

Aspekte von Early Excellence – eine Einführung

Nina Kölsch-Bunzen

In diesem Artikel werden die wichtigsten Elemente, die den pädagogischen Ansatz⁵ der Early Excellence Centres (EEC) auszeichnen, beschrieben. Dargestellt werden die sechs Grundbausteine, die das Fundament dieses elementarpädagogischen⁶ Qualitätskonzeptes bilden, der geschichtliche Hintergrund, auch die pädagogische Grundhaltung. Es wird ein Einblick gegeben in die wichtigsten Methoden, die eine Bildungsarbeit nach diesem Modell auszeichnen. Erläutert wird, wie sich eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkräften der Elementarpädagogik und Eltern entwickeln lässt, wie eine Gemeinwesenorientierung realisiert wird und welchen Stellenwert die Praxisforschung in der Weiterentwicklung dieses Bildungsansatzes einnimmt.

Zunächst aber soll mit einem kleinen Einblick begonnen werden, wie der EEC-Ansatz im Alltag einer Bildungseinrichtung gestaltet sein kann:

⁵ Sabine Hebenstreit-Müller (2007, 21), die Direktorin des PFH in Berlin, votiert dagegen, von EEC als einem pädagogischen *Ansatz* zu sprechen. Dies wohl insbesondere deswegen, weil sie in dem Begriff wohl eine Gefahr sah, dass in den EEC-Einrichtungen analog zu einem Franchise-Modell „alle das Gleiche machen“ (ebd.). Sie will die Vielfalt unter dem Dach von EEC gewahrt wissen. Mittlerweile sprechen Christine Karkow und eine wichtige Mitautorin von Hebenstreit-Müller, nämlich Barbara Kühnel, in einer neueren Publikation (Karkow/Kühnel 2010) jedoch durchaus vom „Early Excellence Ansatz“. Der Begriff eines wissenschaftsbasierten elementarpädagogischen Ansatzes kann m. E. auf die Bildungsarbeit in EECs Anwendung finden, sind doch folgende Kriterien erfüllt: 1. Fachkräften in EECs steht als Grundbestand eine spezifische Palette an pädagogischen Methoden für die Arbeit mit Kindern und Familien im Gemeinwesen zur Verfügung. 2. Es existiert ein deutliches Profil einer ethischen Ausrichtung der pädagogischen Arbeit. 3. Fachkräfte in EECs können sich in ihrer pädagogischen Arbeit auf die gleichen, wissenschaftlich fundierten Theorieelemente beziehen. 4. Es existiert eine Vernetzung von EEC-Einrichtungen, die sich weltweit verständigen hinsichtlich der theoretischen Basis, der Wahl der pädagogischen Methoden und hinsichtlich der ethischen Positionierung. Dennoch ist die pädagogische Arbeit in EECs hinreichend offen für neue Erkenntnisse aus der elementarpädagogischen Forschung, für neue pädagogische Methoden. Darüber hinaus ist jedoch Hebenstreit-Müller Recht zu geben, wenn sie darauf hinweist, die Konzeption von EECs sei „ein Vorschlag, Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen zu koordinieren und zu integrieren“ (Hebenstreit-Müller 2008, 244). Diese Funktion kann m. E. EEC auch dann uneingeschränkt erfüllen, wenn ihm der Status eines pädagogischen *Ansatzes* zugesprochen wird.

⁶ In diesem Artikel wird der Begriff der *Elementarpädagogik* verwendet, um zu verdeutlichen, dass sich die Bildung von Säuglingen, Kleinkindern und Kindern als ein einheitlicher Prozess auffassen lässt. Elementarpädagogik und Primarpädagogik sollten, auch wenn sie in Deutschland institutionell unterschiedlich zugeordnet sind, als aufeinander bezogen konzipiert werden. In der Elementarpädagogik kann das Spiel als der Königsweg des Lernens gelten und weiterhin sollte auch ein spielerisches Element in der Primarpädagogik eine herausgehobene Rolle einnehmen. Aus dieser Perspektive muss also der Begriff der Elementarpädagogik einer Verschulung frühkindlichen Lernens nicht zwingend das Wort reden. Der Begriff der *vorschulischen Bildung* findet hier keine Verwendung, da er den Lebensabschnitt von Geburt bis zum Eintritt in die Schule lediglich unter dem Aspekt einer Wartezeit auf die Schule verkürzt wahrnimmt. Denn hier könnte die Gefahr der Verschulung eines Lebensabschnittes mit eigenem Wert gegeben sein.

1. Bildungsarbeit in einem Early Excellence Centre

Kearnu patscht mit beiden Händen auf die Wasseroberfläche eines Spielbeckens. Das rhythmische Schlagen der Hände aufs Wasser begleitet er mit im gleichen Rhythmus vorgebrachten Quietschtönen. Die Wassertropfen stieben in alle Himmelsrichtungen. Ein bisschen wird auch Kearnus Gesicht nass. Kearnu strahlt die Personen an, die sich in unmittelbarer Umgebung von ihm befinden.

Wenig später bewegt Kearnu eine Rassel rhythmisch auf und ab, er nimmt das Geräusch wahr, sein Blick geht nach innen, die Bewegung bricht ab, er lauscht in die Stille hinein. Die Bewegung wird von ihm erneut in Gang gesetzt und er horcht wiederum auf das Geräusch, das auf seine Schüttelbewegung hin ertönt.

Kearnu war 9 Monate alt, als mit ihm und anderen Kindern im Vorschulalter zusammen ein Lehrfilm (Hebenstreit-Müller/Kühnel 2005b) im Early Excellence Centre in Corby, einer ehemaligen Industriestadt in Mittelengland, gedreht wurde. Kearnu zeigt uns, dass er gerade im Begriff ist, eine wichtige Bildungserfahrung zu machen. Er erfährt durch das gezielte Auf- und Ab-Bewegen, dass die Welt gewisse Gesetzmäßigkeiten aufweist, deren Kenntnis sie für ihn von Tag zu Tag ein wenig mehr überschaubar und beeinflussbar erscheinen lassen. Geschulte Fachkräfte der Elementarpädagogik erkennen in Kearnus Handlungsschema des Auf- und Ab-Bewegens der Hände Anknüpfungspunkte für individuelle Bildungsangebote, die gezielt an Interessen des Jungen ansetzen können. So kann er beispielsweise ermutigt werden, mit seinen Händen unterschiedliche Materialien abzuklopfen, er kann die Erfahrung der Auf- und Ab-Bewegung ganzkörperlich erfahren auf einem Trampolin. Nachdem man seinen Eltern die Filmsequenzen über sein Lerninteresse gezeigt hat, kommt ihnen die Idee, dass sie ihrem Sohn einmal zuhause Bongos zum Spielen geben könnten, ein Angebot, das Kearnu im Film engagiert aufgreift.

Eltern, die ihre Kinder den Early Excellence Centers für Kinder vom Säuglings- bis zum Schulalter anvertrauen, schätzen diese Einrichtung, weil sie den Kindern intensive Bildungserfahrungen vermittelt. Darüber hinaus wird den Eltern die pädagogische Arbeit verständlich gemacht. Sie sehen gemeinsam mit den ElementarpädagogInnen Filmsequenzen an, die für jedes Kind in der Kindertageseinrichtung angefertigt werden. Diese kurzen Filme zeigen die Kinder in Lernsituationen, die sie interessieren. Gemeinsam, auf Augenhöhe, lernen die Fachkräfte und die Eltern die Lernschritte der Kinder immer sensibler und genauer wahrzunehmen und mit entsprechenden Bildungsangeboten zu bereichern.

Über diese Bildungsarbeit mit Kindern und Eltern hinaus öffnen sich Early Excellence Centres auch für den Sozialraum, indem sie sich zu integrierten Servicezentren für Familien wandeln. In diesen Zentren wird abgestimmt auf die jeweiligen konkreten Bedarfe von Familien Erziehungsberatung angeboten, Gesundheitsberatung, Sozialberatung, Frühförderung und auch Anregung an Eltern für die eigene Weiterbildung. Hier sollen für Familien die Zugangsschwellen möglichst niedrig gelegt sein. Die Wege sind kurz und die vertrauten ElementarpädagogInnen können schnell vermitteln und begleiten. Zur sozialräumlichen Ausrichtung der Arbeit gehört es, den Eltern Gelegenheit zu geben, sich untereinander gut kennen zu lernen. Gemeinsame Freizeitaktivitäten der Familien werden unterstützt, Väter werden bewusst mit einbezogen. (vgl. Hebenstreit-Müller/Kühnel 2005a, Whalley 2004, Whalley 2005)

2. Sechs Grundbausteine als Fundament des EEC-Ansatzes

Sechs Grundbausteine bilden das Fundament des Ansatzes EEC. Von dieser Basis aus werden Early Excellence Centres entwickelt:

1. **Jedes Kind ist exzellent.** Exzellenz wird hier nicht im elitären Sinne verstanden, sondern in einem inklusiven. Ausnahmslos jedem Kind - mit oder ohne Behinderung, mit oder ohne Migrationshintergrund, aus Familien in Armutslagen, aus gut situierten Familien, aus bildungsinteressierten oder bildungsfernen Familien, aus Eineltern-, Klein- oder Patchworkfamilien – muss in Bildungsprozessen ermöglicht werden, sich bestmöglich, also exzellent, zu entwickeln.
2. **Eltern sind Experten ihrer Kinder.** Eltern und Fachkräfte der Elementarpädagogik begegnen einander in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe.
3. Elementarpädagogische Bildungsinstitutionen nach dem EEC-Ansatz arbeiten **gemeinwesenorientiert**.
4. Der Early-Excellence-Ansatz ist explizit auf **demokratische Teilhabe** hin angelegt. MitarbeiterInnen, Eltern, Angehörige, Kinder sollen in den Centres auf vielfältige Weise, auf struktureller Ebene, durch Bildungsangebote, Unterstützungsangebote und durch Empowerment Ermütigung erfahren, konkret Einfluss zu nehmen auf ihre Lebenswelt, auf ihre Arbeitswelt, auf ihre Bildungsentwicklung, auf die Förderung ihrer Gesundheit.
5. Der EEC-Ansatz geht davon aus, dass **Vielfalt als Gewinn** betrachtet werden kann. Es wird positiv vom Faktum der äußeren und inneren Heterogenität von Menschen in unterschiedlichen Lebensverhältnissen ausgegangen.
6. Der EEC-Ansatz erhebt einen hohen Anspruch an die **Qualität** der pädagogischen Arbeit. So tragen Fortbildungen und Praxisforschung zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Qualität in elementarpädagogischen Einrichtungen, die sich am Qualitätskonzept EEC ausrichten, bei.

3. Der geschichtliche Hintergrund des elementarpädagogischen Ansatzes EEC

Die Anfänge von EEC führen nach Großbritannien (vgl. Whalley 2007). Im Jahr 1997 wurde das Early-Excellence-Centre-Programm von der damaligen Regierung unter Führung der Labour-Party im United Kingdom auf den Weg gebracht. Der neuen Regierung war hinsichtlich der Elementarpädagogik besonders daran gelegen, dass die Eltern seitens der Bildungsinstitutionen in die Erziehung und Bildung ihrer Kinder besser mit einbezogen wurden. Man versprach sich davon eine engere Verzahnung von häuslicher Familienerziehung und institutioneller Bildungsarbeit. Das EEC-Programm fügte sich auch passgenau ein in die staatliche Initiative >Sure Start< von 1999, die zunächst insbesondere Kindern in Regionen des Landes mit hoher Arbeitslosigkeit gute Bildungschancen eröffnen sollte. Gezielt sollten in elementarpädagogischen Bildungsinstitutionen sowohl die Kinder als auch ihre Familien vielfältige Unterstützung im sozialen Bereich und im Bildungsbereich erfahren. Ziel von New Labour war es, insbesondere die Bildungsgerechtigkeit als einen herausgehobenen Aspekt von sozialer Gerechtigkeit weiterzuentwickeln. Dieses

zunächst strikt kompensatorisch gedachte Konzept wurde zunehmend auf alle Regionen des UK ausgeweitet und unter dem Motto „Every child matters!“ auf alle Kinder und ihre Familien bezogen (vgl. Sure Start 2005, Sure Start 6a, Sure Start 6b, Sure Start 2007).

Bereits im Jahr 1999 entstanden in Großbritannien 29 Zentren, die sich in ihren pädagogischen Konzeptionen am Early-Excellence-Centre-Ansatz orientierten. Als Ziel wurde bald avisiert, es sollten innerhalb einer Dekade im gesamten Vereinigten Königreich Tausende Centres entstehen. Damit allen Eltern mit Kindern unter 5 Jahren ermöglicht werden konnte, ihr Kind in ein EEC zu geben, sollten Institutionen mit diesem Ansatz in angemessener Entfernung liegen. Um für die Familien gut erreichbar zu sein, waren über 3.000 EECs geplant. (vgl. Sure Start 2007)

Das Pen Green Centre der Stadt Corby in Mittelengland erfuhr als eines der ersten Early Excellence Centres offizielle Anerkennung, wurde in der Region Northampton und auch darüber hinaus bald zum wichtigsten Kontaktpartner für die Etablierung von so genannten *Education Action Zones*, die darauf abzielten, die Schulbildung zu verbessern und eine höhere Quote von SchulabgängerInnen mit höheren Bildungsabschlüssen zu erreichen. Hier legte man Wert auf eine gute Kooperation zwischen Elementarpädagogik und Schulpädagogik und im Zuge dessen wurden auch EECs mit in diese staatlichen Überlegungen einbezogen. (vgl. Whalley 2007)

1931 war Corby noch eine Kleinstadt mit ca. 1.500 Einwohnern. Jedoch ab der Mitte der Dreißigerjahre siedelte sich dort eine Stahlfabrik an, mit einem rapide ansteigenden Bedarf an Arbeitskräften im produzierenden Gewerbe und in den Zulieferbetrieben. Die Stahlfabrik entwickelte sich zur zweitgrößten ihrer Art in Europa. Die Einwohnerzahl in Corby stieg rasch an. Der Boom strahlte auf die gesamte Region aus. Nach 1980 verlor jedoch in ganz Großbritannien die Stahlindustrie an Bedeutung. Unter der Tory-Regierung wurden in den 1980er Jahren zahlreiche Werke im Land rigoros geschlossen und so musste auch das Werk in Corby im Jahr 1981 seine Pforten schließen. Die *freigesetzten* Arbeitskräfte traf die Arbeitslosigkeit kaum durch Sozialleistungen abgefedert. Die Region verarmte zusehends. Die Lebensverhältnisse der Bevölkerung waren geprägt von finanziellen Nöten, schlechten Wohnverhältnissen und sogar unzureichender Versorgung mit Lebensmitteln. Auf diese prekäre soziale Lage versuchte u. a. auch das Pen Green Centre in Corby zu reagieren (vgl. Whalley 2007). Hauptinitiatorin war an dieser Stelle die Pädagogin Margy Whalley. Sie verfügte über internationale Erfahrungen in der Verknüpfung von Sozialer Arbeit und Bildungsarbeit, u. a. in brasilianischen Favelas und in Neu-Guinea (vgl. Lepenies 2007, 211f). Zu Beginn der 1980er Jahre konzipierte sie die Grundzüge des EEC-Ansatzes. Sie umfassten schon damals, hier in der Zusammenfassung nach Burdorf-Schulz/Müller (2004), folgende Programmziele:

- Einbeziehung der Eltern in die Bildungsziele der Kinder,
- Beratungs-, Unterstützungs- und Informationsangebote für Eltern,
- spezielle Angebote für Kinder in schwierigen Lebenssituationen und behinderte Kinder,
- Erwachsenenbildungsangebote, arbeitsmarktbezogene Fortbildung, Integrationsangebote für Familien in isolierten Lebensbedingungen und für Migrationsfamilien,
- Ausweitung der Versorgungszeiten,
- Beiträge zur Verbesserung der Qualität der Erziehung und Betreuung von Kleinkindern durch Qualifizierung und Fortbildung der Mitarbeiter/Innen,
- Fortbildung für ehrenamtlich Tätige,

- Kooperation mit Institutionen vor und nach dem Kindergarten, um eine Kontinuität im Beziehungsprozess zu ermöglichen,
- Evaluation der Effektivität der Zentren und Mitarbeit an der Verbreitung der Idee.“ (Burdorf-Schulz/Müller 2004, 16)

In Deutschland wurde man auf diesen Ansatz zuerst in Berlin aufmerksam. Angeregt durch die Heinz und Heide Dürr-Stiftung, die sich kultureller und sozialer Projekte zunächst im Berliner Raum, später im ganzen Bundesgebiet annahm, traten MitarbeiterInnen aus dem Pestalozzi-Fröbel-Haus und aus dem Pen Green Centre miteinander in Kontakt. Mehrfach besuchten Berliner Fachkräfte für Elementarpädagogik das EEC in Corby, um sich vor Ort ein Bild von der Praxis zu machen (Pffor/Scholz 2004, Auth/Zimmermann 2004) und nahmen die Implementierung des EEC-Ansatzes in der *Kindertagesstätte Schillerstraße* in Berlin in Angriff. 2007 stiegen auch MitarbeiterInnen aus den Kinder- und Familienzentren St. Josef und St. Stephan aus Stuttgart in eine vom PFH in Berlin ausgehende Fortbildung ein mit dem Ziel, als erste in Baden-Württemberg ihre Bildungseinrichtungen nach dem EEC-Ansatz umzugestalten. Wiederum unterstützte die Heinz und Heide Dürr-Stiftung den Prozess der Implementierung (vgl. Kinder- und Familienzentrum St. Josef 2011). Mittlerweile werden sowohl in Berlin als auch in Stuttgart EEC-Fortbildungen angeboten und auch in anderen Städten im Bundesgebiet machen sich Kindertagesstätten auf den Weg, ihre pädagogische Arbeit am EEC-Ansatz auszurichten.

Weltweit entstehen EEC-Bildungseinrichtungen, die sich miteinander vernetzen.

In Großbritannien hat man sich entschlossen, den Begriff der Early Excellence Centres durch den der Children's Centres zu ersetzen, während man in Deutschland diesen Begriff m. E. zu Recht beibehalten hat. Mit dieser Begrifflichkeit kann deutlich unterstrichen werden, dass gerade in einem Land, in dem immer noch allzu viele Kinder nachweislich durch das Bildungswesen Exklusion erfahren, sich pädagogische Angebote ausdrücklich darauf verpflichten, Kinder in ihren Lernprozessen dahingehend zu unterstützen, dass sie ihre je eigene Exzellenz ausprägen können.

4. Der positive Blick auf das Kind

Die Scientific Community ist sich mittlerweile einig, dass Kinder kompetente Lernende sind, und zwar von Anfang an. Aktiv setzen sie sich mit ihren Bezugspersonen auseinander, aktiv erforschen sie ihre Umwelt. Kinder sind, so Elschenbroich, „hochtourige Wissensenswerber und Erkenntnisverwerter“ (Elschenbroich 1999, 11). Für den Experten für frühkindliche Entwicklung, Dornes, sind die zahlreichen Forschungsergebnisse, die er aus der Kleinkindforschung zusammengetragen hat, eindeutig: Kinder treiben von Geburt an aktiv ihre eigene Entwicklung voran. Bereits der „kompetente Säugling“ (Dornes 1993) ist hoch kommunikativ, ausdauernd in der Erforschung seiner Umwelt und auch das Kleinkind ist ein aktiv Lernender (Dornes 2006).

Whalley und Arnold (1997) haben Ende der 1990er Jahre „acht pädagogische Strategien“ vorgestellt, die als Handreichungen dienen für pädagogische Fachkräfte in EECs und diesem Faktum des kompetenten Kindes Rechnung tragen:

- „1. Sanfte Intervention: Warten und Beobachten in respektvoller Distanz.
2. Kontextsensitivität: Den kindlichen Kontext kennen und fähig sein, seine früheren Erlebnisse mit einzubeziehen, damit Lernprozesse an Erfahrungen anknüpfen können.
3. Zuwendung durch physische Nähe und Mimik und damit Bestätigung (Affirmation) des Kindes.
4. Das Kind ermutigen, zu wählen und selbst zu entscheiden.
5. Das Kind dabei unterstützen, angemessene Risiken einzugehen.
6. Das Kind ermutigen, etwas zu tun, was den Erwachsenen im Ablauf selbst unklar ist. Das Kind bei diesem Experiment begleiten.
7. Wissen, dass die Haltung und die Einstellung des Erwachsenen das Kind beeinflussen.
8. Der Erwachsene zeigt, dass er und das Kind im Lernen Partner sind.“ (hier in der Übersetzung von Karkow/Kühnel 2008, 11)

Diese pädagogische Haltung gegenüber dem Kind zeigt Anknüpfungspunkte zu einer elementarpädagogischen Didaktik, die davon ausgeht, dass Wissen und Erkenntnis nicht einfach vom Lehrenden auf Lernende übertragen werden können. Dies macht die Erziehungswissenschaft auf der Basis einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie deutlich (vgl. Siebert 2002, Reich 1997, Reich 1998, Lindemann 2006). Weltwissen wird vielmehr individuell in einem aktiven Lernprozess angeeignet. Elementarpädagogische Didaktik könnte hier den Begriff der *Ermöglichungsdidaktik* (Arnold/Gómez Tutor 2007) aufgreifen. Indem pädagogische Fachkräfte das Kind mit seiner je individuellen Lebensgeschichte und seinem sozialen Hintergrund in den Blick nehmen, ihm Räume des Lernens eröffnen, Lernimpulse in der Zone der proximalen Entwicklung anbieten, helfen, Lernbarrieren abzubauen, das kindliche Explorationsverhalten fördern, setzen sie beim Kind Bildungsprozesse in Gang. Grundlage einer so konzipierten elementarpädagogischen Ermöglichungsdidaktik sollte in jedem Fall ein positiver Blick auf das Kind sein, wie er bereits in den Anfängen der Entwicklung des EEC-Ansatzes propagiert wurde, ein positiver Blick auf das Kind, der in bewusster Abgrenzung zu einem defizitorientierten pädagogischen Vorgehen gerade auf die Ressourcen des Kindes, seiner Familie und der in der Bildungsinstitution arbeitenden Fachkräfte gerichtet ist. Dieser ressourcenorientierte, positive Blick auf das je individuelle Kind in seinem sozialen Kontext setzt einen demokratischen Erziehungsstil voraus.

5. Die Instrumente der pädagogischen Arbeit im EEC-Ansatz

Die elementarpädagogische Arbeit erfordert zuallererst ein vertieftes Verstehen, wie Kinder sich ihre Umwelt lernend aneignen. Dafür ist die intensive Beobachtung und Interpretation unabdingbar. Hierzu stehen im Rahmen des EEC-Ansatzes verschiedene Systematiken zur Verfügung, unter denen unterschiedliche EECs jeweils eine für das jeweilige Zentrum passende Zusammenstellung auswählen können.

Folgende Kriterien sollten jedoch hinsichtlich der Auswahl der Beobachtungs- und Analysesystematik erfüllt sein.

- „Sie muss
- ressourcenorientiert
- praxistauglich und
- wissenschaftsbasiert sein.“ (Karkow/Kühnel, 14)

5.1 Beobachtungsinstrumente

In der Elementarpädagogik gilt als Königsweg des Lernens: *das Spiel*. Im Spiel machen sich Kinder ein Bild von ihrem eigenen Körper, von den Menschen in ihrer Umgebung, mit denen sie von Geburt an bereits sehr differenziert kooperieren und von den Dingen, die sie voller Tatendrang und Wissbegier erforschen. Dieses Spiel gilt es, ressourcenorientiert zu beobachten. Hierzu stehen verschiedene Beobachtungsinstrumente zur Verfügung, u. a. der Beobachtungsbogen nach dem Berliner Modell (vgl. Karkow/Kühnel 2008, 16). Empfehlenswert und mit EEC vollauf kompatibel ist aber auch das Beobachtungsinstrument der Bildungs- und Lerngeschichten (Leu *et al.* 2007), auf welches hier näher eingegangen wird:

Ein Formular für einen Beobachtungsbogen nach dem Modell der Bildungs- und Lerngeschichten findet sich bei Leu *et al.* (2007) im Anhang. Die Verschriftlichung des Beobachteten kann übrigens sofort beim Vorgang des Beobachtens selber schon erfolgen, indem das Gesehene vor Ort gleich notiert wird. Es kann aber auch zunächst eine Lernsituation gefilmt werden, die noch einmal auf DVD betrachtet und im Zuge dessen verschriftlicht wird.

Beim Beobachtungsinstrument der Bildungs- und Lerngeschichten handelt es sich, wie bei anderen offenen Beobachtungsverfahren auch, um ein so genanntes hermeneutisches Verfahren, d. h. um ein Verfahren der Übertragung und Übersetzung, abgeleitet von der Figur des Götterboten Hermes, der die Botschaften vom Olymp auf die Erde zu bringen hatte.

Im hermeneutischen Vorgehen der Beobachtung von Kindern beim Spiel geschieht zweierlei: Zum einen wird versucht, die Botschaften des kreativen, schöpferischen Kindes, den Sinn hinter seinen Spielhandlungen, aufzunehmen und zu verschriftlichen und zum zweiten werden diese Botschaften vom sinnvollen Hintergrund allen kindlichen Tuns im Spiel an die Umwelt übermittelt, also an die Eltern, andere ErzieherInnen im Team, an den Träger der Bildungseinrichtung und nicht zuletzt an die Gesellschaft. Hermeneutische Beobachtung findet nicht in einer Laborsituation unter genormten Bedingungen statt, sondern im lebensweltlichen Kontext des Kindes. Dies ist einer der großen Vorzüge des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten und anderer offener Beobachtungsformen. Das einzelne Kind wird hier nicht in der Perspektive des einsamen Lerners betrachtet, sondern kann in einen sozialen Kontext gestellt werden. Es wird beobachtet im Zusammenhang mit anderen lernenden Kindern. Der soziale Lernkontext führt jedoch nicht dazu, dass das lernende Individuum dahinter verschwände. Vielmehr halten im Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten der Blick auf das lernende Kind einerseits und der Blick auf den Lernkontext andererseits einander die Waage. Ein weiterer Vorteil dieses Beobachtungsverfahrens ist, dass die demokratische Teilhabe von Kindern in den Bildungs- und Lerngeschichten systematisch mitbedacht wird, indem jedes Kind eine Rückmeldung in Form eines Lerngeschichtenbriefes erhält⁷.

Der Brief an Kearnu würde aus wenigen einfachen, klaren Sätzen bestehen und sollte mit Fotos illustriert werden. Beim Vorlesen und Besprechen wird man den Text mit entspre-

⁷ Im Berliner Modell wird dieser Aspekt durch ein so genanntes *Situationsbuch* für Kinder eingelöst. (vgl. Kühnel 2005)

chenden Gebärden und passenden Geräuschen begleiten. Am wichtigsten aber ist die Botschaft an das Kind: Deine Eltern und deine ErzieherInnen nehmen dich wahr, bringen dem, was du tust, hohe Wertschätzung entgegen. So könnte also eine kurze, altersgemäß formulierte Lerngeschichte in Briefform an Kearnu lauten:

Lieber Kearnu,
 schau einmal auf die Fotos. Ja, das bist du, Kearnu.
 Auf den Fotos kann man sehen, was dir Spaß macht.
 Du spielst mit Wasser. Mit deinen Händen schlägst du auf das Wasser. Das Wasser spritzt dir ins Gesicht und was machst du? Du lachst.
 Du spielst mit einer Rassel. Du schüttelst die Rassel. Weißt du noch, wie die Rassel klingt?
 Du spielst mit Bongos. Du trommelst mit den Händen. Weißt du noch, wie Bongos klingen?
 Dies schrieb dir dein/e ...

Die Lerngeschichte sollte so formuliert sein, dass elementarpädagogische Fachkraft und Kind miteinander gemäß den jeweiligen sprachlichen Möglichkeiten des Kindes in ein Gespräch kommen können. Je älter die Kinder werden, desto ausdifferenzierter werden natürlich ihre Spiele und desto elaborierter kann die Sprache sein, in der die Briefe zu den Lerngeschichten als Rückmeldung an die Kinder verfasst werden.

Insofern bereichert dieses Verfahren das Beobachtungsinstrumentarium des EEC Ansatzes.

Zentral ist, dass im Beobachtungsverfahren davon ausgegangen wird: Die Handlungen des Kindes ergeben einen Sinn. Sie dienen einem Bildungsprozess. Diese Sichtweise ist hochkompatibel zum EEC-Ansatz, der einen ressourcenorientierten, positiven Blick auf das Kind richtet.

Ein offenes Beobachtungsverfahren, dies sollte deutlich geworden sein, kann also niemals *wertfrei* erfolgen, denn diese Form der Beobachtung ist immer schon gerahmt vom positiven Blick auf das Kind.

Bei der Verschriftlichung der Bildungs- und Lerngeschichte gilt es, das Beobachtete möglichst detailliert zu beschreiben. Das bedeutet, die Beschreibung:

- bildet konkrete Handlungen ab (*er macht*, *sie führt aus*)
- bezieht sich nur auf Beobachtbares (*sichtbar*, *erkennbar*)
- kann sich nicht auf ein Unterlassen beziehen (*etwa: sie hält sich zurück*)
- schließt interpretierende Begriffe als nicht beobachtbar aus (*gut*, *nett*, *freundlich*)

Dieses offene Beobachten, dieses genaue Schauen auf das, was der Fall ist, setzt den positiven Blick als ethische Haltung voraus und trainiert auch zugleich diesen positiven Blick. Fachkräfte der Elementarpädagogik üben sich mehrfach in der Woche darin, das kindliche Handeln ressourcenorientiert wahrzunehmen. Die Haltung des positiven Blicks wird nicht nur postuliert, sondern ist eingelassen in Strukturen, hier in die Form der Beobachtungssystematik.

5.2 Analyseinstrumente

Vom Vorgang der *Beobachtung* und deren Verschriftlichung ist die *Analyse* von Beobachtungen zu unterscheiden. Sie fügt der Beobachtung weitere Dimensionen der fachlichen *Erklärung* des Beobachteten hinzu. Als Analyseinstrumente finden in EECs Verwendung:

- die Lerndispositionen
- die Leuener Engagiertheitskala
- das Analyseinstrument der Schemas
- Aspekte des jeweiligen Orientierungsplans

Die Verknüpfung der verschriftlichten Beobachtung mit der Analyse des beobachteten Handelns von Kindern bildet im EEC-Ansatz die fachliche Basis, von der die pädagogische Planung und im Sinne einer elementarpädagogischen Ermöglichungsdidaktik die konkrete Gestaltung von individuellen Bildungsangeboten ausgehen können.

5.2.1 Lerndispositionen

Grundvoraussetzung für jegliche Lernprozesse von Kindern ist, dass Kinder positiv auf das Lernen eingestimmt sind. Nur wenn Kinder sich gefühlsmäßig angenommen fühlen, wenn sie sich für das, was sie tun, ernsthaft interessieren, werden positive Lernerlebnisse möglich, die auch nachhaltig wirksam bleiben. Gestützt wird dies nicht zuletzt durch Erkenntnisse der Hirnforschung, die zu belegen scheinen, dass Lernprozesse sich in jeweils unterschiedlichen Hirnregionen abbilden, je nachdem, ob sie mit positiven oder mit negativen Emotionen begleitet waren. Eine Abspeicherung in der Amygdala führt dazu, dass Wissensbestände stets in Verbindung mit negativen Emotionen abrufbar bleiben, während eine Abspeicherung im Hippocampus einen flexibleren Umgang mit Wissensbeständen ermöglicht, da sie bei Abruf nicht mit negativen Gefühlen belastet sind (vgl. Spitzer 2002, 157ff).

Dieser Grundvoraussetzung für Lernprozesse von Kindern wird insbesondere im Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten nach Carr (2005) und in deutscher Adaption nach Leu et al. (2007) Rechnung getragen. Hier wird davon ausgegangen, und dies ist hochkompatibel mit der ethischen Ausrichtung des EEC-Ansatzes, Kinder benötigen:

- Zugehörigkeit
- Wohlbefinden
- Exploration
- Kommunikation
- Partizipation

Wenn diese Grundvoraussetzungen für Kinder gegeben sind, so Carr (2005, 22ff) und auch Leu et al. (2007, 49ff), dann prägen sich für kindliche Lernprozesse förderliche Lerndispositionen aus:

1. Interessiert sein
2. Engagiert sein
3. Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten
4. Sich ausdrücken und mitteilen
5. An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen

Diese Lerndispositionen können ohne Weiteres als Analyseinstrument im Rahmen des EEC-Ansatzes zur Anwendung gebracht werden. Hierzu bieten Leu et al. (2007) ein nützliches Formular als Beurteilungsraster im Anhang an.

Im oberen Beispiel zeigt Kearnu diese Lerndispositionen. Er ist interessiert daran, das Phänomen Wasser zu erkunden und Geräusche zu erzeugen. Er engagiert sich intrinsisch motiviert. Auch hält er unerwarteten Phänomenen, wie dem aufspritzenden Wasser stand. Mit einem strahlenden Lächeln teilt er im ersten Beispiel seine Befindlichkeit der Umgebung mit, im dritten Beispiel greift er eine Anregung seiner Eltern auf und nimmt somit an einer Lerngemeinschaft aktiv teil.

5.2.2 Leuener Engagiertheitsskala

Ein Beurteilungsraster, welches insbesondere das Wohlbefinden und das Engagement des Kindes in den Blick nimmt, ist die Leuener Engagiertheitsskala (Vandenbussche et al. 1999). Hier handelt es sich um ein hoch differenziertes Ratingverfahren. Auf drei bzw. auf fünf Stufen kann eingeschätzt werden, wie hoch Wohlbefinden und Engagement eines Kindes in einer Spiel- und Lernsituation eingeschätzt werden können. Dieses Verfahren ist zweifellos ressourcenorientiert und wissenschaftsbasiert. Um dieses Ratingverfahren jedoch wissenschaftlich exakt durchführen zu können, bedarf es wie stets bei Einschätzverfahren einer intensiven Schulung und eines ständigen Trainings und Abgleichs der eigenen Beurteilung mit den Klassifikationen derjenigen, die das Verfahren entwickelt haben. Hier stellt sich also die Frage nach der Praxistauglichkeit, sofern man das Instrument umfassend zur Anwendung bringen wollte. Es sei denn, man entschiede sich bewusst dafür, mit diesem doch sehr filigranen Ratingverfahren eine eher globale Einschätzung vorzunehmen.

Wenn sich nun entsprechende positive Lerndispositionen bzw. Engagiertheit zeigen, dann sind die Voraussetzungen dafür gegeben, dass auch ein positiver, auf Nachhaltigkeit angelegter Lernprozess stattfinden kann.

5.2.3 Das Analyseinstrument der Schemas

Das Aufweisen von Schemas in den Lernprozessen von Kindern von der Geburt bis zum Schuleintritt wird in vielen Early Excellence Centres eingesetzt und es wird beispielsweise im Pen Green Centre auch kontinuierlich weiterentwickelt (Bruce 1997, Arnold 2004, Bruce 2004, Hebenstreit-Müller/Kühnel 2004, Pen Green Centre Team 2004, Wilke 2004, Hebenstreit-Müller/Kühnel 2005b, Karkow/Kühnel 2005, Haas 2006, Athey 2007, Hebenstreit-Müller/Lepénies 2007, Arnold 2010).

Es stellt ein weiteres Angebot zur Analyse von Beobachtungen kindlichen Lernens dar, muss aber nicht zwingend mit diesem pädagogischen Ansatz verknüpft sein.

Grundlage des Analyseinstrumentes ist: Kinder handeln auf vielfältige Weise, als Säugling strampeln sie, saugen an der Brust oder der Flasche, sie schreien, wenn sie sich unwohl fühlen und einige Wochen nach der Geburt huscht das erste Lächeln über ihr Gesicht, Kleinkinder explorieren Gegenstände, sie ertasten sie mit dem Mund, klopfen mit ihnen auf eine Unterlage, schlagen sie gegeneinander, sie werden mobil, robben sich vorwärts, krie-

chen und krabbeln, hüpfen und springen, schaukeln und klettern, sie erobern sich den Raum durch Bewegungen in der Horizontalen und in der Vertikalen, sie zwängen sich zwischen zwei Gegenständen hindurch, sie spielen im Sand, indem sie Sandburgen bauen und auch wieder zerstören, sie vollbringen ihre ersten Kunstwerke, indem sie einen Stift übers Papier kreiseln lassen, Holzlasten werden beladen und wieder entladen, Spieltiere mit einem Zaun aus Bauklötzen eingehgt und später wieder entlassen.

Diese vielfältigen Ausdruck- und Handlungsmöglichkeiten kann man unter dem Begriff *Schema* interpretieren.

Der Begriff *Schema* geht auf Jean Piagets strukturalistischen und konstruktivistischen Theorieansatz der kindlichen Entwicklung zurück. Durch eine flexible Mischung aus Assimilation - als Versuch, die dingliche und menschliche Umwelt an bereits erlernte Lösungsmuster anzupassen - und Akkommodation - als Versuch, bereits erlernte Lösungsmuster an die dingliche und menschliche Umwelt anzupassen - gelingt es Kindern, so Piaget, sich ein zunehmend differenzierteres Bild von der Wirklichkeit zu machen und somit die eigenen Möglichkeiten weiterzuentwickeln, auf diese einzuwirken (vgl. Piaget/ Inhelder 2009).

Diese sich zunehmend ausdifferenzierende Handlungsmuster von Kindern im Umgang mit Menschen und Dingen werden Schemata genannt. Piaget und Inhelder legen ihr Verständnis des Begriffs *Schema* dar: „Ein Schema ist die Struktur oder Organisation der Aktionen, so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktion unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen oder verallgemeinern.“ (Piaget/Inhelder 2009, 19)

Tina Bruce, die auf Piagets Grundlegung das in EECs verwendete Instrument der Schemaanalyse aufbaut, stellt klar: „Kinder handeln nicht zufällig, sondern in einer Art und Weise, die Muster aufweist, die geprägt sind durch den Einfluss ihrer genetischen, biologisch vorgegebenen Entwicklung und auch durch soziokulturelle Einflüsse in Interaktion mit ihrer biologischen Ausstattung. Hinter der offensichtlichen Zufälligkeit und dem Chaos im Verhalten von Kindern findet sich eine Ordnung.“ (Bruce 1997, 65, in der Übersetzung durch NKB)

Bruce bezieht sich auch auf Chris Athey, die seit den 1980er Jahren schon an dem Schemaanalyseinstrument für EECs arbeitet und als Pionierin auf diesem Gebiet gelten kann. Athey definiert: „Schemas sind Muster wiederholter Handlungen, die zu frühen Kategorien führen und dann zu logischen Klassifikationen.“ (Athey 2007, 49, in der Übersetzung durch NKB)

Das Analyseinstrument der Schemata hat zwei Vorteile. Zum einen ist es für Fachkräfte der Elementarpädagogik nach einiger Übung verhältnismäßig leicht möglich, im kindlichen Handeln diese Schemata zu identifizieren. Auch lassen sich aus diesen Schemata heraus spannende pädagogische Angebote entwickeln, die Kinder tatsächlich da abholen, wo sie ihre Interessen zeigen und die dann darauf abzielen, ein für das jeweilige Kind interessantes Handlungsmuster weiter auszudifferenzieren. Zum anderen zeigt sich, dass gerade dieses Analyseverfahren auch von Eltern leicht aufgegriffen werden kann. Hierzu liegen zahlreiche Erfahrungsberichte vor (Whalley 1997, Whalley/Arnold 1997, Whalley et al. 2004, Hebenstreit-Müller/Kühnel 2005a, Whalley et al. 2005, Arnold 2008, Cummings 2008, Whalley et al. 2008, Whalley/Chandler 2008, Whalley/Dennison 2008).

Jedoch bedarf dieses Verfahren noch vertiefter elementarpädagogischer Forschungsarbeit. Eine Fülle an interessanten Fragen bleibt bisher offen: Welche Palette an Schemas deckt die Vielfalt kindlichen Handelns am besten ab? In welchen Schritten, bei passgenauer pädagogischer Förderung, formen sich Schemas zu komplexeren kognitiven Konzepten aus? ⁸ An welcher Schwelle beispielsweise überschreitet denn Kearns Schema der Wahrnehmung der Vertikale die Schwelle zum komplexen Vorgang des Musizierens? Lässt sich die pädagogische Arbeit mit Schemas nach Bruce und Athey mit dem Ansatz von Vygotskij verknüpfen, der empfahl, Lernprozesse in der Zone der proximalen Entwicklung zu unterstützen? ⁹

Dass dieses Analyseinstrument Gegenstand von Praxisforschung im Rahmen von EEC ist, zeigt sich an einer neueren Arbeit von Cath Arnold (2010), die sich gemeinsam mit MitarbeiterInnen des Pen Green Centre der Frage widmet, wie es um das Verhältnis von Kognition und Emotion im Blick auf die bisher eher an der kognitiven Entwicklung von Kindern orientierten Schemas bestellt ist, und einen ersten Vorschlag zu einer Verknüpfung unterbreitet.

5.2.4 Bildungsbereiche des im Bundesland des jeweiligen EECs gültigen Bildungsplanes:

Ein weiteres Verfahren der Analyse der beobachteten Handlungen von Kindern lässt sich aus den jeweiligen Bildungsplänen für Kinder in Bildungsinstitutionen erstellen. Die einzelnen Handlungen der Kinder werden beobachtet und in einem Beobachtungssystem wie beispielsweise in den Bildungs- und Lerngeschichten schriftlich festgehalten. Diese Handlungen werden dann Bildungsbereichen zugeordnet. In Berlin sind dies: 1. Körper, Bewegung und Gesundheit, 2. Soziale und kulturelle Umwelt, 3. Sprache, 4. Schriftkultur, Medien, 5. Bildnerisches Gestalten, 6. Musik, 7. Mathematische Grunderfahrung, Naturwissenschaftliche Grunderfahrung (Senatsverwaltung f. BJS 2004). In Baden-Württemberg handelt es sich laut dem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten um die Bereiche: 1. Körper, Bewegung, Gesundheit, 2. Sinne, bildnerisches Gestalten, Musik, Tanz, 3. Sprache, Schriftkultur, Medien, 4. Denken, schlussfolgerndes, mathematisches, naturwissenschaftliches, technisches Denken, 5. Gefühl und Mitgefühl, 6. Sinn, Werte, Religion (Ministerium f. KJS BW 2006).

So ist sichergestellt, dass die Beobachtungs- und Interpretationsinstrumente in Early Excellence Centres kompatibel sind mit den in den Bildungsplänen der jeweiligen Bundesländer festgelegten pädagogischen Grundlinien.

⁸ Arnold (2004) und Athey (2007) geben anhand von detaillierten kindzentrierten Beobachtungen zahlreiche sehr interessante Beispiele, wie sich im Lernprozess von Kindern einfache Handlungsschemas zu komplexeren Handlungsstrukturen weiterentwickeln. Hier sind weitere wissenschaftliche Beobachtungen notwendig sowie eine intensive Arbeit an der Systematisierung

⁹ Auch hier liefern Arnold (2004) und Athey (2007) Hinweise, die aber weiter ausgebaut werden müssen, um für die konkrete pädagogische Kooperation zwischen Fachkräften der Elementarpädagogik und Kindern einsetzbar zu werden.

6. Von der Auswertung der Beobachtungen und der Beobachtungsanalysen zur Planung eines individuellen Bildungsangebotes

In der Auswertung werden mehrere Beobachtungen auf Lerndispositionen bzw. auf Engagiertheit, auf Bildungsbereiche und gegebenenfalls auf Schemas hin analysiert. Die Beobachtungen und die jeweiligen Analysen, die in der Praxis durchaus von unterschiedlichen Fachkräften, die mit dem jeweiligen Kind zusammenarbeiten, stammen können, werden in ein Teamgespräch eingebracht. Gemeinsam wird überlegt, welcher Fokus sich bei der Beobachtungsserie ausmachen lässt:

- Bei welchen Handlungen wirkt das Kind besonders interessiert?
- Welches Schema zeigt sich besonders häufig?
- Welcher Bildungsbereich ist besonders stark angesprochen?

Nachdem eine Einigung auf einen bestimmten Fokus erfolgt ist, wird im Team darauf hingearbeitet, ein individuelles Bildungsangebot für das Kind zu erstellen. Leitende Fragen sind hier:

- Wie kann das Interessensgebiet umschrieben werden, aus dem heraus das Bildungsangebot für das Kind entwickelt wird?
- Wie könnte das Schema, an dem das Kind insbesondere arbeitet, sich durch ein Bildungsangebot ausdifferenzieren?
- In welchem Bildungsbereich kann das entsprechende Bildungsangebot verortet werden?

Ist das jeweilige Bildungsangebot konkret geplant, sollte man es möglichst zeitnahe umsetzen. Die Frequenz, mit der ein individuelles Angebot für jedes Kind in einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung entwickelt werden kann, steht natürlich in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem jeweiligen Personalschlüssel. Nach dem derzeitigen Stand ist es bei sehr guter Planung aber möglich, jedem Kind mehrfach in einem Jahr ein individuelles Bildungsangebot zu unterbreiten.

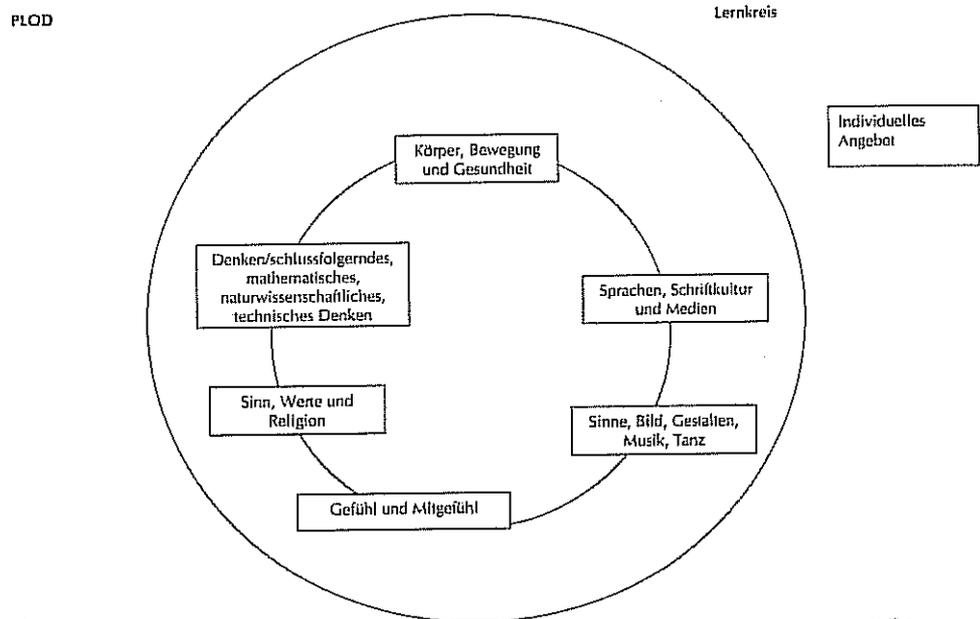
In EECs sind die Kinder im Prozess der Beobachtung und der Planung von Bildungsangeboten Partner. Sie werden gefragt, ob ihnen eine Beobachtung recht ist. Sie werden an der Auswertung beteiligt. Daraus ergibt sich für die elementarpädagogische Fachkraft und das Kind die Möglichkeit, über das Erlebte jeweils dem kognitiven und sprachlichen Niveau des Kindes entsprechend zu kommunizieren. Hier wird die Fähigkeit zur Metakognition eingeübt. Die Fachkraft kann erfahren, welche Ideen das Kind im Nachhinein zu den beschriebenen Lernsituationen äußert. Sie kann vom Kind erfahren, was das Kind an den Lernsituationen interessiert. Das Kind wird auch an seinem eigenen Lernprozess dadurch beteiligt, dass mit ihm besprochen wird, welches Angebot sich das Fachteam überlegt hat. So kann das Bildungsangebot auch noch einmal eine Modifikation durch das Kind erfahren.

Festzuhalten ist außerdem, dass sowohl die Beobachtungs- als auch die Analyseinstrumente, sowohl der Prozess der Auswertung als auch die Planung von Bildungsangeboten durch die strikte Ressourcenorientierung dem in der Behindertenrechtskonvention (Generalversammlung der UN 2006) unter § 24 festgelegten Recht von Kindern auf inklusive

Bildung¹⁰ nicht nur nicht entgegenstehen, sondern im Gegenteil dazu geeignet sind, Inklusion aktiv zu befördern.

7. Der PLOD/Lernkreis

Die Bildungsprozesse des Kindes werden dokumentiert. Hierzu findet der so genannte *PLOD*, auch *Lernkreis* genannt, Anwendung. Die Abkürzung PLOD bedeutet: Possible Lines of Direction, gemeint ist hier eine Form der Visualisierung von möglichen Richtungen, welche die Entwicklung des Lernens bei einem Kind nehmen könnte. Als ein mögliches Beispiel für ein PLOD-Schema sei hier die Version des Kinder- und Familienzentrums St. Josef vorgestellt:



Beobachtungs- und Auswertungssystematik
weiterentwickelt von St. Josef Balingen in Kooperation mit Frau Prof. Dr. Kölsch-Bunzen
Stand: 02/2009



Nach Abschluss eines individuellen Bildungsangebotes wird das PLOD-Schema im Team der Fachkräfte ausgefüllt. Im Zentrum des Schemas steht der Name des Kindes. Auf der linken Seite werden die jeweiligen Schemata, die im jeweiligen Angebot berührt wurden, eingetragen. Neben die Bildungsbereiche, die mit dem Bildungsangebot angesprochen waren, wird stichwortartig notiert, welche Lernerfahrungen das Kind machen konnte.

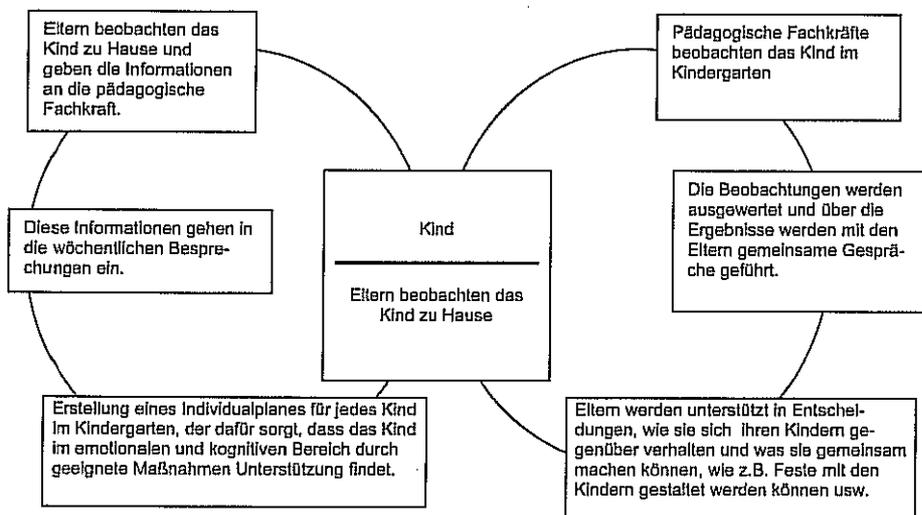
¹⁰ So heißt es in Absatz 1: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“. (Die offizielle deutsche Übersetzung des englischsprachigen Grundtextes, der von den Staaten unterzeichnet wurde, ist insofern nicht ganz korrekt, als der aktuell in der Wissenschaft favorisierte Fachbegriff *inclusive* mit dem in der Bedeutung abgeschwächten älteren Fachbegriff *integrativ* wiedergegeben wurde.)

Der PLOD eignet sich, mit Eltern im Rahmen eines Entwicklungsgespräches über die Lernfortschritte ihres Kindes ins Gespräch zu kommen (vgl. hierzu auch Karkow/Kühnel 2008, 30ff). In diesem Gespräch können außerdem zusätzlich Filme und Fotos zum Einsatz kommen.

8. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften der Elementarpädagogik

Fachkräfte einer Bildungseinrichtung nach dem EEC-Ansatz sehen es als hoch wichtige Aufgabe an, mit Eltern auf gleicher Augenhöhe zusammenzuarbeiten.

Eine besondere Methode, die in EECs praktiziert wird, stellt der so genannte Pen Green Loop dar:



(Schaubild in: Karkow/Kühnel 2008, 38)

Hier wird Eltern die Möglichkeit gegeben, ihre Beobachtungen des Kindes, die sie im häuslichen Rahmen machen konnten, in die Entwicklungsgespräche in Bezug auf ihr Kind systematisch einzubringen. Man kann von einer „Rückkopplungsschleife zwischen Familien und pädagogischem Fachpersonal“ (Karkow/Kühnel, 38) sprechen. Dieses Verfahren des Loop lässt sich als ein Instrument der demokratischen Teilhabe von Eltern in einer EEC-Bildungsinstitution verstehen. Hiermit sollten u. a. auch Abwehrmechanismen, die Professionelle gegen die Beteiligung von Eltern verinnerlicht haben könnten, gezielt abgebaut werden. Margy Whalley fasst Vorbehalte gegenüber der Partizipation von Eltern, die TeilnehmerInnen in ihren Workshops äußerten, zusammen.

„Meine schlimmste Befürchtung ist:

- Eltern werden die Macht übernehmen.
- Sie werden sich Cliques bilden und andere Eltern ausschließen.
- Wir werden die Kontrolle über die Einrichtung verlieren.
- Wenn die Eltern vor Ort sind, wird das die Kinder durcheinander bringen.

- Die Eltern werden ständig darauf beharren, dass ihre Vorstellungen durchgesetzt werden.
- Wir werden Probleme mit der Vertraulichkeit bekommen.
- Sie werden uns bei lebendigem Leib auffressen und uns all unsere Zeit rauben.“ (Whalley und Pen Green Team 1997, 21; in der Übersetzung durch NKB)

Mit dem Loop werden Eltern systematisch beteiligt. Insbesondere wird versucht, „a shared language“ (Whalley/Pen Green Centre Team 2004, 14), eine „gemeinsame Sprache“ (Whalley 2008, 35) miteinander zu entwickeln, in der es möglich wird, sich über die Bildungsprozesse des Kindes auszutauschen. Hierbei hat sich insbesondere das Analyseinstrument der Schemas bewährt. Wird das Analyseinstrument den Eltern per Videoarbeit näher gebracht, so kann dies durchaus auch Eltern, die aufgrund eigener negativer Erfahrungen insbesondere mit dem Schulsystem eine gewisse Bildungsferne aufweisen, sehr ansprechen (vgl. Arnold 2008). Eltern reagieren im Allgemeinen sehr erfreut, wenn sie ihre Kinder in Aktion im Fernsehen sehen. Sie dürfen beobachten, wie konzentriert ihre Kinder in eine Handlung vertieft sein können, wie sie bei auftretenden Schwierigkeiten standhalten, wie sie sich mit anderen Kindern austauschen, wie sie ihren eigenen Lernprozess vorantreiben. Das kindliche Handeln als Bildungsprozess wahrnehmen zu können, hierbei kann das Analyseinstrument der Schemas gute Dienste leisten.

Nicht nur über den Loop sind Eltern in die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einbezogen. Eltern werden in EECs vielfältige Möglichkeiten geboten, an der Arbeit in der Bildungseinrichtung zu partizipieren:

So bieten die Fachkräfte von EEC-Bildungseinrichtungen *Hausbesuche* als besonders niederschwelliges Angebot für Familien an.

Eltern können zwischen verschiedenen Kursen, offenen Angeboten, selbstinitiierten Gruppen wählen und Beratungsangebote in Anspruch nehmen. In EECs orientiert man sich hier am Bedarf der Familien und so unterscheidet sich der Mix aus verschiedenen Angeboten von Einrichtung zu Einrichtung.

Als ein mögliches Beispiel sei hier die Angebotspalette des Kinder- und Familienzentrums St. Josef in Stuttgart dargestellt:

- *Babymassage Plus*: Eltern erlernen Babymassage
- *Grundkurs „Von Anfang an mit Spaß dabei“*: Eltern erhalten Informationen zur Entwicklung ihres Babys, tauschen sich in der Elterngruppe über konkrete Fragen rund um das Thema Eltern-Sein aus
- *Triple P-Elterntraining*: für Eltern von Kindern zwischen 2 und 12 Jahren
- *PEKiP* (Prager Eltern-Kind-Programm): angeboten wird ein Spiel- und Bewegungsprogramm für Mütter und Väter mit Babys, hier: mit einem Väter PEKiP am Samstag.
- Eltern-Kind-Spielgruppe „miteinander spielen – die Elternrolle stärken“: für Eltern mit Kindern zwischen 4 und 6 Jahren

Auch offene Angebote ohne vorherige Anmeldung stehen im Kinder- und Familienzentrum St. Josef auf dem Programm:

- *Elterncafé*: zum Austausch der Eltern untereinander
- *Eltern-Kind-Spielgruppe*: für Eltern mit Kindern im Alter zwischen 1 und 2 ½ Jahren

- *Eltern-Frühstück*: zum Austausch der Eltern untereinander
- Kreativwerkstatt: für Eltern und Kinder im Alter zwischen 2 und 6 Jahren
- *Fit for families*: Bewegungsspiele für Eltern und Kinder zwischen 3 und 6 Jahren
- *Kängurus machen Musik*: Musikgruppe für Eltern und Kinder im Alter zwischen 1 und 3 Jahren
- *Feel the beat – Trommelworkshop*: Rhythmus spüren, Perkussionsinstrumente ausprobieren

Eltern können auch Gruppen selbst initiieren:

- *Krabbelgruppe*: von Eltern für Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Monaten

Auch nur für sich können Eltern Angebote in Anspruch nehmen, so im Kinder- und Familienzentrum St. Josef den:

- *Yogakurs am Morgen*

Auch ein niederschwelliges Angebot im psychosozialen Bereich wird offeriert parallel zum Elternfrühstück:

- *Beratung im Alltag*: hier kann Unterstützung geboten werden bei Fragen zum Umgang mit Behördenbriefen, beim Ausfüllen von Anträgen, bei finanziellen Problemlagen, bei Erziehungsfragen.

Bei allen Angeboten, welche eine EEC-Bildungseinrichtung Familien unterbreitet, bei allen Bemühungen um eine gemeinsame Sprache sind doch auch die unterschiedlichen Funktionen des Systems Bildungseinrichtung und des Systems Familie zu bedenken und zu realisieren, dass eine vollständige Übereinstimmung zwischen Eltern und Fachkräften einer Bildungseinrichtung weder möglich noch wünschenswert sein kann. Vielleicht ist das Verhältnis von Bildungseinrichtung und Familie mit dem Bild einer Ellipse zu beschreiben. Es muss eine produktive Spannung bestehen bleiben. Beide Systeme bilden in ihrer Kooperation die beiden Brennpunkte dieser besonderen Form, sie beziehen sich aufeinander, kommen aber nicht vollständig zur Deckung sondern halten durchaus zum Wohl des Kindes auch Unterschiede aus. In der besonderen Lebensgemeinschaft Familie ist das Kind Teil der unmittelbaren primären Lebenswelt der Erwachsenen, hier liegt also der Schwerpunkt darauf, dass Menschen, die füreinander einzigartig sind, im Guten wie auch im Negativen, vor allem miteinander auskommen und so gut wie es ihnen möglich ist miteinander zusammenleben wollen. Dieser Besonderheit der Lebenswelt von Familien gilt es Achtung und Respekt entgegen zu bringen, auch deren Eigengesetzlichkeiten, sofern sie dem Kindeswohl nicht entgegenstehen, anzuerkennen (vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2002). Erziehung spielt für Familien zuallererst die Rolle, dieses Eigenleben (vgl. Giesecke 2005, 104ff) zu organisieren. Von daher ist es wichtig, den Alltag von Familien weder mit Überpädagogisierung zu belasten noch diesen Alltag zu professionalisieren. Wenn also die Eltern von Kearnu erfahren, dass ihr Sohn die Bongos gern annimmt, die seine Eltern ihm angeboten haben, wenn sie ihn als jemanden anerkennen, der hierdurch eine Bildungserfahrung machen kann, so können diese Erkenntnisse dem guten Leben in der Familie dienen, indem das Kind als aktiv lernender kleiner Mensch mit individuellen Vorlieben, Fähigkeiten und entwicklungsbedingten Bedürfnissen seinen Platz in der Familie einnimmt und die Familienmitglieder Ideen bekommen, was man miteinander Erfreuliches tun kann. Kei-

nesfalls sollte jedoch hierdurch ein elterlicher Förderehrgeiz geweckt werden. Dann würde die Familie Aspekte des Vergleichens mit anderen Kindern in sich aufnehmen und stünde in der Gefahr, den eigentlichen Kern zu verlieren, nämlich ein Ort zu sein, an dem sich die Familienmitglieder als einzigartige Persönlichkeiten aufeinander beziehen. Dieses füreinander Einzigartigsein kann eine Bildungsinstitution in dieser Form nicht bieten. Auch wenn Bildungsinstitutionen sich bemühen und auch bemühen sollten, die ihnen anvertrauten Kinder als Individuen wahrzunehmen und ihnen ein individualisiertes Curriculum zu bieten, so ist es doch in diesem System durchaus zulässig zu vergleichen, um beispielsweise beim Kind den Entwicklungsstand oder auch den Lernstand eines Kindes hinsichtlich bestimmter basaler Kompetenzen zu erkennen, nicht zuletzt deshalb, um dem Kind bei Entwicklungsschwierigkeiten eine angemessene professionelle Förderung bieten zu können. Produktiv ist demnach die Kooperation zwischen Eltern und MitarbeiterInnen in Bildungsinstitutionen, wenn die gemeinsame Sprache sich auf die Einzigartigkeit des Kindes, den individuellen Lernprozess bezieht und wenn zugleich auch die Möglichkeit einkalkuliert wird, dass Reibungen in der jeweiligen Art und Weise entstehen können und dürfen, wie Eltern ihr Kind erleben und wie professionelle Fachkräfte das Kind wahrnehmen.

In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkräften der Elementarpädagogik und den Eltern ist es also sehr wichtig, dass Familienangehörigen durch vielfältige pädagogische Angebote ermöglicht wird, die Erfahrung für sich selbst machen zu können, dass ein förderlicher Erziehungsstil das alltägliche Zusammenleben erleichtert und dass Bildung das alltägliche Zusammenleben bereichert.

9. Gemeinwesenorientierung im EEC-Ansatz

Familien, die Risikofaktoren aufzeigen, die zur sozialen Bildungsbenachteiligung von Kindern entscheidend beitragen können, müssen elementarpädagogischen Bildungsinstitutionen besonders bedeutsam sein.

Drei Risikofaktoren (vgl. Brandes/Friedel/Röseler 2011, 13) lassen sich identifizieren. Es sind dies:

- ein niedriger sozioökonomischer Status von Familien
- ein Migrationshintergrund von Familien
- ein niedriger formaler Bildungsabschluss der Eltern.

Zwischen diesen drei Risikofaktoren lassen sich statistische Wechselwirkungen nachweisen.

„Vor dem Hintergrund dieser statistischen Wechselwirkungen spricht einiges dafür, dass sich die genannten sozialen Indikatoren in vielen Fällen vor allem dann vorhersagerelevant auf die Bildungsperspektiven von Kindern auswirken, wenn in einem familiären Umfeld mindestens zwei von ihnen auftreten und sich in ihrer Wirkung verstärken. Wenn also beispielsweise Bildungsferne mit geringem Einkommen oder Migrationshintergrund zusammen kommt oder geringes Einkommen mit einem Migrationshintergrund gepaart sind. Ein Migrationsstatus an sich hat nur geringen Voraussagewert für eine ungünstige Bildungsperspektive von Kindern, sofern deren Eltern zugleich über hohe Bildungsabschlüsse und ein hohes Familieneinkommen verfügen. Ebenso kann ein niedriges Familieneinkommen durch hohe Bildungsaspiration der Eltern ausgeglichen werden oder ein niedriges Bildungsniveau durch größere finanzielle Spielräume der Familie.“ (Brandes/Friedel/Röseler 2011, 15)

EECs setzen sich zum Ziel, gerade bei diesen Familien mit mehreren Risikofaktoren die vielfältigen, hoch komplexen Bedarfe zu erfassen, um ihnen mit professionellen Angeboten begegnen zu können. Hierzu ist eine sinnvolle Vernetzung von sozialen Dienstleistungen und Bildungsangeboten unerlässlich. Im Pen Green Centre ist man den Weg gegangen, psychosoziale Unterstützungsangebote und Bildungsangebote für Familien unter dem Dach der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung zu vereinen. Dies ist das Vernetzungsmodell des *one stop shop*.

Ziel der Vernetzung ist, dass den Familien mit Kindern bis zu sechs Jahren ein niederschwelliges Angebot unterbreitet werden kann dadurch, dass bereits vorhandene Dienste im Early Excellence Centre direkt vor Ort erbracht werden. Da man in EECs bewusst daran arbeitet, eine solide Vertrauensbasis zwischen Eltern und elementarpädagogischen Fachkräften zu schaffen, können gerade Eltern mit besonderen psychosozialen Unterstützungsbedarfen und/oder Bildungsbedarfen in den EECs Beistand erfahren, indem diese vertrauten Fachkräfte den Weg zu den sozialen Diensten oder zu Bildungsangeboten bahnen.

In der Praxis der Umstellung von elementarpädagogischen Einrichtungen auf den EEC-Ansatz hat sich gezeigt, dass der jeweiligen Angebotsstruktur vor Ort der Bildungseinrichtung Rechnung zu tragen ist. So haben sich insgesamt vier verschiedene Formen der Kooperation zwischen EECs und sozialen Anbietern bzw. Bildungsanbietern herauskristallisiert (vgl. Peucker/Riedel 2004, 11f):

1. *Das integrierte Modell (one stop shop):*
Alle Angebote werden durch eigene Fachkräfte des EECs unter einer Leitung erbracht.
2. *Das koordinierte Modell:*
Unter der Koordinierung eines Leitungsteams erbringen verschiedene Dienste ihre jeweiligen Leistungen.
3. *Das Koalitionsmodell:*
Verschiedene, jeweils eigenständig organisierte Dienste koordinieren ihre Leistungen mithilfe einer Fachkraft, die das Netzwerkmanagement betreut.
4. *Das Hybridmodell:*
Dienste werden in einer Mischform aus den zuvor beschriebenen Modellen angeboten.

Keines der verschiedenen Modelle zeigte in einer Evaluation (Bertram et al. 2002) per se Vorteile gegenüber einem anderen Modell. Die Bedingungen dafür, dass jedes dieser Modelle erfolgreich arbeiten kann, sind aber nach dieser Studie dieselben. Folgende vier Bedingungen müssen erfüllt sein, damit eine optimal an den Bedarfen der Familien ausgerichtete Angebotspalette an psychosozialer Unterstützung und an Unterstützung in Bildungsfragen gewährleistet werden kann (vgl. Bertram et al. 2002, S. 36):

1. Die MitarbeiterInnen, die unterschiedliche Dienste in einem Kooperationsmodell erbringen, müssen sich eine gemeinsame ethische Grundeinstellung gegenüber Familien mit Kindern erarbeitet haben.
2. Sie müssen ein Gefühl von professioneller Zugehörigkeit zum Kooperationsmodell entwickelt haben.

3. Die Dienste müssen sich gegenüber den Familien als aufeinander abgestimmt präsentieren, um angenommen zu werden.
4. Die finanziellen, räumlichen und ausstattungsbezogenen Rahmenbedingungen für eine Kooperation müssen gegeben sein.¹¹

10. Praxisforschung

Die Forschungsergebnisse des wissenschaftlichen Teams um Bertram et al. (2002) und die Resultate der Projektgruppe INT2 (2004) verdeutlichen, dass die sechs Grundbausteine, wie sie in EECs umgesetzt werden, sich förderlich auf die Entwicklung von Kindern auswirken. Empirische Nachweise, dass Einrichtungen, die sich am Konzept EEC orientieren, eine erfolgreiche pädagogische Arbeit leisten, stellten einen wichtigen Impuls dar für die Regierungsentscheidung, dass in Großbritannien dieses Modell, nun unter der Bezeichnung Children's Centres, flächendeckend ausgebaut werden sollte.

Auch das Projekt EPPE (2004), das 142 Einrichtungen mit insgesamt 3.000 Kindern im Alter zwischen 3 und 7 Jahren evaluierte, macht deutlich, dass Prinzipien, die in EECs berücksichtigt werden, nachhaltig zu einer positiven Entwicklung von Kindern im Elementarbereich beitragen können. Nach EPPE gilt:

- Elementarpädagogische Bildungsinstitutionen verbessern die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern.
- Je früher Kinder dieses Angebot wahrnehmen können, desto besser entwickeln sich ihre intellektuellen Fähigkeiten.
- Benachteiligte Kinder profitieren besonders stark von einer qualitativ hochwertigen elementarpädagogischen Bildungsinstitution, insbesondere, wenn die Einrichtung Vielfalt hinsichtlich des sozialen Hintergrundes der Kinder zulässt.
- Gute Qualität in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen ist insbesondere gewährleistet, wenn Betreuungs- und Bildungsangebote gleichermaßen vorhanden sind,
- wenn die Fachkräfte über eine hohe Qualifikation verfügen,
- wenn eine warmherzige Verbindung zwischen den Fachkräften und den Kindern besteht, also der *positive Blick* realisiert wird,
- wenn die Bildungsangebote gleichermaßen die intellektuelle und die soziale Entwicklung des Kindes fördern,
- wenn eine anregende Lernumgebung sich verbindet mit pädagogischem Wissen der Fachkräfte, wie das Lernen von Kindern konkret durch Lernimpulse gefördert werden kann.
- Eine hohe Qualität in elementarpädagogischen Einrichtungen korreliert mit besseren intellektuellen Fähigkeiten und mit einer besseren Entwicklung des Sozialverhaltens von Kindern.

¹¹ Dies ist in Deutschland in noch lange nicht ausreichendem Maße gegeben. So entsprechen bei den strukturellen Faktoren, die die pädagogische Qualität in Einrichtungen der Elementarpädagogik signifikant beeinflussen, nämlich die Gruppengröße und der Personalschlüssel, in Deutschland in keiner Weise dem wissenschaftlich ermittelten Standard (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, 86f).

- Wenn es der elementarpädagogischen Einrichtung durch Kooperation mit Eltern gelingt, dass Erziehung und Bildung im häuslichen Bereich von der gesamten Familie als förderlich empfunden werden, hat dies einen derart positiven Effekt auf die intellektuelle und die soziale Entwicklung von Kindern, dass sogar die bedeutsamen Einflussvariablen auf kindliche Lernprozesse, nämlich Arbeit, Bildung und Einkommen der Eltern, in den Hintergrund treten.
- Die positiven Einflüsse aus dem Elementarbereich auf kindliche Lernprozesse sind auch im Primarbereich noch nachweisbar.

Neben einer umfangreichen Wirkungsforschung wird, wiederum ausgehend vom Pen Green Centre, eine Form der Forschung praktiziert, die man als *Praxisforschung* bezeichnen kann. Diese Herangehensweise an wissenschaftliche Fragestellungen kann auf eine lange Tradition zurückblicken. So bezog eine der bedeutendsten Vorreiterinnen der Sozialen Arbeit, Jane Addams (Engelke 2002), 1889 ein Haus in einem Multiproblemstadtteil der damals sowohl wirtschaftlich aufstrebenden als auch soziale Verwerfungen produzierenden Industriestadt Chicago. Addams Ziele (Addams 1961) waren weitgesteckt, wollte sie doch ihre dort lebenden und unter beklagenswerten Bedingungen arbeitenden neuen NachbarInnen ermutigen, sich für die demokratischen Rechte, die ihnen zustanden, einzusetzen, Gewerkschaften zu gründen, die Müllabfuhr in Gang zu bringen, die Kindererziehung zu organisieren und auch etwas für die eigene Bildung zu tun. Jane Addams verfügte aus einem Erbe heraus über finanzielle Reserven und sie hatte ein beträchtliches Talent, Gelder zu akquirieren. Dieses Geld investierte sie in die Ausbildung von Männern und Frauen, die das Projekt nachhaltig unterstützen wollten. Diese gemeinwesenorientierte soziale und pädagogische Arbeit wirkte sich in vielfältiger Weise positiv auf das Leben im Stadtteil aus (Engelke 2002). Doch welche Interventionen waren besonders erfolgreich? Gab es Interventionen, die für bestimmte Zielgruppe besonders geeignet waren? Welche Interventionen konnten als nachhaltig wirksam gelten und welche eher nicht? Jane Addams stieß eine Forschungsrichtung mit an, die wissenschaftliche Fragestellungen aus der Praxis heraus entwickelt, Antworten in der Praxis gewinnt und wiederum für die Praxis nutzbar macht. Addams bezog Lehrende der Universität in Chicago ein, die dann gemeinsam mit Studierenden Praxisforschung durchführten. Sie band die bisherigen MitarbeiterInnen im Projekt ein, die hierdurch ihre Ausbildung vertieften. Ferner wurden die Menschen, die im Stadtteil lebten, an der Forschung aktiv beteiligt und wurden von ProbandInnen zu Subjekten einer Forschung, die sich an ihren Bedarfen orientieren sollte.

An diese angelsächsische Forschungstradition knüpft das Pen Green Centre, dem ein Forschungsinstitut angegliedert ist, an.

Kennzeichen von Praxisforschung sind:

- Die Forschungsfragen können sowohl aus der Wissenschaft kommen als auch aus der Praxis.
- In der Praxisforschung vernetzen sich Hochschulen, Fachschulen und Fortbildungsinstitute mit Fachkräften in der Praxis und mit den AdressatInnen in einem Gemeinwesen.
- Praxisforschung orientiert sich an den Bedarfen von AdressatInnen und zielt auf die kontinuierliche Verbesserung der Praxis.

- Praxisforschung dient der professionellen Weiterentwicklung von FachschülerInnen, Studierenden und Fachkräften aus der Praxis.
- Praxisforschung verleiht den AdressatInnen Subjektstatus im Forschungsprozess.
- Praxisforschung vermag Fragestellungen, die aus wissenschaftlicher Sicht weiterführend sind, zu generieren und sie ermöglicht WissenschaftlerInnen einen guten Zugang zum Feld der Praxis.
- Praxisforschung ist überwiegend eher regional orientiert.
- Praxisforschung nimmt eher kleinere Samples in den Blick.
- Praxisforschung muss in der Regel mit kleinen Budgets planen.
- Praxisforschung benötigt einen intensiven Austausch aller am Forschungsprozess Beteiligten.
- Praxisforschung ist hoch komplex, da die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten auf die Praxis koordiniert werden müssen.

Diese Tradition wird auch in EECs in Deutschland, so beispielsweise in Berlin und in Stuttgart, aktiv aufgegriffen.

Literaturverzeichnis

- Addams, Jane (1961): *Twenty Years At Hull-House*, New York/London/Camberwell/Toronto/Auckland: Penguin Books
- Arnold, Cath (2004): *Observing Harry*. Child Development and Learning 0 – 5; London: Open University Press
- Arnold, Cath (2008): Beharrlichkeit zahlt sich aus: Eltern, für die wir schwer erreichbar sind; in: Whalley, Margy und das Pen Green Centre Team, S. 113 – 135
- Arnold, Cath and the Pen Green Centre Team (2010): *Understanding Schemas and Emotion in Early Childhood*, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE
- Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia (2007): *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*, Augsburg: ZIEL Verlag
- Athey, Chris (2007): *Extending Thought in Young Children. A Parent-Teacher Partnership*, London: Paul Chapman Publishing
- Auth, Regina / Zimmermann, Ramona (2004): *Besuch in Corby 2003*; in: Hebenstreit-Müller, Sabine / Kühnel, Barbara, S. 40 - 45
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2008): *Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Bertram, Tony / Pascal, Christine / Bokhari, Sophia / Gasper, Mike / Holtermann, Sally (2002): *Early Excellence Centre Pilot Programme, Second Evaluation Report 2000-2001*, London: DfES
- Brandes, Holger / Friedel, Sandra / Röseler, Wenke (2011): *Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten. Eine repräsentative Erhebung in Sachsen*, Opladen/Farmington Hills MI: Budrich UniPress
- Bruce, Tina (1972): *Early Childhood Education*, London: Hodder & Stoughton
- Bruce, Tina (2004): *Developing Learning in Early Childhood. 0 – 8 Years*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003): *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Trägereinrichtungen für Kinder in Deutschland*, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag
- Burdorf-Schulz, Jutta / Müller, Renate (2004): *Das Pen Green Centre in Corby, U. K., und der Aufbau eines ersten Early Excellence Centres in Berlin*; in: Hebenstreit-Müller, Sabine / Kühnel, Barbara (Hg.), S. 15 - 28
- Carr, Margaret (2005): *Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Cummings, Annette (2008): *Das Leben der Eltern verändert sich*; in: Whalley, Margy und das Pen Green Centre Team, S. 136 - 151
- Dornes, Martin (1993): *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*, Frankfurt a. M.: Fischer Tb
- Dornes, Martin (2006): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*, Frankfurt a. M.: Fischer Tb
- Elschenbroich, Donata (1999): *Weltwissen der Siebenjährigen*, München: Kunstmannverlag
- Engelke, Ernst (2002): *Frieden und soziale Gerechtigkeit – Jane Addams (1860 – 1935)*; ders.: *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag, S. 144 – 158
- EPPE Project (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. Sure Start Evidence & Research*; www.dfes.gov.uk/research/; Zugriff: 01.03.11

- Generalversammlung der Vereinten Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung; <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html#c1911>; Zugriff: 03.03.11
- Giesecke, Hermann (2005): *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*, Weinheim/München: Juventa
- Haas, Sibylle (2006): *Auf den Spuren kindlicher Verhaltensmuster. Über den Zusammenhang von Körperwahrnehmung, physikalischen Grunderfahrungen und künstlerischem Ausdruck*, Weimar/Berlin: verlag das netz
- Hebenstreit-Müller, Sabine / Kühnel, Barbara (Hg.) (2004): *Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin*, Berlin: Dohrmann Verlag
- Hebenstreit-Müller, Sabine / Kühnel, Barbara (Hg.) (2005a): *Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung von Kindern und Zusammenarbeit mit Eltern*, Berlin: Dohrmann Verlag
- Hebenstreit-Müller, Sabine / Kühnel, Barbara (Hrsg.) (2005b): *Das Growing Together Übungsvideo. Aus dem Pen Green Centre for Under Fives and their Families in Corby*. DVD, Berlin: Dohrmann Verlag
- Hebenstreit-Müller, Sabine / Lepenies, Annette (Hg.) (2007): *Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und ErzieherInnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell*, Berlin: Dohrmann Verlag
- Hebenstreit-Müller, Sabine: *Early Excellence: Modell einer Integration von Praxis-Forschung-Ausbildung*; in: Rietmann, Stephan / Hensen, Gregor (Hg.): *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237 – 250
- Karkow, Christine / Kühnel, Barbara (2008): *Das Berliner Modell. Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz*, Berlin: Dohrmann Verlag
- Kinder- und Familienzentrum St. Josef (Hg.) (2010): *Programm Januar – April 2010*; <http://www.st-josef-ggmbh.de/angebote.html>, Zugriff: 04.03.11
- Kinder- und Familienzentrum St. Josef (Hg.) (2011): *Das Early Excellence Konzept (EEC) in St. Josef*, <http://www.st-josef-ggmbh.de/eec.html>, Zugriff: 02.03.11
- Kühnel, Barbara (2005): *Unterschiedliche Dokumentationsformen – Transparenz der pädagogischen Arbeit für Eltern*; in: Hebenstreit-Müller / Kühnel (2005a); S. 155 - 169
- Lepenies, Annette (2007): *The Expert We Trust. Laudatio auf Margy Whalley*; in: Hebenstreit-Müller, Sabine / Lepenies, Annette, S. 211 - 216
- Leu, Hans Rudolf / Fläming, Katja / Frankenstein, Yvonne / Koch, Sandra / Pack, Irene / Schneider, Kornelia / Schweiger, Martina (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*, Weimar/Berlin: verlag das netz
- Lindemann, Holger (2006): *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*, München/Basel: Reinhardt Verlag
- Ministerium für Kultus, Jugend, Sport Baden-Württemberg (2006): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase*, Weinheim/Basel: Beltz
- Pen Green Centre Team (o.J.): *Growing together at the Pen Green Centre. Training Ressources*, Corby: Selbstverlag
- Pen Green Centre Team (2004): *Schemata. Kindliche Verhaltensmuster*, Hebenstreit-Müller / Kühnel, S. 62 - 66
- Peucker, Christian / Riedel, Birgit (2004): *Recherchebericht. Häuser für Kinder und Familien, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und des Deutschen Jugendinstituts DJI*; www.bmfsfj.de/.../haus-kinder-familie,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, Zugriff: 02.03.11

- Piaget, Jean / Inhelder, Bärbel (2009): Die Psychologie des Kindes, München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Pfarr, Cornelia / Scholz, Angelika (2004): Besuch in Corby 2001; in: Hebenstreit-Müller, Sabine / Kühnel, Barbara, S. 29 – 39
- Projektgruppe INT2 (2004): Integrierte Dienste im Elementarbereich. Erfahrungen und Vorschläge für internationale Standards, Berlin: British Council
- Reich, Kersten (19972): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Berlin: Luchterhand Verlag
- Reich, Kersten (1998): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus, Bde. 1 und 2, Berlin: Luchterhand Verlag
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt, Berlin: verlag das netz
- Siebert, Horst (2002): Der Konstruktivismus als Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt a. M.: VAS Verlag
- Spitzer, Manfred (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Sure Start (2005): Birth to three matters. An introduction to the Framework, www.surestart.gov.uk/publications, Zugriff: 03.03.11
- Sure Start (2006a): National Evaluation Report. Outreach and Home Visiting Services in Sure Start Local Programmes, www.surestart.gov.uk/publications, Zugriff: 01.08. 2009.
- Sure Start (2006b): National Evaluation Summary. Outreach and Home Visiting Service in Sure Start Local Programmes, www.surestart.gov.uk/publications, Zugriff: 01.08.2009.
- Sure Start (2007): Sure Start Children's Centres. Phase 3. Planning and Delivery, www.surestart.gov.uk/publications, Zugriff: 03.03.2011
- Thiersch, Hans / Grunwald, Klaus / Königeter, Stefan (2002): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit; in: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen: Leske + Budrich, S. 161 - 178
- Vandenbussche, Els / Kog, Marina / Depondt, Luk / Laevers, Ferre (1999): Beobachtung und Begleitung von Kindern, Leuven: Centre for Experiential Education
- Whalley, Margy and the Pen Green Centre Team (2004): Involving Parents in their Children's Learning, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Whalley, Margy and the Pen Green Centre Team (2005): Working with Parents, London: Hodder & Stoughton
- Whalley, Margy und das Pen Green Centre Team (2008): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“- Modell in Kinder- und Familienzentren; Berlin: Dohrmann Verlag
- Whalley, Margy (2007): Leitungsqualität in integrierten Service-Einrichtungen für Kinder und ihre Familien; in: Hebenstreit-Müller, Sabine / Lepenies, Annette, S. 29 – 42
- Whalley, Margy (2008): Eine Praxis, die auf festen Füßen steht; in: Whalley / Pen Green Centre Team, S. 31 - 53
- Whalley, Margy / Arnold, Cath (1997): Parental Involvement in Education. Paper for Teacher Training Agency; unveröffentlichtes Manuskript
- Whalley, Margy / Chandler, Trevor (2008): Eltern sind auch Erzieher – Väter sind auch Eltern; in: Whalley, Margy und das Pen Green Centre Team, S. 91 – 112

- Whalley, Margy / Dennison, Marcus (2008): Dialog und Dokumentation: Der Informationsaustausch und die Entwicklung eines anregungsreichen Curriculums; in: Whalley, Margy und das Pen Green Centre Team, S. 152 – 171
- Wilke, Franziska (2004): Schemata. Eine Theorie kindlicher Bildungsprozesse; in: Hebenstreit-Müller/Kühnel, S. 46 - 61