

# **Ein Bildungsplan für jedes Kind – von der Erstellung eines Individuellen Curriculums und der Reflexion der Güte des Verfahrens<sup>1</sup>**

Michael Wünsche

Der Beitrag beschreibt zum einen die Erstellung eines Individuellen Curriculums (IC) für ein Kind im Rahmen einer Kooperation zwischen einer Kindertageseinrichtung und einer Hochschule, zum anderen wird die Güte der Erstellung des ICs – und vor allem die des Beobachtungs- und Auswertungsvorgehens zu den „Themen der Kinder“ von infans – Kriterien geleitet reflektiert.

## **Einleitende Gedanken und zentrale Aspekte**

Der Logik des kindheitspädagogischen Diskurses um ein geklärtes Verständnis der zentralen Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ (vgl. u.a. Laewen/Andres 2002; Schäfer 2006) folgend, gilt es entsprechend der jeweils individuellen Bildungsprozesse für jedes Mädchen und für jeden Jungen in einer Kita einen eigenen Lehrplan, ein individuelles Curriculum, zu erstellen: „Da Menschenkinder unglaublich unterschiedlich geboren werden und mit ihren Fragen und Interessen einen enormen Raum überspannen, muss es individualisierte Bildungsprogramme geben. (...) Ganz gleich, wie sich das Rahmenkonzept nennt: Situationsansatz, Reggio-Pädagogik, entwicklungsorientierter Ansatz, oder anders, für die 100 Kinder einer viergruppigen Kindertagesstätte sollte es eigentlich 100 Bildungsprogramme geben“ (Liegle 2002, S. 61). Dies stellt eine hohe Herausforderung in der Praxis allein aufgrund der Anzahl der Kinder im Verhältnis zu der der Fachkräfte dar.

Zudem ist, als Grundlage für die Erstellung solcher individuellen Curricula, jedes einzelne Kind in seiner Auseinandersetzung und Aneignung der Welt zu beobachten und die Beobachtungen sind zu dokumentieren. Letztlich gilt es, diese dokumentierten Situationen zu analysieren und zu reflektieren, um daraus pädagogisches Handeln zu generieren, welches die je individuellen Bildungsprozesse unterstützt und dem Kind eine Erweiterung seines Bildes von Welt ermöglicht oder, nach Wygotskij, die nächste Zone der Entwicklung (vgl. Wygotskij 1987) zu erreichen.

Eine weitere Herausforderung – neben den genannten strukturellen Bedingungen und implizit den organisatorischen Aspekten – besteht somit in der Deutung der dokumentierten Situationen. Hier sind Deutungskompetenzen der Fachkräfte gefragt, die „eine professionelle Situationswahrnehmung und -analyse, fachwissenschaftlich fundiertes Wissen, das von impliziten Wissensbeständen über reflektiertes Erfahrungswissen bis hin zu wissenschaftlich-theoretischem Wissen (...) reichen soll und eine

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist eine überarbeitete Fassung des Artikels von M. Wünsche (2013): Individualisierte Förderung kindlicher Bildungsprozesse: Kooperation und Ko-Konstruktion von Hochschule und kindheitspädagogischer Praxis. In: W. Schwendemann/H.-J. Puch (Hrsg.). Theorie – Praxis – Partizipation. Evangelische Hochschulperspektiven Band 9 / 2013. Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 131-146

damit einhergehende reflexive Haltung“ (Kieselhorst u.a. 2011, S. 86) umfassen. Solcherlei Kompetenzen können bei den Fachkräften nicht a priori als gegeben vorausgesetzt werden, sondern bedürfen der systematischen Weiterbildung und Unterstützung (vgl. zur Kompetenzdebatte allgemein: Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011a; zu den Kompetenzen hinsichtlich frühpädagogischer Beobachtungsverfahren: Kieselhorst u.a. 2011 sowie Wildgruber 2012; zur fehlenden Theoriegebundenheit in der Auswertung: Müller/Zipperle 2011).

Ein dritter Punkt sei hier mit den Instrumenten oder Vorgehensweisen zur Beobachtung, Dokumentation und Reflexion genannt. Auch diese gilt es in den Blick zu rücken angesichts der Anwendbarkeit in der Praxis und vor allem bezüglich ihrer Güte, können doch die Ergebnisse der Arbeit mit den Instrumenten nur so gut sein wie die Instrumente es ermöglichen beziehungsweise selbst sind. Somit stellt sich die Frage, in wie weit die Instrumente der Beobachtung den Fachkräften dazu verhelfen, Bildungsprozesse eines Kindes zu erkennen, um dann im pädagogischen Handeln auch anschlussfähig zu sein und somit Antworten auf die Themen des Kindes (vgl. Laewen/Andres 2011) zu geben.

Kommen wir zurück auf den Lehrplan für das einzelne Kind: Im infans-Handlungskonzept ist mit dem Individuellen Curriculum (IC) eine derartige individualisierte Gestaltung des pädagogischen Dialoges vorgesehen. Das IC stellt das „Herzstück“ (ebd., S. 113) des Konzeptes dar, da hier die Erkenntnisse, die über das einzelne Kind durch Beobachtungen und mittels verschiedener Vorgehensweisen und Instrumente gewonnen wurden, wie auch die Erziehungsziele, als Ausdruck reflektierter subjektiver wie fachlicher Werte, einfließen.

Zunächst wird in den folgenden Ausführungen mit der Verzahnung der beiden Bildungsorte – Hochschule und Kindertageseinrichtung – ein ungewöhnlicher Weg der Erstellung eines ICs sowie des pädagogischen Dialoges in der Umsetzung dargelegt, welcher in die Reflexion des gesamten Prozesses mündet. Im zweiten Teil widmet sich der Artikel Gedanken zur Güte des von infans konzipierten Beobachtungs- und Reflexionsverfahrens der Themen der Kinder sowie der Verbindung zur Objektiven Hermeneutik, einem kodifizierten Verfahren qualitativer Sozialforschung.

Zwei Institutionen gestalten die gemeinsame Begegnung und kommen zu einer Ko-Konstruktion auf bisher ungewohnte Art und Weise: Im Kindergarten Rotlaub wird der Orientierungsplan mit dem Handlungskonzept von infans umgesetzt. An der Evangelischen Hochschule in Freiburg wird im Rahmen des Studienganges "Pädagogik der Kindheit" das Modul "Grundlagen frühpädagogischer Beobachtungs- und Diagnosekonzepte" angeboten. In diesem Seminar setzen sich die Studierenden unter anderem mit dem infans-Konzept, insbesondere mit den darin enthaltenen Instrumenten und Vorgehensweisen zur Beobachtung, Dokumentation und fachlichen Reflexion auseinander. Zudem werden die Bezüge zur Qualitativen Sozialforschung betrachtet.

Das gemeinsame Zusammenwirken der Erzieherin und der Studierenden mündet in der Erstellung und Umsetzung eines sich durch Mehrperspektivität auszeichnenden Individuellen Curriculums. Die Ko-Konstruktion der Erzieherin und des Kindes sowie der beteiligten Kinder untereinander und die Reaktionen und Veränderungen des Kindes, für das das Individuelle Curriculum erstellt wurde, lassen wiederum Rückschlüsse auf die Güte des Verfahrens zu.

Bevor nun das Vorgehen beschrieben und das Individuelle Curriculum in Wort und Bild dargestellt wird, zunächst einleitend Gedanken zur

### **Ko-Konstruktion**

als Grundlage und roten Faden dieses Artikels und die Übertragung auf die unterschiedlichen Ebenen und Beteiligten.

Youniss (1994) spricht von Ko-Konstruktion im Sinne des Erstellens und Erforschens einer geteilten Bedeutung zweier oder mehrerer Beteiligter und hebt damit den prozessualen und offenen Charakter hervor. Ähnlich formuliert dies auch Völkel: „Wenn Wissen geteilt wird, d.h. wenn man sich auf eine gemeinsame Bedeutung einzelner Aspekte der Welt einigen kann, spricht man von Ko-Konstruktion von Wissen“ (Völkel 2002, S. 163).

Dieser Prozess ist von Reziprozität, einer aufeinander bezogenen Wechselseitigkeit, geprägt. Nun besteht ein Unterschied, ob sich die Ko-Konstruktion zwischen Kind und Erzieherin oder unter Gleichen bzw. Gleichberechtigten vollzieht. Entsprechend dieser unterschiedlichen Positionen wird in komplementäre und symmetrische Reziprozität differenziert. Bei der komplementären Form geben die Erwachsenen ihre Vorstellungen und Regeln vor. An die Kinder wird dabei die Erwartung gestellt, sich mit diesen auseinanderzusetzen oder – in der Zuspitzung – sie zu übernehmen. In der symmetrischen Reziprozität erfolgt die Koordination der unterschiedlichen Handlungsperspektiven in der Freiheit, die eigenen Handlungen denen des anderen anzupassen oder auch entgegengesetzt zu handeln. Hier kann in Folge eine neue und geteilte Sichtweise von Wirklichkeit entstehen – und ohne die Sichtweise der anderen wäre die eigene ärmer (vgl. Völkel 2002).

Auch Fthenakis stellt bei der Betrachtung von Ko-Konstruktion die „gemeinsame Erforschung von Bedeutung“ und die Anerkennung der Ideen der anderen heraus. Eine Unterscheidung der Ausgangslagen wird allerdings nicht vorgenommen, begründet in der Bezugnahme auf den sozialen Konstruktivismus und Wygotskij. Für das Handeln der Erzieherin und die Gestaltung der Interaktion mit dem Kind wird angeregt, das in der EPPE-Studie dargestellte Sustained-Shared-Thinking und die Open-Ending-Questions zum Tragen kommen zu lassen (vgl. Fthenakis 2009).

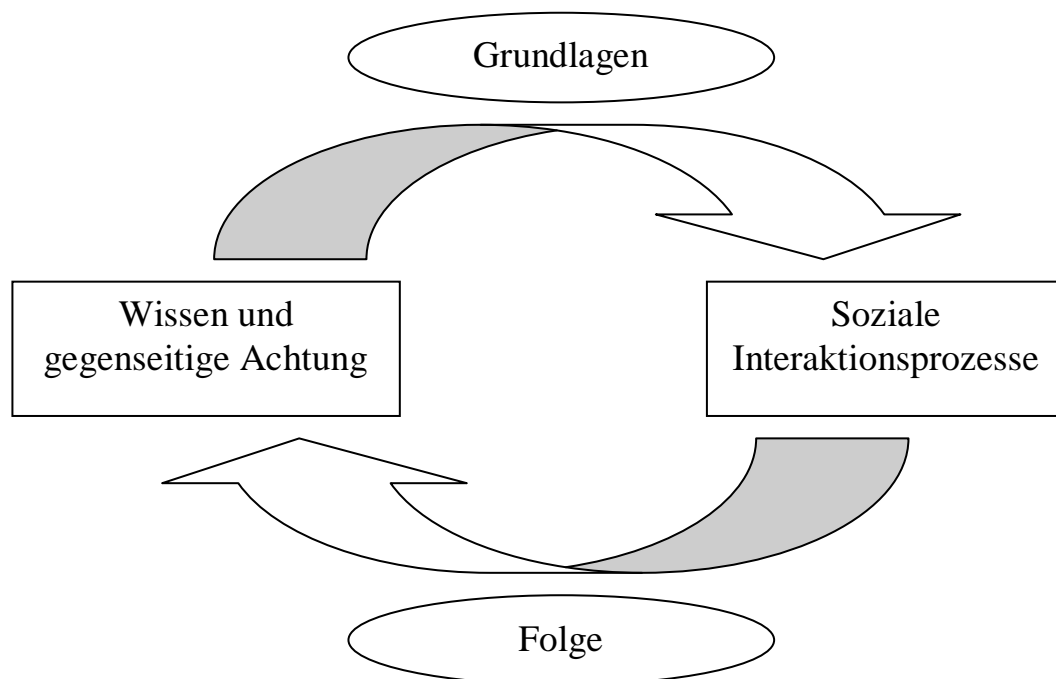
Mit Blick auf das infans-Handlungskonzept und die Beantwortung der Themen der Kinder beinhaltet die komplementäre Reziprozität, in der Antwort auch immer die Reaktion des Kindes zu beachten – ohne die Beachtung wäre eher von Instruktion statt von Ko-Konstruktion zu sprechen. Damit ist die Antwort mit der ausgesprochenen und an das Kind oder aber an sich selbst als Fachkraft gerichteten Frage zu behaften: „Ist es das, was für Dich (bzw. das Kind) von Bedeutung ist?“ (vgl. Andres/Laewen, 2006).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Weiterführend zum Gedanken der Ko-Konstruktion sind hier die Publikationen von H.-R. Leu zur „Wechselseitigen Anerkennung“, von S. Viernickel zur „Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern“ und A. König „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten“ angeführt. In der Forschung findet sich dieser Aspekt u.a. in der Studie von D. Weltzien und S. Viernickel „Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkung auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation“ in den empirischen Ergebnissen zu wertvollen Dialogerlebnissen.

Ko-Konstruktion weist damit Merkmale auf, wie sie auch David Bohm (2008) zum Dialog formuliert hat: Die Beteiligten steuern jeweils ihren Anteil zu einem Dritten bei, und dieses Dritte, die gemeinsam geteilte Bedeutung, ist das Produkt ihrer sozialen Interaktion und lässt die Beteiligten zusammenhalten.

Die Wirkung von Ko-Konstruktion ist in (Weiter-) Entwicklung zu sehen. Für das Kind heißt es in der sozialen Interaktion mit anderen Kindern feststellen zu können, dass es unterschiedliche Ansichten gibt – ein entscheidender Schritt für die soziale Entwicklung, da dies Voraussetzung für die Überwindung des Egozentrismus und der Modifikation des eigenen Standpunktes bietet. Für den Erwachsenen, respektive für die pädagogische Fachkraft, werden Synergien des Zusammenwirkens und Erkenntnisgewinn erlebbar. Das „Wesen der Ko-Konstruktion“ (vgl. Völkel, 2002) kann in ein Bild gegossen werden:



„Um in seiner Entwicklung voranzuschreiten, muss der Einzelne sein eigenes Wissen einbringen und gleichzeitig dem Wissen des Anderen Achtung erweisen. Auf dieser Basis entsteht Kooperation. Diese wiederum führt zu höherem Wissen und größerer gegenseitiger Achtung“ (Völkel, 2002, S. 176).

Beteiligte und Ko-KonstrukteurInnen des im Folgenden dargestellten Prozesses sind:

- die Bezugserzieherin des Jungen aus dem Kindergarten Rotlaub
- Studierende des BA-Studienganges „Pädagogik der Kindheit“ an der Evangelischen Hochschule, Freiburg, 2. Semester
- Michael Wünsche, Akademischer Mitarbeiter an der Evangelischen Hochschule, Dozent im Modul „Grundlagen frühpädagogischer Beobachtungs- und Diagnosekonzepte“ und Autor dieses Artikels
- Leo, 4;9 Jahre alt und eines von 75 Kindern in der Kindergarten Rotlaub sowie

- Silas und Paul, ebenfalls Kinder des Kindergartens Rotlaub<sup>3</sup>

Zur Übung und Vertiefung der Modulthematik und -inhalte entwickelten die Studierenden im BA-Studiengang „Pädagogik der Kindheit“ an der Evangelischen Hochschule in Freiburg ein IC für Leo, einem vierjährigen Jungen aus dem Kindergarten Rotlaub. Hier ist vorzuschicken, dass die Studierenden alle noch nicht in dieser Kindertagesstätte waren und somit Leo vorher noch nie gesehen hatten geschweige denn kannten.

In drei Kleingruppen führten die Studierenden jeweils eine fachliche Reflexion einer der dokumentierten Beobachtung durch und generierten Themen von Leo. In der fachlichen Reflexion kamen die Studierenden in ihren Kleingruppen nun auf folgende Themen von Leo: zum einen ist es planerisches und zielgerichtetes Vorgehen und hierbei insbesondere die Schaffung von Ordnung und Struktur, planvolle Organisation und dabei einzuhaltende Sorgfalt, die für den Jungen in seiner Auseinandersetzung mit der Welt von Bedeutung zu sein scheint. Einher geht damit die Erfahrung und Erfassung von Raumvolumen. Zum anderen ist es die Gestaltung und das Pflegen Freundschaften, die Bestätigung und Rückversicherung sowie die Weitergabe eigenen Wissens an andere.

Die in den Kleingruppen formulierten Themen wurden durch die Erzieherin um die Erkenntnisse des Kita-Teams – Zugangsformen/Bildungsbereiche sowie Interessen des Kindes – erweitert.

Auf Grundlage der aus der fachlichen Reflexion generierten Erkenntnisse der Studierenden und sowie dem Wissen der Erzieherin über den Jungen wurde eine Sammlung von Überlegungen für die pädagogischen Handlungen erstellt. Im Focus des pädagogischen Dialogs stand das Bauen von Häusern, da hier zentrale Aspekte der o.g. Themen beantwortet werden konnten: vom Plan über den Einbezug weiterer Kinder bis zur Erstellung unterschiedlicher Gebäude; weitere pädagogische Impulse waren in dem Anfertigen und systematisiertem Anordnen von Fliegern vorgesehen, in dem Bau von Maschinen nach dem Vorbild von Jean Tinguely sowie in dem Betrachten und Besprechen von Bilderbüchern zum Thema Freundschaft.

Das Team Kindergarten Rotlaub fügte dem Individuellen Curriculum Erziehungsziele hinzu, die die pädagogischen Handlungen in diesem Beispiel allerdings nicht mehr erweiterten.

---

<sup>3</sup> Namen der Kinder wurden geändert

## Das IC von Leo

Aktuelle Zugangsbe- reiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bewegung: 8</li> <li>○ Sprache: 7</li> <li>○ Mechanik und Konstruktion: 7</li> <li>○ Soziales: 6</li> <li>○ Logik und Mathe: 4</li> <li>○ Wissenschaft: 4</li> <li>○ Musik: 3</li> <li>○ Kunst: 2</li> </ul>
Aktuelle Interessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Taktile Erfahrungen (Ton, Sand, Schaum)</li> <li>○ Massenproduktion (Papierflieger, Mandalas)</li> <li>○ unterschiedlichstes Material verbauen (auch im Turnraum, im Außengelände)</li> <li>○ sticken und nähen</li> <li>○ Freunde: Silas und Paul</li> </ul>
Aktuelle Themen des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Planerisches und zielgerichtetes Vorgehen</li> <li>○ Struktur, Organisation, und Sorgfalt</li> <li>○ Ordnung schaffen</li> <li>○ Raumvolumen</li> <li>○ Freundschaften gestalten und pflegen</li> <li>○ Bestätigung und Rückversicherung</li> <li>○ Weitergabe des Wissens an andere</li> </ul>
Erziehungsziele des Teams Grundlage der zu- gemuteten Themen	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Freunde und deren Ideen einbeziehen</li> <li>○ systematisches Vorgehen</li> </ul>
Pädagogische Hand- lung / Antwort und zugemutete Themen (Handlungsziele)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Landschaften und Häuser unterschiedlicher Klimazonen und Kulturen <ul style="list-style-type: none"> <li>● bauen bzw. nähen (mit unterschiedlichem Material, auch zeichnen)</li> <li>● Plan</li> <li>● Gemeinschaftswerk (Interessierte einladen)</li> <li>● Präsentation des (der) Werke(s): Iglu, Tippi, Hochhäuser, ...</li> <li>● Materialbeschaffung</li> <li>● ggf. Waldtag: bauen im Wald</li> </ul> </li> <li>○ Flieger + anordnen auf Pin-Board</li> <li>○ Maschine bauen - Jean Tinguely + planen, ausstellen...</li> <li>○ Bücher (Thema Freundschaften)</li> </ul>

Die Erzieherin nahm diesen von den Studierenden konzipierten Entwurf mit in den Kindergarten und offerierte Leo über einen Zeitraum von mehreren Wochen die pädagogischen Handlungen. Hierdurch entstand u.a. ein beispielbares und häufig genutztes Weidentippi im Garten, ein Modell eines Lehmhauses mit einem Grundgerüst aus Stöcken sowie im Nachbau aus Lego Pfahlbauten. Weitere Kinder wurden von Leo in die unterschiedlichen Arbeiten integriert.



Hausbau mit Lehm, Stroh und Weidenzweigen





Abstecken des Grundrisses und Überlegungen zur Größe des Tippis



Eingraben der Bambusstäbe



Das noch „nackte“ Tippis





Das Tippi als Rückzugsort

### **Resümee des pädagogischen Handelns und des Vorgehens der fachlichen Reflexion**

Nach der Phase der Umsetzung wurden zunächst in der Dienstbesprechung das Individuelle Curriculum und die Vorgehensweisen ausgewertet. Leo hatte die von den Studierenden konzipierten pädagogischen Handlungen angenommen und mitgestaltet. Insbesondere das Planen und Bauen unterschiedlicher Häuser haben ihn angesprochen, seine Interessen aufgegriffen und ihn darüber hinaus gefordert. Im Handeln wird sein Lernen im fein- wie grobmotorischen Bereich erkennbar, in seinen Äußerungen spiegelt sich ein Verständnis unterschiedlicher, kulturspezifischer Bauweisen wieder; zudem hat sich sein Kontakt zu Kindern wie auch sein Verständnis von Freundschaft ausdifferenziert.

Das Team des Kindergartens war beeindruckt über die Erkenntnisse, die die Studierenden ausschließlich auf Grundlage der dokumentierten Situationen und der fachlichen Reflexion gewonnen haben sowie über deren Anschlussfähigkeit an Leos Bildungsprozesse.

In der abschließenden Sitzung des Moduls wurde die Umsetzung des Individuellen Curriculum von Leo präsentiert. Die Reaktion der Studierenden auf das Ergebnis der Themenbeantwortung war Überraschung aufgrund der erkennbaren Passung, obwohl das Kind nicht bekannt war, Erstaunen über die positive Reaktion Leos auf die von ihnen eingebrachten Vorschläge der pädagogischen Handlungen und den erkennbaren Veränderungen bzw. Lernschritte bei dem Jungen. Vorhandene Zweifel der Überinterpretation und unzulässigen Generalisierung – Dokumentation ca. fünfminütiger Handlungen dienen zur Identifikation von Themen des Kindes und stellen damit

Grundlage pädagogischen Handelns mit einem Kind dar – wurden dadurch deutlich verringert.

Durch die gemeinsame textliche Grundlage, die die dokumentierte Beobachtung bietet, ist die Erschließung des Sinngehalts der Handlung des Kindes für die Fachkräfte möglich. Im Dialog mit dem Kind wird diesem Sinngehalt ein „Mehr“, durch kulturelle Deutungsmuster, über die die Fachkräfte verfügen, hinzugefügt. Die pädagogische Fachkraft stellt also „(...) ein von kulturellen Deutungsmustern bestimmtes Interpretationsmodell gegenüber, das dem Kind sagt, was seine Handlungen in der Kultur bedeuten (können), in der es aufwächst“ (Andres/Laewen 2006, S. 107 f.). Dieses „Mehr“ ist auf das beteiligte Kind abzustimmen, hat seiner Entwicklung, seinen Themen und Interessen gerecht zu werden. So kann es zu dem oben beschriebenen Dritten kommen, der gemeinsam geteilten Bedeutung.

### **Wissenschaftliche Grundlagen des Bogens „Themen der Kinder“ und der fachlichen Reflexion**

Generell bedarf es zur Bemessung der Qualität einer Sache oder eines Konzeptes begründeter Kriterien. Gleichermäßen gilt dies für die Einschätzung oder Bemessung der Güte des Bogens „Themen der Kinder“ – ein zentrales Element im infans-Handlungskonzept zur Beobachtung und Dokumentation und dementsprechend im Individuellen Curriculum – sowie der darin vorgesehenen Vorgehensweisen der fachlichen Reflexion.

#### *Der Bogen „Themen der Kinder“*

Themen werden verstanden als innerer Gegenstand und als Welt- und Selbstdeutungen eines Kindes, die sich auf den inneren Gegenstand beziehen und mit dem es sich intensiv auseinandersetzt (vgl. Laewen/Andres 2011). Der Leitfaden zur Beobachtung der Kinder dient dem Erkennen und Formulieren der Themen des Kindes.

Der Bogen ist mehrgliedrig aufgebaut und gibt für die einzelnen Bereiche Fragen an die Hand. In dem Bogen ist zunächst die Situation, in der ein Kind beobachtet wird, möglichst genau und ohne bereits vorgenommene Wertungen zu dokumentieren. Sind mehrere Kinder am Geschehen beteiligt, wird ein Kind, das Zielkind, fokussiert. Der zeitliche Umfang der Situation liegt bei circa fünf Minuten.

Um die Selbstbezüglichkeit der Beobachtung mit in den Blick zu nehmen, sind die eigenen Reaktionen auf die beobachtete Situation ebenfalls zu dokumentieren. Daran anschließend erfolgt der Perspektivwechsel und die Emotionen des Kindes werden dargelegt. Im vierten Teil des Bogens wird die Engagiertheit des Kindes, angelehnt an das Konzept von Ferre Laevers (Berufskolleg Erkelenz 2007), in der Situation eingeschätzt.

Die weiteren Teile des Bogens beziehen sich auf die fachliche Reflexion und die Generierung pädagogischen Handelns, die zeitlich getrennt von der Beobachtung und in der Verständigung mit Kolleginnen und Kollegen vorgenommen werden (vgl. Laewen/Andres 2011). Zunächst wird nach den Assoziationen der beteiligten Kolleginnen und Kollegen gefragt, anschließend nach den Interessen des Kindes, die in dieser Situation erkennbar erscheinen. Der Sinnhaftigkeit des Kindes sich aus mehrfacher Perspektive annähernd, lauten die folgenden Fragen: Was macht das, was das

Kind tut, zu einer sinnvollen Handlung? ... aus Sicht des Kindes (Was versucht es zu erreichen)? ... im kulturellen Bedeutungszusammenhang (hermeneutische Interpretation)?

Im Anschluss an diese Fragen wird der Kontext einbezogen, in dem die Situation steht, und weitere Informationen, die zum Verständnis der Situation beitragen, werden berücksichtigt. Fachlich begründete Schlüsse, die im Rekurs auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse gezogen werden, sind ebenfalls hinzuzufügen.

Aus der Zusammenführung aller bisher genannten Aspekte werden Hypothesen zu den Themen des Kindes konkludiert, die wiederum Grundlage für daraus entwickeltes pädagogisches Handeln darstellen.

### *Güte des Verfahrens Themen der Kinder*

Zunächst ist der Bezugsrahmen, in dem das Verfahren zu verorten ist, zu klären – bestünde doch anderweitig die Gefahr, Maßstäbe anzulegen, die nicht angemessen sind. Das Verfahren hat das Ziel, die Sinnhaftigkeit oder Bedeutung, die kindlichem Handeln zugrunde liegt, zu erfassen (vgl. Laewen/Andres 2011, S. 78). Mit dieser Zielsetzung lässt sich das Verfahren einreihen in Methoden und Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung. Hier wird ein hermeneutisches, Sinn verstehendes Erklären angestrebt (vgl. u.a. Lamnek 2005; Flick u.a. 2008).

Dieser Aspekt gibt einen Hinweis auf die Wahl der Kriterien: Zum einen können die klassischen Gütekriterien aus der quantitativen Forschung – Objektivität, Reliabilität und Validität – herangezogen werden, die dann allerdings in einem zweiten Schritt auf qualitative, hermeneutische Verfahren zu übertragen sind (vgl. Weltzien 2011, S. 24 ff.), zum anderen böten eigens für die qualitative Forschung formulierte Kriterien (vgl. Steinke 2008) eine solche Möglichkeit der Bewertung und Würdigung des Verfahrens „Themen der Kinder“<sup>4</sup>.

Diesen Gedanken nachgehend, werden im Folgenden die von Steinke formulierten Kernkriterien der qualitativen Forschung zur Einschätzung der Güte des Bogens „Themen der Kinder“ herangezogen:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Zentrales Element zur Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses ist dessen Dokumentation. Im Bogen „Themen der Kinder“ erfolgt dies regelgeleitet. Es bestehen exakte Vorgaben und erläuternde Ausführungen zum Vorgehen der Dokumentation, die neben einer rein deskriptiven und noch nicht interpretierenden Situationsbeschreibung vorsieht, Hypothesen, die bereits zuvor bestanden, wie auch die eigene Perspektive und Gefühlslage, mit zu dokumentieren. Die Auswertung der Dokumentation erfolgt in Gruppen.

---

<sup>4</sup> Die Diskussion um die Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung ist – im Unterschied zur quantitativen Forschung – heterogen (vgl. u.a. Steinke 2000; Mayring 2002; Lamnek 2005). So entwickelt Steinke breit angelegte Kernkriterien, die eine Orientierung bieten und dann hinsichtlich des jeweiligen Forschungsvorhabens spezifiziert werden. Mayring hingegen formuliert die Kriterien in Bezugnahme auf ein spezifisches Verfahren, dem der Qualitativen Inhaltsanalyse, und Lamnek verweist mit Bezugnahme auf Bogumil und Immerfall auf alternative Gütekriterien.

Zudem wäre hier im Sinne einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit die Anwendung eines „kodifizierten Verfahrens“ (Steinke 2008, S. 326) zu nennen. Das Verfahren zur Identifikation der Themen der Kinder orientiert sich an einem solchen regelgeleiteten und systematischen Verfahren aus der qualitativen Sozialforschung, dem der Objektiven Hermeneutik, und folgt erkennbar den von Wernet (2009) für die Objektive Hermeneutik formulierten Prinzipien.

- Objektive Hermeneutik

Die hier im Folgenden in Kürze dargestellten wissenschaftlichen Grundlagen waren im Seminar Gegenstand des Diskurses von Studierenden und Dozent. Der Diskurs darüber fand im Kontext der Erstellung des Individuellen Curriculums statt.

Andres und Laewen beziehen sich hinsichtlich der Wahrnehmung, fachlichen Reflexion und Beantwortung der Themen des Kindes auf die Objektive Hermeneutik, wie sie in den Ausführungen von Oevermann und anderen vorliegen: „Wir haben es in diesen Prozessen mit einer Art ‚objektivierender Hermeneutik‘ zu tun“ (Andres/Laewen, 2006, S. 107).

Gegenstand der Analyse sind in der Objektiven Hermeneutik Texte im weitesten Sinn, d.h. es können z.B. auch Videosequenzen sein. Grundgedanke ist, dass einzelne Handlungen – so wie diese z.B. im Bogen „Themen der Kinder“ dokumentiert werden – latente Sinnstrukturen zu Grunde liegen. Dieser Sinngehalt ist unabhängig davon, ob er von den an der Interaktion beteiligten Subjekten wahrgenommen und bewusst gewollt wurde oder nicht. (vgl. Lamnek 2005, Reichertz 2008, Wernet 2009). Das Kind realisiert den Bedeutungsgehalt seines Handelns nicht bewusst – wie auch die pädagogische Fachkraft sich diesen erst über die fachliche Reflexion zu erschließen hat.

Der Text bedarf einer Auswertung durch eine Forschungsgruppe, die alle möglichen Bedeutungen sammelt, um dann zur wahrscheinlichsten vorzudringen.

Wernet (2009) führt zur Vorgehensweise der Objektiven Hermeneutik fünf Prinzipien an, die im Folgenden auf den Bogen und die fachliche Reflexion der „Themen der Kinder“ übertragen werden.

1. Kontextfreiheit: Vom Wissen um den Kontext, aus dem eine Äußerung stammt, ist zu abstrahieren. Hier gilt es vorschnelle Interpretationen vermeiden. Übertragen auf die fachliche Reflexion des Bogen „Themen der Kinder“ ist es die beobachtete Situation, die kontextfrei zu sehen ist, d.h. unabhängig vom weiteren Wissen über das Kind bezieht sich die Analyse ausschließlich auf den vorliegenden Text. So ließe die Kenntnis, dass eine Mutter Nachwuchs erwartet und die Beobachtung des mit Puppen spielenden Kindes die vorschnelle Deutung zu, das Kind setze sich mit der Mutter- bzw. Vaterrolle auseinander.
2. Wörtlichkeit: Selbst scheinbar widersprüchliche und unsinnige Aussagen, wie auch Versprecher u.ä., sind in der Analyse zu verwenden. In der Übertragung auf die Frühpädagogik erscheinen kindliche Handlungen für Erwachsene auf den ersten Blick häufig nicht sinnhaft, dennoch gilt es gerade diese Bedeutung, die ein Handeln für das Kind hat, zu erschließen.
3. Sequentialität: In der Objektiven Hermeneutik ist ein (Interaktions-) Segment nach dem anderen zu analysieren. Für die fachliche Reflexion im Team bedeutet

dies, die Hypothesen auf einzelne Sequenzen der beobachteten Handlung zurückzuführen, was im „Themen“-Bogen bei der Deutung im soziokulturellen Kontext erfolgt.

4. Extensivität: Grundlage der Analyse sind geringe Textmengen, die detailliert und in den Bestandteilen ausführlich untersucht werden. Hierbei werden möglichst viele Lesarten benannt, die mit der Textur vereinbar sind. In der Vorgehensweise zur Erschließung der Themen der Kinder spiegelt sich dies in der Kürze der möglichst differenziert dokumentierten Situationen wider und in der Bildung einer hohen Anzahl von Hypothesen.
5. Sparsamkeit: Im Sinne der Forschungsökonomie ist die Vielzahl der Lesarten auf ein handhabbares Maß zu reduzieren. In der fachlichen Reflexion werden aus dem Gesamt der Hypothesen die Themen generiert.

- Indikation beziehungsweise Angemessenheit des Forschungsprozesses

Hinsichtlich des Zuganges zu den Themen eines Kindes erscheint ein qualitatives Verfahren nicht nur als angemessen, sondern als das einzig denkbare, da hier das individuelle Handeln innerhalb einer Situation den Analysegegenstand darstellt. Zudem wurde dieses Verfahren in mehreren Modellprojekten in enger Abstimmung mit der Praxis entwickelt, da für diesen „interessierenden Untersuchungsgegenstand nicht auf bereits ausgearbeitete Methoden zurückgegriffen werden“ (Steinke 2008, S. 327) konnte. Auch ermöglicht dieses Verfahren „Irritationen des Vorwissens“ (ebd.), da durch die ausführliche Bildung von Hypothesen immer wieder ein veränderter Blick auf das Kind entstehen kann beziehungsweise gewonnen wird.

- Empirische Verankerung

Zunächst ermöglicht die Verwendung eines regelgeleiteten Verfahrens eine empirische Absicherung – dies ist durch die Anlehnung an die Objektive Hermeneutik, zumindest in einem weiten Grad, gegeben.

Bezüglich einer Theoriebildung ist zu attestieren, dass es sich bei der Formulierung von Themen um eine Theorie handelt, die sich explizit auf ein Kind bezieht. Eine kommunikative Validierung, also die Frage, inwieweit die in der fachlichen Reflexion generierten Themen auch die des Kindes sind, erfolgt im Rahmen des pädagogischen Dialoges und unter expliziter Beachtung der Reaktion des Kindes auf die durch die Fachkräfte gegebenen Antworten auf seine Themen.

- Limitation

Im Rahmen dieses Kriteriums wird nach der Verallgemeinerbarkeit der entwickelten Theorie gefragt – was allerdings nicht Anspruch des Verfahrens „Themen der Kinder“ ist.

- Kohärenz

Die formulierten Themen sollten schlüssig aus den dokumentierten Situationen ableitbar sein und abgeleitet werden. Zudem ist im Verfahren „Themen“ vorgesehen, bei der Erstellung eines ICs auf mehrere dokumentierte Situationen zurückzugreifen, um hier gegebenenfalls einen Zusammenhang oder aber auch Widersprüche zu erkennen. Widersprüche und offene Fragen können dann in weiteren fachlichen Refle-



xionen, die sich auf neue Dokumentationen beziehen, Gegenstand des Diskurses sein.

- Relevanz

Die Relevanz oder Bedeutsamkeit des Verfahrens besteht in der Generierung pädagogischen Handelns und damit letztlich der Unterstützung der Bildungsprozesse des jeweiligen Mädchens beziehungsweise Jungens – für in der Praxis tätige Fachkräfte hat dieses Verfahren damit eine hohe Bedeutsamkeit.

- Reflektierte Subjektivität

Bei diesem Kriterium wird die Person der Forscherin, des Forschers in den Blick gerückt. Das Verfahren von Laewen und Andres sieht zumindest graduell die Selbstbeobachtung vor, in dem Fragen dazu verankert sind<sup>5</sup> die es ermöglichen, die bereits in der Dokumentation auftretende Subjektivität zu reflektieren.

### **Rückschlüsse auf die Güte des Verfahrens und Vorgehens**

Bisherige Erfahrungen mit der fachlichen Reflexion zeigen, dass bei genauem und differenziertem Vorgehen eine „Forscherinnen“-Gruppe, die das Kind nicht kennt, unter ausschließlicher Bezugnahme auf das Beobachtungsprotokoll zu Themenformulierungen kommt, die nahezu identisch mit denen des Kita-Teams sind. Voraussetzung dafür sind detaillierte Beobachtungsprotokolle, die jeweils Situationen von maximal fünf bis sechs Minuten beschreiben.

Mit der Bezugnahme auf die Objektive Hermeneutik als einem systematisch erfassenden Verfahren, erfolgt die fachliche Reflexion auch im Sinne von Grundgedanken qualitativer Forschung regelgeleitet. Jedes einzelne Vorgehen wie auch die daraus formulierten Themen und konzipierten Handlungen sind intersubjektiv nachvollziehbar. Der Bogen „Themen der Kinder“ und die Erstellung Individueller Curricula entsprechen hier Kernkriterien qualitativer Forschung. Damit sind auch die Wirkungen, die in der Praxis beim einzelnen Kind zu erkennen sind, nicht dem Zufall geschuldet, sondern rückführbar auf durchdachtes und folgerichtiges Vorgehen der pädagogischen Fachkräfte.

---

<sup>5</sup> Mischo (2011) weist auf Verzerrungstendenzen bei der Beobachtung hin, die noch expliziter zum Gegenstand des Verfahrens gemacht werden müssten – auch im Sinne einer Ausschöpfung des Potenzials, welches die klassischen Gütekriterien zur Einschätzung und Bewertung der Qualität eines Verfahrens bieten. Dennoch wird auch hier attestiert, dass eine reflektierte, wenn auch nicht kontrollierte Subjektivität gegeben ist.

## Literatur

- Andres, Beate/Laewen, Hans-Joachim (2006): Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Die Handreichung zum infans-Konzept der Frühpädagogik. Karlsruhe: KVJS im Eigenverlag
- Berufskolleg des Kreises Erkelenz, Abt. Fachschule für Sozialpädagogik (2007): Die Leuener-Engagiertheitsskala. 2. Aufl. Erkelenz: Eigenverlag
- Bogumil, Jörg/Immerfall, Stefan (1985): Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag
- Bohm, David (2008): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Flick, Uwe u.a. (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus u.a. (2011a): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung Frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise. München: DJI/WiFF
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus u.a. (Hrsg.) (2011b): Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg: FEL-Verlag
- Fthenakis, Wassilios E. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität, Teil 2. In: *Betrifft KINDER* 03/2009, S. 6-10
- Kieselhorst, Markus u.a. (2011): Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. Freiburg: FEL-Verlag, S. 69-90
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS-Verlag
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (2002): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Neuwied/ Kriftel/Berlin: Luchterhand
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (2011): *Das infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Berlin: das netz
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim/Basel: Beltz
- Leu, Hans-Rudolf (1999): Wechselseitigen Anerkennung – eine Grundlage von Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft. In: *Kita aktuell*, 9, S. 172-176
- Liegle, Ludwig/Treptow, Rainer (2002): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg: Lambertus
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz
- Mischo, Christoph u.a. (2011): *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik*. Köln/Kronach: Wolters-Kluwer
- Müller, Gaby/Zipperle, Mirjana (2011): *Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. Freiburg: FEL-Verlag, S. 121-150

- Reichertz, Jo (2008): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rowohlt, S. 514-524
- Schäfer, Gerd E. (2006): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Lilian Fried/Susanna Roux (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 33-44
- Siraj-Blatchford, Iram (2004): Das Projekt „The Effective Provision of Pre-school Education“. Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In: Eva Hammes Di-Bernardo/Sabine Hebenstreit-Müller (Hrsg.): *Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. pfv-Jahrbuch 10*. Baltmannsweiher: Schneider Verlag Hohengehren, S. 72-103
- Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt
- Textor, Martin R.: Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz (2000). Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html> [Zugriff: 26.07.2013]
- Viernickel, Susanne (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: ibus-Verlag
- Völkel, Petra (2002). Geteilte Bedeutung – Soziale Konstruktion. In: Hans-Joachim Laewen/Beate Andres: *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz, (S. 159-207)
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Weltzien, Dörte (2011): Methodische Grundlagen hermeneutischer und prozessbezogener Verfahren. In: Christoph Mischo u.a. (2011): *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik*. Köln/Kronach: Wolters-Kluwer
- Weltzien, Dörte/Viernickel, Susanne (2008): Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkung auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Rolf Haderlein (Hrsg.) *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg: FEL-Verlag, S. 203-234
- Wildgruber, Andrea (2012): Handlungskompetenzen im Prozess der Beobachtung mit zwei unterschiedlichen Beobachtungsverfahren. In: *Frühe Bildung*, 2/2012, S. 87-94
- Wünsche, Michael/Göschel, Manuela (2012): Ein individuelles Curriculum aus fremden Händen – mit jedem einzelnen Kind im Dialog. In: Charis Förster/Eva Hammes-Di Bernardo/Michael Wünsche (Hrsg.): *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext*. Berlin: das netz, S. 144-154
- Wünsche, Michael (2009): Ko-Konstruktion auf verschiedenen Ebenen – oder: Von der Begegnung einer Kita und einer Hochschule. In: *KiTa aktuell BW* 9/2009, S. 172-177
- Wygotski, Lew (1987): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein
- Youniss, James (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2288.pdf>  
 © Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*