaption der Bildungs- und Lerngeschichten (vgl. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/datenbank-prokita/querauswertung-zum-thema-bildung.html>).

Autorinnen:

Dr. Eva Born-Rauchenecker, Technische Hochschule Rosenheim,

eva.born-rauchenecker@th-rosenheim.de

Dr. Jana Heinz, Deutsches Jugendinstitut München,

heinz@dji.de

Illustrationen:

Ulrike Spang,

<https://ulrikespang.wordpress.com/>

Letzter Abruf aller Links:

23.04.2023.

Schlagwörter:

frühe Bildung, alltagsintegrierte Bildungsbegleitung, Fachkraft-Kind-Interaktion, Dialoggestaltung, Sustained Shared Thinking

Lizenzangaben zur Nutzung dieses Artikels:



<Namensnennung - keine Bearbeitung 4.0 International>

Born-Rauchenecker, Eva/Heinz, Jana (2023): Bausteine der alltagsintegrierten Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen nach dem Ansatz des DJI, München. Technische Hochschule Rosenheim, Campus Mühldorf. Online verfügbar unter: Schriftenreihe Rosenheimer Beiträge.