



Leseprobe aus Michitsch, Selbstbildungsprozesse in der  
Elementarpädagogik, ISBN 978-3-7799-6221-2  
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6221-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6221-2)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	10
<b>1. Einleitung</b>	13
Qualitätsorientierte Handlungsweisen in der Elementarpädagogik als Basis und Begünstigung von Selbstbildungsprozessen	13
<b>2. Bildungsauffassungen im Wandel der Zeit</b>	18
Eine historische Auseinandersetzung unter Einbeziehung bildungswissenschaftlicher Aspekte	18
2.1 Die humanistische Bildungsauffassung der Neuzeit Unter besonderer Berücksichtigung von Giovanni Pico della Mirandola	19
2.1.1 Giovanni Pico della Mirandola	22
2.2 Die Aufklärung, das Pädagogische Jahrhundert Unter besonderer Berücksichtigung von John Locke und Jean-Jacques Rousseau	24
2.2.1 John Locke und Jean-Jacques Rousseau: Die Vordenker und Aufklärer	26
2.3 Die Pädagogik der Moderne	28
2.3.1 Wilhelm von Humboldt: Der Vater des Selbstbildungsbegriffes	31
2.3.2 Johann Heinrich Pestalozzi: Der Volkserzieher	35
2.3.3 Johann Heinrich Gottlieb Heusinger: Der Propagator kindlicher Selbstbildung durch schaffendes Tätigsein	38
2.3.4 Friedrich Fröbel: Der Vater des Kindergartens	41
2.4 Die Reformpädagogik im „Jahrhundert des Kindes“	46
2.4.1 Ellen Key: Die „Taufpatin“	50
2.4.2 John Dewey: Der Propagator des „Learning by Doing“	52
2.4.3 Célestin Freinet: Der Gründer der École Moderne	56
<b>3. Zeitgenössische Pädagogik</b>	62
3.1 Das Recht des Menschen auf Bildung	64
3.1.1 Hartmut von Hentig: Sein Verständnis von Selbstbildung	69
3.1.2 Rolf Arnold: Der Konstrukteur von Selbstbildungsperspektiven	72

<b>4. Das neue Bildungsverständnis in der Elementarpädagogik</b>	78
4.1 Aktuelle Herausforderungen in der Elementarpädagogik	83
4.1.1 Bildungshistorische Reformbemühungen durch Bildungsverordnungen	83
4.1.2 Aktuelle Reformbemühungen durch Bildungsstudien und Evaluationen	90
4.1.3 Aktuelle Herausforderungen frühkindlicher Bildung	101
4.1.4 Drei elementarpädagogische Reformzugänge	107
4.2 Selbstgesteuertes kindliches Bilden und Lernen	109
4.2.1 Das Konzept der Selbstbildung in der Elementarpädagogik	112
4.2.2 Das Konzept der Ko-Konstruktion in der Elementarpädagogik	115
4.3 Zusammenführung moderner Selbstbildungskonzepte	119
<b>5. Lebensweltorientierung als die frühe Bildung begünstigende pädagogische Haltung</b>	129
5.1 Lebensweltorientierung als Anspruch elementarpädagogischer Praxis	130
5.2 Lebensweltorientierung als fachliches Konzept	134
5.2.1 Lebensweltorientierung als praxisrelevante Fachkompetenz	139
5.3 Dimensionen der Lebensweltorientierung in der Elementarpädagogik	142
5.3.1 Dimension der erfahrenen Zeit	146
5.3.2 Dimension des erfahrenen Raums	146
5.3.3 Dimension der sozialen Bezüge	147
5.3.4 Dimension der Alltagsaufgaben	147
5.3.5 Dimension der Selbsthilfe	147
5.3.6 Gesellschaftliche Dimension	148
5.4 Schlussfolgerungen für die elementarpädagogische Praxis	148
<b>6. Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren für Selbstbildungsprozesse in der elementarpädagogischen Einrichtung</b>	153
6.1 Umgebungsbedingte Parameter	156
6.2 Materialbedingte Parameter	159
6.3 Zeitbedingte Parameter	162
6.4 Personenbedingte Parameter	163
6.5 Der Situationsansatz als Schlussfolgerung gelungener Selbstbildung	167
<b>7. Elementarpädagogische Bildungspraxis</b>	174
7.1 Relevante Themenfelder	176
7.2 Praxis- und theorierelevante Fragestellungen	178

<b>8. Bildungspläne in der Elementarpädagogik</b>	180
8.1 Bildungsplanarbeit zur Schulvorbereitung?	186
<b>9. Strukturierte Implementierung von Bildungsplänen in die Praxis</b>	188
9.1 Die Wichtigkeit der Begleitung frühkindlicher Bildung	189
9.2 Maßnahmen zur Begleitung frühkindlicher Bildung	190
9.3 Neue Orientierungen in der Entwicklung frühkindlicher Bildungsqualität	191
9.3.1 Forderung nach Strukturqualität	193
9.3.2 Forderung nach Methoden frühkindlicher Bildungsgestaltung	194
9.3.3 Forderung nach interaktiver Bildungsbegleitung	195
9.4 Schlussfolgerungen für die Implementierung von Bildungsplänen in die elementarpädagogische Praxis	196
<b>10. Selbstbildung als Voraussetzung bedeutungsvoller Bildungsbegleitung</b>	203
Selbstbildung der pädagogischen Fachkraft als Voraussetzung einer bedeutungsvollen Begleitung des kindlichen Selbstbildungsprozesses	203
<b>11. Elementarpädagogische Professionalität</b>	205
11.1 Semiprofessionalität	207
11.2 Profession	209
11.3 Akademisierung der Elementarpädagogik	211
<b>12. Kompetenzfelder frühpädagogischer professioneller Praxis</b>	218
12.1 Kritisch-reflexiver Umgang mit Anforderungen in der elementarpädagogischen Profession	223
12.1.1 Kinder und Eltern verstehen	224
12.1.2 Bildungsdruck entgegenwirken	225
12.1.3 Fachkräfte wahrnehmen	226
12.2 Pädagogischer Habitus und bildungsbiographische Erfahrungsmuster	227
12.3 Forschende Haltung und Beobachtungsqualität	232
<b>13. Fachliche Weiterbildung als Qualitätsmerkmal</b>	244
13.1 Weiterbildungsorganisation für elementarpädagogische Fachkräfte	247
13.1.1 Weiterbildung als Obligation	247
13.1.2 Selbstbildung elementarpädagogischer Fachkräfte	251

13.1.3	Selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen bei pädagogischen Fachkräften	253
13.1.4	Reflexivität von Weiterbildungs- und Selbstbildungsprozessen elementarpädagogischer Fachkräfte	258
13.2	Selbstgesteuertes Lernen und Selbstbildungsprozesse als Wege zur pädagogischen Professionalität	261
<b>14.</b>	<b>Die elementarpädagogische Fachberatung</b>	<b>265</b>
	Praxisnahe Begleitung pädagogischer Professionalisierung und kindlicher Selbstbildung	265
14.1	Kernaufgaben und Strukturprofil der Beratung	271
14.1.1	Die Rolle der elementarpädagogischen Fachberatung in der Förderung von Selbstbildungsprozessen	274
14.1.2	Spezifische Aufgabenfelder	275
14.1.3	Reflexion von Selbstbildungsprozessen	277
14.1.4	Qualitätsmaßnahmen	278
14.2	Schlussfolgerung	
	Getrennte Zuständigkeit von Fachberatung und Fachaufsicht	280
<b>15.</b>	<b>Differenzierte Rahmenqualitäten und Zugänge zu Selbstbildungsprozessen</b>	<b>283</b>
15.1	Überlegungen zur Gestaltung institutioneller Lernumwelten für Selbstbildung innerhalb des pädagogischen Rahmens	290
15.1.1	Lernumwelten	293
15.1.2	Schlüsselqualifikationen	295
15.1.3	Ganzheitliches Lernen	297
15.2	Persönlichkeitsentwickelnde Weiterbildung Pädagogischer Fach- Und Führungskräfte	301
15.2.1	Persönlichkeitsbildung elementarpädagogischer Fachkräfte	303
15.2.2	Managementbildung elementarpädagogischer Führungskräfte	304
15.3	Ausblick und Denkanstoß für selbstbildungsorientiertes Qualitätsmanagement	305
<b>16.</b>	<b>Selbstbildung WEITER denken – Pädagogische Qualität WEITER entwickeln</b>	<b>308</b>
	Ein neuer Zugang zu Selbstbildungsprozessen in der elementarpädagogischen Praxis für Kinder und Fachkräfte: Pädagogische Professionalisierung ist Selbstbildungsprozess und Teil von Qualitätsmanagement	308

16.1	Vier Wege, Selbstbildung W E I T E R zu denken. Oder: Vier Wege, pädagogische Qualität W E I T E R zu entwickeln.	314
16.1.1	Professionalisierung als Selbstbildung	315
16.1.2	Reflexion der Bildungsbiographie	318
16.1.3	Erkennen der eigenen Selbstbildungsprozesse	321
16.1.4	Pädagogische Autonomie	323
16.2	Schlussgrafik Vier Wege, Selbstbildung W E I T E R zu denken und pädagogische Qualität W E I T E R zu entwickeln	326
<b>17.</b>	<b>Statt eines Schlusswortes: Was brauchen elementarpädagogische Fachkräfte, um mehr pädagogisch- fachliche Qualität auf der Ebene selbstbildungsrelevanter Rahmenbedingungen zu entwickeln?</b>	<b>327</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>333</b>

## Vorwort

Die ganzheitliche Auseinandersetzung mit Aspekten elementarpädagogischer Handlungsweisen für die durchgängige Bildung von Kindern unter sechs Jahren, skizziert einen fundamentalen Zugang der Elementarpädagogik als Wissenschaftsdisziplin zu ihrer Wirkungspraxis in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Entlang elementarpädagogischer Forschungs- und Grundlagenpublikationen soll in dieser Expertise ein wissenschaftlicher Weg gezeichnet werden, diese elementare Wirkungspraxis qualitativ anzuheben und Zielsetzungen zu formulieren, die den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsbedürfnissen sowie den realen Anforderungsbedingungen pädagogischer Fachkräfte in praxi entsprechen und sie in der Umsetzung der Begleitung kindlicher Bildungszugänge unterstützen.

Besondere und vergleichende Bedeutung wird dabei auf ein neues Verständnis elementarer Bildungsformen gelegt, die sich in dieser wissenschaftlichen Abhandlung über die Interpretation frühkindlicher Bildung präsentieren. Dabei wird der Priorisierung und Begleitung von kindlichen Selbstbildungsprozessen entlang eines lebensweltorientierten pädagogischen Handelns selektive Aufmerksamkeit zugeschrieben. Als förderlicher Imperativ für das pädagogische Selbstverständnis von Fachkräften wird die aktuelle Diskussion über die Akademisierung der Elementarpädagogik in Österreich thematisiert, die dazu beitragen soll, eine steigende Professionalisierung von im elementarpädagogischen Handlungsfeld Tätigen zu begünstigen. Dass die Expertise von Fachkräften dabei vorwiegend darüber definiert wird, maßgeblich an den Bildungsprozessen der Kinder beteiligt zu sein, betont einmal mehr die Wichtigkeit einer die Selbstbildungsprozesse begünstigenden Didaktik und Pädagogik im Elementarbereich.

Wichtige Ausgangslage dieser Abhandlung stellt neben bildungshistorischer Betrachtung der Entwicklung des Selbstbildungsbegriffes, die (Weiter-)Entwicklung der Perspektiven und Möglichkeiten kindlicher und erwachsener Selbstbildung dar, die mitunter als Qualitätsanforderung einer Professionalisierung und Expertise bei elementarpädagogischen Fachkräften erachtet wird. Die an die Institutionen, Führungs- und Fachkräfte gestellten Qualitätsanforderungen legen Handlungsmöglichkeiten vor, wie aktuellen Herausforderungen auf professioneller Ebene begegnet werden kann. Die vorliegende Expertise beschreibt aus diesem Grund bewusst das Spannungsfeld, in dem sich moderne Kinderbildungseinrichtungen aktuell befinden. Zwischen einer von den Bildungsplänen empfohlenen, durch die Fachkräfte gestalteten (und meist zu wenig an der Lebenswelt der Kinder orientierten) Bildungsumwelt der Kinder und einer professionellen Erwartungshaltung von Schule und Gesellschaft an die Fachkräfte, soll das Bild des Kindes als einem eigenaktiv lernenden Wesen aufrecht erhalten

bleiben. Dabei diskutiert diese Abhandlung Aspekte zu pädagogischer Planung, Reflexion und Dokumentation aus unterschiedlichen Perspektiven, welche die Steigerung pädagogischer Qualität in den Kinderbildungseinrichtungen gewährleisten sollten. Weiters wird aus verschiedenen Blickwinkeln beschrieben, welche Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren Kinder und Fachkräfte benötigen, um ihren individuellen Lernformen gerecht zu werden.

Unterstrichen wird vor allem die pädagogische Expertise von Fachkräften, den Bildungsfokus vermehrt auf lernoptimierende Interaktionsformen, wie es beispielsweise die Bildungskonzepte der Ko-Konstruktion und Selbstbildung darstellen, zu legen, um die Sphäre frühkindlicher Lebensweltzugänge differenziert und handlungsorientiert umsetzen zu können. Um das Konzept der Selbstbildung in der elementarpädagogischen Praxis zu implementieren, brauchen institutionelle Selbstbildungs- und Veränderungsprozesse eine unterstützende Schlüsselfigur: die pädagogische Fachberatung für Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Durch ihren Wirkungskreis kann sie die elementarpädagogische Professionalisierung und institutionelle Qualitätsstruktur vorantreiben und begünstigen. Dass sie dabei mit ambivalenten Rollenbildern in Verbindung gebracht wird, soll unterstrichen und andiskutiert werden.

Ein fundierter, theoretischer sowie fachpraktischer Überblick über die verschiedenen Positionen in der aktuellen elementarpädagogischen Bildungs- und Qualitätsentwicklungsdebatte, leitet sowohl griffige Konsequenzen als auch begründete Optionen und Wege ab, wie Selbstbildung *w e i t e r* gedacht werden kann.

Die veränderte Sicht auf die Begleitung von Selbstbildungsprozessen der Kinder wird vor allem dann erzielt, wenn auf die Entwicklung fachpädagogischer und personaler Kompetenzen der Fachkräfte besonderes Augenmerk gelegt wird. Für die qualifizierte Veränderung pädagogischer Handlungsweisen in der Bildungsarbeit mit Kindern ist eine autonome, agile und offene Weiterbildungs- und Selbstreflexionskultur der Fachkräfte wertvoll, Anregungen und Beiträge zu leisten für die Entwicklung eines pädagogischen Habitus, der Selbstbildungsprozesse von Kindern *und* Fachkräften zum Anlass nimmt, die elementare Bildungseinrichtung von einer *lernenden* in eine *sich bildende* Institution zu überführen.

Somit bezweckt die vorliegende Abhandlung die Weiterentwicklung einer neuen Betrachtungsweise des Selbstbildungsbegriffes auf folgenden Ebenen:

- Zugang der elementarpädagogischen Praxis zu kindlicher Selbstbildung über kindliche Lebensweltorientierung;
- Pädagogische Fachkräfte und ihre selbstgesteuerte Bildungskultur;
- Pädagogische Fachberatung als struktur- und personenunterstützende Ressource;
- Optimierung des elementarpädagogischen Rahmens durch Qualitätsentwicklungsmaßnahmen;

- Darstellung effizienter Möglichkeiten eines veränderten Zuganges elementarpädagogischer Fachkräfte zu ihrer eigenen Selbstbildung;
- Eine durch die eben genannten Aspekte veränderte elementarpädagogische Bildungspraxis.

Der in dieser Publikation eingeschlagene und angedeutete kritische Diskurs über die institutionelle Qualitätssteigerung, Veränderung des Bildungsbegriffes über Selbstbildungszugänge und die damit einhergehende Neuinterpretation elementarpädagogischer Fachpraxis, unterstützt die Notwendigkeit einer Akademisierung und Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte und soll diskursiv weitergeführt und schwerpunktmäßig ergänzt werden.

# 1. Einleitung

## Qualitätsorientierte Handlungsweisen in der Elementarpädagogik als Basis und Begünstigung von Selbstbildungsprozessen

Steigende elementarpädagogische Anforderungen im Bereich der Bildungsbegleitung und Kompetenzentwicklung von Kindern, eine an ihnen orientierte und über elementarpädagogische Bildungspläne implizierte Förderung von kindlichen Bildungsprozessen und die daraus resultierende Neuausrichtung des Berufsbildes der pädagogischen Fachkräfte, läutet einen sichtbaren Wandel der Bildungs- und Erziehungskultur in der Elementarpädagogik ein. Aufgrund struktureller, sozialer und organisationaler Veränderungen wird vonseiten der wissenschaftlichen und praxisbezogenen Ebenen versucht, über institutionelle Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, dokumentationsbezogene, methodisch-didaktische Handlungsformen sowie lebensweltlich orientierte Individualisierungszugänge, die bekannte Schnittstellenproblematik eines reibungslosen Überganges der Kinder vom Kindergarten in die Schule bestmöglich zu kompensieren. Die aus diesem Grund entstandenen kompetenz- und lernfeldorientierten Bildungspläne elementarer Bildungs- und Erziehungsarbeit sollen dazu dienen, stärker und früher über die Förderung kindlicher Schlüsselkompetenzen und schulischer Vorläuferfertigkeiten auf kognitive und soziale Muster der Kinder zuzugreifen, um die Kinder und deren Familien so früh wie möglich auf ihre individuelle Bildungsbiographie vorzubereiten. Dabei wird den gesellschaftlichen Ansprüchen und wirtschaftlich orientierten Werten für moderne (Bildungs-)Kindheiten pädagogische und ko-konstruktive Aufmerksamkeit, sowie selbstbildungs-basierten Kindheiten entlang sozialer Verständigungs- und Aushandlungsprozesse, die weder dem Zeit- noch Leistungsfaktor unterliegen, Aufmerksamkeit gezollt. Aus gegebenem, die kindliche Kompetenzförderung überbetonendem Anlass kann es nur Intention elementarpädagogischer Fachkräfte sein, der Scholarisierung des Kindergartens über eine Weiterentwicklung der eigenen Praxis über selbstreflexions- und selbstbildungsbezogene institutionelle Rahmenbedingungen, entgegenzuwirken.

Die Professionalisierung der Fachkräfte und daraus resultierende Weiterentwicklung eines bildungsbegleitenden (statt -fördernden) Selbstverständnisses der Elementarpädagogik wird über individualisierte und lebensweltorientierte Selbstbildungsprozesse begünstigt. Aufgrund der laufenden Akademisierung der Elementarpädagogik wird die Bedeutung der Fachkräfte für kindliche Selbstbildungsprozesse auf eine Metaebene gehoben, die für die Bewusstseins-schaffung der Fachkräfte als dringend notwendig erscheint, die eigene (Selbst-)

Bildungsbiographie zu reflektieren und mit kindlicher Bildung in Beziehung zu setzen. Die Eröffnung biographischer Perspektiven in der Bildungsarbeit pädagogischer Fachkräfte und die Implementierung eines selbstbildungsbezogenen pädagogischen Habitus kann förderlich auf die Dokumentations-, Reflexions- und Planungsarbeit sowie institutionelle Qualitätsentwicklung wirken, was den professionsbezogenen Wandel der Elementarpädagogik unweigerlich in eine gestiegene Aus- und Weiterbildungskultur von Fachkräften, einen Mehrbedarf an pädagogischer Fachpraxisberatung und eine Weiterentwicklung des kindlichen Bildungsbegriffes begründet.

Möchte die Elementarpädagogik an Qualitätsentwicklung und professionellem Personal sowie (selbst-)reflektierten Fachkräften dazugewinnen, muss entgegen der strikten Umsetzung von Bildungsplänen und Bildungsbereichen zugunsten schulischer Vorgaben, den autonomen Selbstbildungsprozessen von Kindern mehr Aufmerksamkeit gezollt werden und der konkreten Bildungspraxis mehr Autonomie in der Ziel- und Umsetzung kindlich mitentwickelter Selbstbildungsfelder zubilligt werden. Dabei sind strukturverändernde Maßnahmen erforderlich, die den kreativen, neugierigen und unbedarften Blickwinkel kindlicher Selbstbildung innerinstitutionell zu verwirklichen und lebensweltorientiert zu begleiten vermögen. Entgegen gängiger Perspektiven auf Kind und Lernen sind jene ins Auge zu fassen, die kindliche Selbstbildung mit modernen Aspekten gesellschaftlicher Ansprüche in Beziehung setzen und neben Universalität vor allem die Individualität von kindlichen Selbstbildungsräumen erkennen. Die Förderung kindlicher Bildung und Erziehung entlang individueller Lebenswelten und sich gesellschaftsbedingt verändernden kindlichen Lebensformen kann nur erfolgreich gelingen, wenn Fachkräfte die eigene und kindliche Bildungsgeschichte nicht in schulischen Institutionen suchen, sondern in sich selbst und ihren eigenen frühkindlichen Selbstbildungszugängen.

Die vorliegende Publikation gibt innerhalb des Feldes der Elementarpädagogik einen breiten, fundierten und spektralen Überblick über den aktuellen Stand fachwissenschaftlicher Diskurse zu Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung kindlicher Selbstbildung und deren Begünstigung über ressourcenbewusste Begleitung frühkindlicher Lebenswelten.

Dass konzentrierte Bildungsplanarbeit nicht die ausschließliche Lösung kindlicher Kompetenzentwicklung darstellen kann und kindliche Bildungsprozesse nicht nur über pädagogische Planung begünstigt werden können, zeigt die thematisch-vergleichende Auseinandersetzung mit bildungs- und bindungswissenschaftlichen sowie frühpädagogischen Themengebieten, die schlussendlich in Möglichkeiten selbstorganisierter Lernformen von Fachkräften münden, um der Reflexion pädagogischer Settings über die supervidierende Begleitung durch die pädagogische Fachberatung verstärktes Gewicht zu verleihen. Eine die kindlichen und erwachsenen Selbstbildungsprozesse in der elementaren Bildungsarbeit fördernde, entsprechende Strukturqualität kann nur erreicht werden, wenn

die konzeptionellen Qualitätsansätze von Kinderbildungseinrichtungen den individuellen Ansprüchen autonomer Umsetzbarkeit und der Reflexion daraus entstehender pädagogischer Handlungsweisen entsprechen.

Ein zukunftsorientierter Blick in Richtung Akkomodation multiperspektivischer, sozialer, materialbedingter, räumlicher und personeller Zugänge zu individuellen Selbstbildungswelten ist vor allem dann notwendig, wenn sich die moderne elementarpädagogische Institution von einer *lernenden* in eine *sich bildende* Einrichtung weiterentwickeln möchte. Auf diesem Wege die Tore und Blickwinkel für allgegenwärtige Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse bedeutend zu weiten und das elementarpädagogische Selbstverständnis einer innovativen (weil mit kindlicher Entwicklung interaktiv arbeitenden) Profession zu wahren, hilft dabei, die Komplexität und Agilität in der Praxis des Elementarbereiches ungedeckt wahrzunehmen und über Weiterbildungen, Mitarbeit und Ressourcennutzung pädagogischer Fachkräfte laufend zu erweitern.

*Kapitel 2 und 3* beschäftigen sich mit bildungshistorischen Zugängen zur Entwicklung des Selbstbildungsbegriffes und sollen auf diesem Wege eine etymologische Basis für Bildungszugänge, -definitionen und -perspektiven von Beginn der Neuzeit bis in die Postmoderne ermöglichen.

*Kapitel 4 und 5* thematisieren ein neues Bildungsverständnis der Elementarpädagogik, das neben viel diskutierten Konzepten kindlicher Bildungszugänge wie der Ko-Konstruktion und Selbstbildung, aktuelle Herausforderungen und darauf reagierende Reformbemühungen elementarpädagogischer Zugänge berücksichtigt. Dabei spielt die Lebensweltorientierung als griffiges Modell der Sozialpädagogik begünstigend in die Ansprüche elementarpädagogischer Praxis mit ein und definiert essentielle Dimensionen, die elementarpädagogische Haltung alltagsweltorientiert anzureichern.

*Kapitel 6* stellt strukturelle, organisationale und personale Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren elementarer Bildungspraxis heraus, die über den Situationsansatz begünstigend auf kindliche Selbstbildungsprozesse wirken können.

*Kapitel 7* konkretisiert die elementarpädagogische Bildungspraxis anhand relevanter Themenfelder und theorie- und praxisorientierten Fragestellungen. Auf diese wird im weiteren Verlauf dieser Expertise versucht werden, diskursbezogene Antworten zu finden.

*Kapitel 8 und 9* diskutieren die Konstruktion und Struktur moderner elementarpädagogischer Bildungspläne und deren Implementierung in die Praxis frühkindlicher Bildung. Dabei liegt besonderes Augenmerk auf der Neuausrichtung einer pädagogischen Orientierung an Bildungsqualität und Bildungsbegleitung, die in Aufgabefeldern modernen Qualitäts- und Bildungsmanagements die Basis professionellen Handelns formen.

*Kapitel 10, 11 und 12* beschäftigen sich mit der Selbstbildung von Fachkräften als Voraussetzung bedeutungsvoller Bildungsbegleitung sowie mit

elementarpädagogischer Professionalität, der Weiterentwicklung dieser über den notwendigen Schritt der Akademisierung der Elementarpädagogik in Österreich, und mit Kompetenzfeldern frühpädagogischer professioneller Praxis. Dabei findet sowohl die Weiterbildungsorganisation elementarer Fachkräfte Urgenz in der reflektierten Umsetzung, als auch die Begünstigung dieser über die Implementierung einer Selbstbildungsdimension in der biographischen Reflexion der Fachkräfte.

*Kapitel 13* beleuchtet die Erweiterung elementarpädagogischer Fachqualität über berufliche Weiterqualifizierung als selbstgesteuertes Element. Dabei wird dem Selbstbildungsmoment junger Kinder jenes der Fachkräfte gegenübergestellt und mit innerbetrieblicher Lernkultur, erwachsenengerechter Didaktik, individuellen Bedarfen und Ansprüchen in eine ausgewogene Theorie-Praxis-Relation transformiert.

*Kapitel 14* überführt den Imperativ der Wichtigkeit der Selbstreflexion, über die pädagogische Fachberatung als Hilfestellung zur Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit, in die praxisnahe Begleitung von Fachkräften. Der Fachberatung wird in diesem Kapitel die Schlüsselrolle in der Förderung und Optimierung selbstbildungsbezogener Aufgabenfelder und Qualitätsmaßnahmen zugeschrieben, um die Basis für *Kapitel 15* zu schaffen. Dieses Kapitel mündet in praktische Überlegungen zur Gestaltung institutioneller Bildungsumwelten, die innerhalb des pädagogischen Rahmens kindliche und erwachsene Selbstbildungsprozesse begünstigen sollen.

*Kapitel 16* schafft konkrete Zukunftsperspektiven, wie Selbstbildung in elementaren Bildungseinrichtungen *w e i t e r* gedacht werden kann. Indem Selbstbildungsräume für Kinder und Fachkräfte geschaffen werden, kann autonomes, agiles und trotzdem achtsames bildungs-biographiebezogenes pädagogisches Handeln über Reflexion der eigenen Selbstbildung weiterentwickelt werden. Dabei werden vier Themenfelder konkretisiert, die zukunftsweisendes Potenzial beinhalten, wie pädagogische Fachkräfte die elementare (Selbst-)Bildungspraxis individualisiert und reflektiert in die Selbstbildungsbegleitung der Kinder überführen können. Dabei soll der Ambivalenz der meist nicht sehr zeitökonomischen jedoch wichtigen Qualitätssicherung über schriftliche Planung, Dokumentation und Reflexion Ausdruck verliehen werden. Hinweise zur Sicherung pädagogischer Qualität über eine kritisch-reflektierte Haltung zu vorgegebenen Strukturen eingedenk wichtiger pädagogischer Autonomiebestrebungen versus planungsbezogener Selbstlegitimierung pädagogischer Arbeit, bilden den Abschluss dieser Expertise.

Eine *Schlussgrafik* visualisiert am Ende mögliche Ergebnisse dieser Abhandlung und leitet auf diesem Wege zu *Kapitel 17*, Schlusswort bzw. Ausblick, über. Das Resümee, den praxisbezogenen Anspruch an organisationale elementarpädagogische Systeme nicht an den individuellen, personalen und kompetenzorientierten Ressourcen der Fachkräfte vorbeizuplanen, über Personalengpässe

einzusparen und den persönlichen Selbstbildungsmomenten von Kindern und Erwachsenen in einer Kultur sich bildender Institutionen mehr Vorrang zu geben, verstärkt zusammenführende Perspektiven frühpädagogischer Autonomie. Dadurch können dementsprechend mehr Freiräume für lebensweltorientiertes Entstehen von Selbstbildungstendenzen geschaffen werden, was einer qualitätsvollen, individualisierten und zukunftsfähigen Bildungsbegleitung von Kindern und pädagogischen Fachkräften zuträglich ist.

## 2. Bildungsauffassungen im Wandel der Zeit

### Eine historische Auseinandersetzung unter Einbeziehung bildungswissenschaftlicher Aspekte

Erziehung und Bildung als historisch-pädagogischen Prozess zu erkennen, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und während ihres Wachstums anzuleiten, ist so alt wie die Menschheit und ihre gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen selbst. Die Pädagogik schuf seit jeher Theorien und Pläne, um Kinder lern- und gesellschaftsfähig zu machen und sie durch das über Erziehung und Bildung erlangte Wissen als „brauchbaren“ Teil der Gesellschaft anzuerkennen. Pädagogische Theorien als Abbilder sozialer Wahrnehmungen, dienen den Erziehenden und Bezugspersonen dazu, souverän in der Erziehungspraxis handeln zu können und über dieses erzieherische Handeln auf die Entwicklung und Bildsamkeit der Kinder einzuwirken. Dass dabei historisch bedingte Irrtümer und immer wieder überarbeitete Interpretationen kindlichen Lernens auftraten, begleitete den praxis- und theoriegeleiteten Erfahrungsprozess pädagogischer Strömungen unweigerlich. Erziehung als gesellschaftlich zu bewahrendes und zu verfolgendes Gut anzusehen und nicht „zu reduzieren auf Absichten und Wirkungen in einer Interaktion [...], setzt ein kulturelles Feld voraus, in dem pädagogische Erfahrungen akkumuliert, weitergegeben und abgestoßen werden können“ (Oelkers 2013, S. 3). *Erziehung* als römische Definition von Fürsorge bzw. Fürsorglichkeit und *Bildung* als Hinweis auf die Förderung des Geistes und seiner „intellektuellen Ansprüche“ (ders. ebd.), wurden seit der Antike alters- und gesellschaftsspezifisch separiert. Während kleine Kinder Erziehung, „Zuneigung und elementaren Rückhalt“ benötigten, benötigten die Größeren und Älteren schulische Bildung (vgl. ders. S. 4).

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) begründete im Zeitalter der späten Aufklärung die „Bildsamkeit als Grundlage der Erziehung“ (Zwick 2004, S. 9) und erkannte die Pädagogik als Wissenschaft, welche Ziele und Aufgaben der Bildung definierte. Bildung wiederum, so Herbart, sei der Wegweiser und Richtungsgeber im menschlichen Leben (vgl. dies. ebd.).

Bildungshistorisch betrachtet, ging es seit jeher um das von der Schule oder von universitären Einrichtungen vermittelte Wissen, durch welches der Mensch zu einem gebildeten und im Geiste freien Individuum erzogen werden würde, um seine Kompetenzen und Wissensbestände wiederum an Gesellschaft und Wissenschaft zurückzuspielen. Investition ins Humankapital sollte und soll Orientierung in der Bildsamkeit des Menschen geben, was bedeutet, dass Bildung

den eigenen und allgemeinen Horizont erweitert. Bildung war immer schon der „vielfältigen Entwicklung menschlicher Existenz“ (Lenz 1994, S. 13) unterworfen. So vielfältig die Welt, so vielfältig die pädagogischen Einflüsse, das Leben durch Bildung und Erziehung zu bewältigen und zu gestalten. Der ewige Erziehungs- und Bildungskreislauf ward historisch somit hergestellt – Kinder und Jugendliche wurden im Sinne der Erziehung zu wissenden Erwachsenen herangebildet, die später Bildung weitergeben, bzw. die Menschheit durch ihr Wissen bereichern und menschliche, bzw. wissenschaftliche Entwicklung vorantreiben sollten.

Dieser Bildungskreislauf veranschaulicht die Selbstverständlichkeit einzelner Bildungshandlungen, welche in das alltägliche Leben der Menschen einfließen, Wissen manifestieren und weitergeben sollten. Bildung und Wissensweitergabe erlangten durch die historische Praxis mittlerweile ein derartiges Selbstverständnis, dass menschliche „Denk-, Handlungs- und Empfindungsformen nicht jenseits, sondern in und durch gesellschaftliche Beziehungen“ (Zwick 2009, S. 16) entstehen und historisch wie aktuell gesehen, „bestimmte Konfigurationen von Wissen“ (dies, S. 17) vorantrieben. Dies zeigte die Handlungsmacht des Individuums deutlich, welches seit der Epoche des Humanismus daran interessiert war, Verantwortung für seine eigenen Bildungsprozesse zu übernehmen und durch das Selbststudium das erlangte humanistische Wissen in die Welt zu tragen. Dass es jedoch zu dieser selbstverantwortlichen, dem Wissensstand der Gesellschaft verpflichteter Bildungsauffassung kommen konnte, bedurfte es historisch bedingter Änderungen in Aspekten der Wissenschaft, des menschlichen Wahrnehmens und Denkens.

## **2.1 Die humanistische Bildungsauffassung der Neuzeit Unter besonderer Berücksichtigung von Giovanni Pico della Mirandola**

Das Einnehmen einer historischen Bildungsperspektive gibt dem Menschen Orientierung und Sicherheit im Umgang mit bildungsrelevanten Inhalten, da sie das Handeln und die Haltung des Menschen in der Gegenwart antreibt und in der Vergangenheit sucht, was in der Gegenwart nicht gefunden werden kann. Vor allem die Auseinandersetzung mit der Bildungsgeschichte der Neuzeit, speziell zu Zeiten des Humanismus, ist ausschlaggebend dafür, wie Bildung in der Moderne und Postmoderne gesehen und definiert wurde und welches Bild vom bildungsmündigen Menschen bis heute aktuelle Berechtigung findet.

Die Neuzeit zeichnete sich dadurch aus, dass sich der Mensch durch antike und mittelalterliche Seinsvorstellungen als Teil eines von Gott geschaffenen, objektiven Kosmos zu einem „sich selbst konstituierenden Wesen“ (Zwick 2009, S. 22) herausentwickelte, das eine grundlegend anthropologische Grundorientierung