



C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	162
2	Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbilderinnen und Weiterbildner <i>Anna Lentner</i>	164
2.1	Fachliche Grundlagen	164
2.2	Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen	165
2.2.1	Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln	166
2.2.2	Ziele vereinbaren	167
2.2.3	Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten	168
2.2.4	Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten	170
2.2.5	Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und rückmelden	174
2.2.6	Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten	176
3	Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung	180
3.1	Beispiel A: Interkulturelle Konzept- und Profilentwicklung in der Kindertageseinrichtung – Umsetzung einer kompetenzorientierten Inhouse-Fortbildung <i>Claudia M. Ueffig</i>	180
3.1.1	Einleitung	180
3.1.2	Zielgruppe	181
3.1.3	Gruppengröße	181
3.1.4	Zeitlicher Rahmen	181
3.1.5	Gestaltung der Lehr-Lernprozesse	181
3.1.6	Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers	183
3.1.7	Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung	184
3.1.8	Vorschläge für Reader-Texte und Hinweise auf verwendete Materialien	184
3.1.9	Zu erwerbende Kompetenzen	185
3.1.10	Ablaufplan	189
3.1.11	Arbeitsmaterialien	205

3.2 Beispiel B: Interkulturelle Kommunikationssituationen und Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten – Umsetzung einer externen Weiterbildung	217
<i>Monika Springer-Geldmacher</i>	
3.2.1 Einleitung	217
3.2.2 Zielgruppe	217
3.2.3 Gruppengröße	218
3.2.4 Zeitlicher Rahmen	218
3.2.5 Gestaltung der Lehr-Lernprozesse	218
3.2.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers	218
3.2.7 Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung	219
3.2.8 Vorschläge für Reader-Texte	219
3.2.9 Ausschreibungstext	220
3.2.10 Zu erwerbende Kompetenzen	221
3.2.11 Ablaufplan	223
3.2.12 Arbeitsblätter	243

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A, „Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund“, und im Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der Fachkraft“ (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind.

Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes sind Weiterbildungsanbieter sowie Referentinnen und Referenten der Weiterbildung zuständig:

Weiterbildungsanbieter orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebotes und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung.

Die Durchführung der Weiterbildung obliegt *Referentinnen und Referenten*, die im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden, der auch für die Sicherung von deren fachlicher Eignung zuständig ist. Je nach institutionellen Strukturen und regionalen Bedingungen können beide Funktionen auch in *einer* Zuständigkeit liegen, beispielsweise bei Weiterbildungsinstituten oder großen Verbänden, die sowohl für die Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privatgewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

Im Teil C wird zunächst themenübergreifend auf Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter (Kapitel 1) eingegangen. Davon ausgehend werden Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für die Konzeption und Durchführung kompetenzorientierter Angebote beschrieben (Kapitel 2). Die Anforderungen sind als Handlungsschritte in einem Qualitätszirkel dargestellt und werden ergänzt durch Reflexionsfragen, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern als Leitfaden bei der Vorbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen nutzen können.

Claudia M. Ueffing und Monika Springer-Geldmacher konzipieren im Kapitel 3 jeweils ein kompetenzorientiertes Weiterbildungsangebot: Claudia M. Ueffing stellt ihr Konzept für eine Inhouse-Weiterbildung zum Thema „Interkulturelle Konzept- und Profilentwicklung in der Kindertageseinrichtung“ vor.

Monika Springer-Geldmacher hat eine dreitägige angebotsorientierte Weiterbildung zum Thema „Interkulturelle Kommunikationssituationen und Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten“ entwickelt. Diese exemplarischen Umsetzungen beziehen sich direkt auf Handlungsanforderungen und damit auf die dazugehörigen Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil. Die Autorinnen zeigen mit ihren Beispielen, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebotes dient, auch wenn nicht die gesamte Bandbreite des Kompetenzprofils genutzt wird.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF ein Grundlagenpapier erarbeitet, das für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Standards formuliert. Diese *Qualitätsstandards* sind unabhängig von Themen und Formaten der Weiterbildung verfasst und richten sich insbesondere an Fort- und Weiterbildungsanbieter, die für die Qualität des Angebots zuständig sind.

Aufgabe der Anbieter ist es, „die daraus resultierenden Ansprüche als Standards für die Konzeptentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote in ihre Arbeit zu integrieren. Auch wenn an der Realisierung und damit am Erfolg von Bildungsprozessen alle Akteurinnen und Akteure im Feld einen großen Anteil haben, so sind es doch die Anbieter der Fort- und Weiterbildung, die für die Qualität ihrer Veranstaltungen maßgeblich verantwortlich sind“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 10).¹

Das dem Papier zugrunde gelegte Referenzmodell der *Orientierungsqualität*, *Strukturqualität*, *Prozessqualität* sowie *Ergebnisqualität* ermöglicht es, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Qualitätsanforderungen in den Blick zu nehmen. Dieses Referenzmodell bezogen auf die Aufgaben der Anbieter von Fort- und Weiterbildungen wird im Folgenden kurz dargestellt.

Orientierungsqualität

Orientierungsqualität beinhaltet, dass der Anbieter seine Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen transparent macht und beispielsweise in einem Leitbild sein fachpolitisches und pädagogisches

Selbstverständnis sowie seine ideellen bzw. religiösen Werthaltungen sowie sein Verständnis über die Gestaltung von Erwachsenenbildung ausweist und begründet. Die Dimensionen der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifizieren die Orientierungsqualität.

Strukturqualität

Strukturqualität erfordert, dass die Anbieter aufgrund ihrer Angebotsstrukturen den Kompetenzerwerb der Fachkräfte unterstützen. Dazu müssen die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit den Trägern der Tageseinrichtungen ermittelt und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebotes bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch vom Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter beinhaltet beispielsweise die passende Raum- und Sachausstattung oder den Einsatz von Medien. Darüber hinaus ist der Weiterbildungsanbieter für die Auswahl der Referentinnen und Referenten sowie für die Gewährleistung ihrer fachlichen Eignung zuständig.

Prozessqualität

Prozessqualität meint die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Menschen sich selbst bilden – das gilt für Kinder, aber auch für Erwachsene.

„Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und

¹ Ausführlich nachzulesen sind die Standards in den Empfehlungen der Expertengruppe: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München

Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen fördernde Klima verständigen“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 21).

Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten sowie an die der Anbieter, welche die Aufgabe haben, eine hohe Prozessqualität sicherzustellen. Das Anknüpfen an berufsbiografischen Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität beinhaltet eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses und beschreibt die fort- und weiterbildungsbezogenen Resultate und Wirkungen aufseiten der Teilnehmenden, die sich auf der Ebene des Handelns auswirken.

„Das wesentliche Kriterium der Ergebnisqualität ist der Zugewinn an Kompetenzen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fort- und Weiterbildung erwerben sollen“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 25).

Voraussetzung für die Überprüfung der Ergebnisqualität sind nachvollziehbare Weiterbildungsziele, die vom Anbieter verbindlich für das Handeln der Referentinnen und Referenten vorgegeben werden. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass sie ihr eigenes Handeln sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Realisierung der angestrebten Ziele reflektieren.

Aufgabe der Anbieter ist es, Ergebnisse von Evaluationen systematisch zu dokumentieren und Rückschlüsse für die Organisation und Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsveranstaltungen zu ziehen.

Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen,

müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

2 Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Anna Lentner

2.1 Fachliche Grundlagen

Im vorherigen Kapitel wurden Zuständigkeiten von Weiterbildungsanbietern skizziert, die organisatorische, strukturelle und konzeptionelle Vorgaben setzen und damit den Rahmen für die fachliche Arbeit der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners schaffen. Diese verantworten die Gestaltung und den Ablauf und haben somit eine Schlüsselfunktion für die Qualität der Veranstaltung.

Die Auseinandersetzung mit den fachlichen Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner hat eine lange Tradition und ist verankert in der Theorie und Didaktik der Erwachsenenbildung. In deren Spektrum hat die berufsbegleitende Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen. In dem Maße, in dem berufliches Handeln sich kontinuierlich weiterentwickelt hat, haben sich auch die Anforderungen an berufsbegleitende Weiterbildung verändert.

Die Schlüsselfragen sind dieselben geblieben und lauten damals wie heute:

- Wie können Lernprozesse gestaltet werden, damit die Teilnehmenden ihr Handeln in der Praxis weiterentwickeln bzw. verändern können?
- Welche Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner ergeben sich daraus?

Rolf Arnold (2002), ein führender Vertreter der Erwachsenenbildung, hat aufgezeigt, wie sich das „Bild“ vom Lernenden (Teilnehmenden) verändert hat und damit auch das Selbstverständnis der Lehrenden (Weiterbildnerin/Weiterbildner). Eine in früheren Epochen verbreitete Defizitorientierung wurde durch das „Gegenkonzept“ der *Ressourcenorientierung* abgelöst. Sie basiert auf einem konstruktivistischen Verständnis, das in einem positiv geprägten Menschenbild verankert ist. Statt Defiziten werden *individuelle Potenziale* sowie *Wahrneh-*

mungs- und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden in den Vordergrund gestellt, an die Lehrende anknüpfen sollen. Die „Lernenden“ werden somit nicht als „Objekte der Belehrung“ verstanden, sondern als *Mitgestalter* von Lernprozessen.

Rolf Arnold und Markus Lermen heben die „pädagogische Gelassenheit“ hervor, die auf der Einsicht fußt, dass „didaktisches Handeln nicht wirkungssicher ist und es immer nur Erfahrungswerte und keine Gesetzmäßigkeiten geben kann“ (2005, S. 56). Dies verweist auf offene Lernprozesse, deren Ergebnis letztlich nicht vorhersehbar ist.

Dieses konstruktivistische Grundverständnis ist anschlussfähig an das Kompetenzparadigma des DQR, auf dem die *Kompetenzprofile* der *WiFF Wegweiser* aufbauen (vgl. Kap. B 1). Im DQR wird Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz verstanden und definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich individuell und sozial verantwortlich verhalten zu können“ (AK DQR 2011, S. 8).

Die *WiFF Kompetenzprofile* präzisieren die Vorgaben des DQR und beschreiben themenspezifische Kompetenzen der Fachkräfte, die diese zur Gestaltung pädagogischen Handelns brauchen und die in Weiterbildungsveranstaltungen angebahnt bzw. erweitert werden können.

Aus den Kompetenzprofilen ergeben sich auch Handlungsanforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner, die bzw. der vor der Frage steht, wie Veranstaltungen der Weiterbildung konzipiert und durchgeführt werden, damit die Teilnehmenden die in den Kompetenzprofilen beschriebenen Kompetenzen tatsächlich erwerben können.

Insbesondere der hohe Stellenwert von reflexiven Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen, die in Weiterbildungen bearbeitet werden sollen,

stellt hohe Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner. Sie bzw. er muss sowohl über das erforderliche Fachwissen verfügen, als auch in der Lage sein, reflexive Lernprozesse zu unterstützen und die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden zu fördern.

2.2 Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen

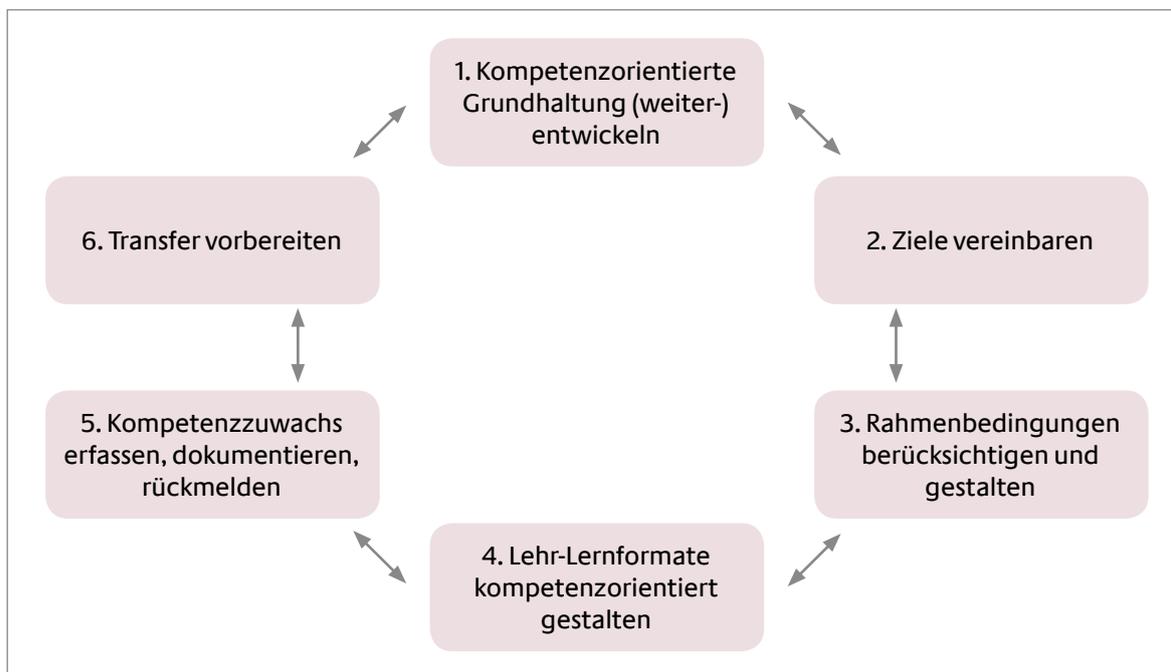
Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) haben sich im Auftrag der WiFF mit dem Kompetenzerwerb in Weiterbildungsprozessen auseinandergesetzt und auch die Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners in den Blick genommen. Sie haben ihre Überlegungen zum Kompetenzerwerb in Weiterbildungen in einem *Qualitätszirkel* dargelegt, auf dem dieses Kapitel aufbaut.

In Anlehnung an diesen werden in diesem Kapitel Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner formuliert und weiterentwickelt. Daraus ist ein abgewandelter Qualitätszirkel entstanden, der sich ausschließlich auf die Perspektive der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners bezieht (vgl. Abb., S. 166).

Die Anforderungen sind als Handlungsschritte beschrieben, deren chronologische Abfolge idealtypisch als zirkulärer Prozess zu verstehen ist. Dies schließt ein, dass einzelne Anforderungen in verschiedenen Phasen immer wieder aktuell werden können. Die Anforderungen werden durch *Reflexionsfragen* ergänzt, welche die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als Leitfaden bei der Vorbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen nutzen kann. Die Fragen dienen dazu, die eigene Umsetzung der im Text hergeleiteten Anforderungen zu reflektieren.

Die Anforderungen beziehen sich grundsätzlich auf alle Formate der Weiterbildung und sind als *Zielmarken* zu verstehen. Die Weiterbildungen finden häufig unter knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen statt und können die hier beschriebenen Anforderungen nicht immer im erforderlichen Maße realisieren. Dennoch sind sie ein Maßstab für die Qualität der Weiterbildung, den die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zur Einschätzung ihrer bzw. seiner Arbeit nutzen kann.

Abbildung: Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen



Quelle: Qualitätszirkel nach Fröhlich-Gildhoff u. a. (2011), ergänzt und abgewandelt durch Lentner.

2.2.1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung basiert auf einem konstruktivistischen Grundverständnis, das sich sowohl im „Bild vom Lernenden“, als auch im Selbstverständnis des Lehrenden widerspiegelt.

Bild vom Lernenden

Die kompetenzorientierte Weiterbildnerin bzw. der kompetenzorientierte Weiterbildner blickt mit einer Grundhaltung auf die Lernenden, die getragen ist von Vertrauen in die biografisch erworbenen Bildungspotenziale der Teilnehmenden und ihrer Lernbereitschaft, die für die Anbahnung und Weiterentwicklung von Kompetenzen essenziell ist (vgl. Kap. C 1).

Die Lernenden werden als mitwirkende Akteure verstanden, die bereit sind, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen und die im Sinne einer Bildungspartnerschaft die Weiterbildung mitgestalten.

Der Blick auf die Teilnehmenden ist darüber hinaus durch eine *wertschätzende, respektvolle*

und *empathische Grundhaltung* gekennzeichnet. Wechselseitige Anerkennung und ein respektvoller Umgang mit ethischen, politischen und religiösen Überzeugungen der Teilnehmenden gehören ebenso dazu wie die Wertschätzung von Heterogenität im Allgemeinen (Königswieser/Hillebrand 2006 nach Esch/Krüger 2011). Mehrere Perspektiven auf ein Thema werden zugelassen (Mehrbrillenprinzip); ebenso wird das methodisch fundierte und kontrollierte Fremdverstehen systematisch eingeübt (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Dazu gehört es, Konflikte als Chancen zu sehen sowie flexibel und offen mit gegensätzlichen Auffassungen umzugehen.

Diese Haltung soll gleichzeitig bei den frühpädagogischen Fachkräften angebahnt werden und ist für deren Arbeit essenziell. Der Blick darauf, dass Lernprozesse nicht zuletzt durch einen emotional positiven Lernkontext sowie durch Vorgänge der Bildung von Vertrauen und Sympathie ausgelöst werden, unterstreicht die Relevanz einer solchen Haltung sowohl im Weiterbildungskontext als auch im frühpädagogischen Berufsalltag (Pätzold 2008).

Das Selbstverständnis der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sieht sich als *Impulsgeber, Moderator und Begleiter*. Damit wird das frühere Verständnis abgelöst, dass nur sie bzw. er im Besitz der Methoden ist und sie bzw. er den Teilnehmenden diese Methoden vorgibt (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; Arnold/Lermen 2005). Zum professionellen Selbstverständnis gehört auch, dass sie bzw. er sich ihres bzw. seines theoriefundierten Wissens bewusst ist und dieses bewusst einsetzt. Andererseits kennt sie bzw. er die Grenzen des eigenen Wissens und Könnens und versteht auch sich selbst als Lernende bzw. Lernenden.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner reflektiert die eigenen (früh-)pädagogischen Kompetenzen und verbessert sie systematisch. Dies schließt *biografische Selbstreflexion* und methodisch fundierte *Reflexion pädagogischer Handlungspraxis* ein. Selbstverantwortung bildet die Basis dafür. Eine solche „professionelle Haltung“ gehört auch zu den Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte (Robert Bosch Stiftung 2011; WiFF 2010). Diese Haltung bedingt, dafür bereit zu sein, eigene Werte, Normen und Stereotype in Bezug auf Zielgruppe und Thema sowie biografische Anteile des eigenen Handelns zu überprüfen und sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst zu sein (Esch/Krüger 2011). Dies impliziert aber auch die Bereitschaft, das eigene Weltbild zu überprüfen und zu erweitern (Arnold u. a. 2011).

Reflexionsfragen

- Berücksichtige ich bei der Planung die biografischen und beruflichen Erfahrungen und Ressourcen der Teilnehmenden?
- Verstehe ich die Lernenden als verantwortliche und mitwirkende Akteure im Weiterbildungsprozess?
- Kann ich gegensätzliche Auffassungen tolerant und diskursiv im Prozess der Diskussion aufgreifen?
- Nehme ich Kompetenzen und Potenziale der Teilnehmenden bewusst wahr und gebe ich ihnen angemessene Rückmeldungen?
- Überprüfe ich meine Werte, Normen und Stereotype in Bezug auf die Teilnehmenden und das Thema der Veranstaltung?

2.2.2 Ziele vereinbaren²

Die Grundlage jeder Zielvereinbarung ist eine Analyse des Qualifizierungsbedarfs der teilnehmenden Fachkräfte, die in der Regel vom Weiterbildungsanbieter in Absprache mit dem Auftraggeber erstellt wird. Die Bedarfsanalyse informiert sowohl über gewünschte Themen der Weiterbildung als auch über berufliche Daten der Teilnehmenden, z. B. deren formale Qualifikation oder Dauer der Berufstätigkeit.

Die Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners ist es, „sich über die Ergebnisse der Bedarfsanalyse zu informieren und diese in den regionalen und landesspezifischen fachpolitischen Kontext einzuordnen, beispielsweise in Vorgaben der Bildungspläne und Gesetze zu Kindertageseinrichtungen“ (Schelle 2011, S. 125).

Auf dieser Grundlage konzipiert die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner ein Angebot und spricht Ziele und fachliche Schwerpunkte mit dem Auftraggeber (Weiterbildungsanbieter und/oder Einrichtungsträger) ab.

Die mit dem Auftraggeber vereinbarten Ziele der Weiterbildung müssen im Ablauf der Veranstaltung umgesetzt werden. In heterogen zusammengesetzten Teilnehmergruppen ist dies eine besondere Herausforderung, da trotz gleicher formaler Qualifikation deren Kompetenzen, Zielsetzungen und Bedürfnisse sehr unterschiedlich sein können.

Deswegen ist es wichtig, zu Beginn der Veranstaltung die *Erwartungen und Zielvorstellungen der Teilnehmenden* zu erfragen. In der Regel ist dies aus Zeitgründen nur eingeschränkt möglich und zu Beginn der Veranstaltung „steht“ bereits das Programm. Dennoch sollten zeitliche Handlungsspielräume eingeplant werden, sodass die spezifischen Anliegen der Teilnehmenden berücksichtigt werden können.

Die Auseinandersetzung mit Zielen und Anliegen hat für die Teilnehmenden eine wichtige Funk-

² Diese und folgende Anforderungen lehnen sich zum Teil inhaltlich an das Kapitel C 2 von Regine Schelle (2011) im *Wegweiser Weiterbildung Frühe Bildung* an.

tion: Sie erleben, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sie als Individuum mit spezifischen Lernmotivationen und Bedürfnissen wahrnimmt. Der Austausch zwischen ihr bzw. ihm und den Teilnehmenden fördert Partizipation, Selbststeuerung und persönliche Autonomie.

Bei langfristigen, mehrteiligen Veranstaltungen kann für die Auseinandersetzung mit den spezifischen Wünschen und Erwartungen mehr Zeit eingeplant werden. Die Teilnehmenden können ihre individuellen Ziele erläutern und sie mit dem Konzept der Weiterbildung abgleichen und nach der Veranstaltung die gewünschte Zielerreichung reflektieren.

Auf der Grundlage dieser individuellen Zielsetzungen und erhobenen Erfordernissen der Qualifizierung kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner mit allen Teilnehmenden jeweils eine Vereinbarung realistischer Ziele für den Weiterbildungsprozess formulieren. Häufig macht es Sinn, die Ziele in Teilziele bzw. Richt-, Grob- und Feinziele aufzuteilen. Dies geschieht im begrenzten Rahmen des vorgegebenen Themas bzw. der Ausschreibung.

Wichtig ist, dass sowohl die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als auch die Teilnehmenden sich bewusst sind, Zielsetzungen in Form von zu erreichenden Kompetenzen im Laufe der Weiterbildungsveranstaltung verändern zu können. Inwieweit diese berücksichtigt werden, ist von der Dauer, von der Konzeption und den Gestaltungs-Spielräumen der Veranstaltung abhängig. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner steht möglicherweise im Spannungsfeld zwischen veränderten Wünschen der Teilnehmenden und den Vorgaben der Auftraggeber.

Reflexionsfragen:

- Berücksichtige ich Zielvorgaben aus einer gegebenenfalls vorliegenden Bedarfserhebung?
- Sind die Zielvorgaben der Auftraggeber kompatibel mit den Zielvorstellungen der Teilnehmenden und meinen eigenen fachlichen Einschätzungen und Kenntnissen?
- Plane ich zeitliche Gestaltungsspielräume ein?
- Gebe ich den Teilnehmenden zu Beginn der Veranstaltung Zeit und Raum, um ihre individuellen Ziele zu formulieren?

– Ist es mir und den Teilnehmenden bewusst, dass sich Zielsetzungen im Laufe der Weiterbildung verändern können?

– Bei längerfristigen Veranstaltungen: Plane ich ein, mit jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer eine Zielvereinbarung zu formulieren?

2.2.3 Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Meist sind die organisatorischen Strukturen vorgegeben, so die Zeiten, Angebotsformate, Gruppengrößen, Medien und Räume einer Weiterbildungsveranstaltung. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner prüft diese und stimmt im Vorfeld mit dem Auftraggeber ab, ob die Vorgaben den fachlichen Anforderungen entsprechen.

Angebotsformate

Zentrale Bedeutung für die fachliche Reichweite und die Qualität der Weiterbildung hat das Angebotsformat.

Wie bisherige WiFF Studien (vgl. dazu Baumeister/Grieser 2011 und Beher/Walter 2012, 2010) belegen, werden unterschiedliche Formate angeboten:

Teambezogene Weiterbildungsmaßnahmen, Exkursionen, Fortbildungsreihen, Arbeitskreise, Fachtage/Konferenzen, Supervisionen und Formen des E-Learning oder Blended-Learning. Insgesamt werden *kurzzeitige Maßnahmen* (mit einer Dauer zwischen einem und drei Tagen) am häufigsten angeboten und von den frühpädagogischen Fachkräften besucht (Beher/Walter 2012, S. 33 ff.; Baumeister/Grieser 2011, S. 18 ff.).

Die Vielzahl kurzfristiger Angebote ist offensichtlich nicht vom Thema abhängig, sondern eine Folge schwieriger Rahmenbedingungen. Die Teilnahme an längerfristigen Veranstaltungen und die damit verbundene Abwesenheit in der Einrichtung erfordert von Trägern und vom Einrichtungsteam zusätzliche zeitliche, personelle und auch finanzielle Ressourcen, die häufig nicht zur Verfügung stehen.

Kurzzeitige Veranstaltungen kompetenzorientiert zu konzipieren und durchzuführen, stellt

die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner vor spezifische Anforderungen. Nur durch eine präzise Planung und Absprache mit dem Auftraggeber im Vorfeld kann beispielsweise geklärt werden, ob die Erwartungen des Auftraggebers in der vorgegebenen Zeit tatsächlich zu erfüllen sind oder ob Zielvorgaben und inhaltliche Erwartungen reduziert werden müssen.

*Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen*³

Diese sind für eine kompetenzorientierte Weiterbildung erfolgversprechender. Sie ermöglichen mehr Zeit für eine theoriefundierte Auseinandersetzung und das Einüben reflexiver Kompetenzen, die in der pädagogischen Alltagsgestaltung handlungsleitend sein sollten. Ist die langfristige Veranstaltung modularisiert und zeitlich getaktet, ermöglicht sie den Teilnehmenden das Gelernte zwischenzeitlich im beruflichen Alltag zu erproben.

Externe Weiterbildungen

Sowohl kurzzeitige als auch länger- und langfristige Weiterbildungsmaßnahmen sind in der Regel externe Veranstaltungen. Der Vorteil externer Weiterbildungen ist, einen geschützten und diskreten Raum außerhalb der Teams und Einrichtungen zu schaffen (Esch/Krüger 2011).

Neue Impulse und sinnvolle Ergänzungen zum Seminarort bieten bei längeren Weiterbildungsveranstaltungen je nach Qualifizierungsbereich *Exkursionen* und *Hospitationen* (z.B. eine Vorlesung an einer Hochschule oder der Besuch anderer Einrichtungen wie Museen). Bestehende oder neu zu knüpfende Kooperationen und Netzwerke bilden dafür den Anstoß (Bekemeier 2011). Auch der Einbezug der weiteren Umgebung im Sozialraum oder der Natur kann sinnvoll sein.

Weiterbildung im Team

Eine für den Theorie-Praxis-Transfer nachhaltige und der Kompetenzbasierung dienliche Angebotsform ist die Weiterbildung im Team: Das gesamte Team einer Kindertageseinrichtung kann dabei die pädagogische Arbeit auf einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage im pädagogischen Alltag weiterentwickeln, sich gegenseitig an Inhalte erinnern und Fragestellungen oder Themen intern weiter bearbeiten. Weitere Vorteile sind die Nähe und Passgenauigkeit zur Organisationsstruktur sowie zur speziellen Praxis und Arbeitskultur der Einrichtung (Esch/Krüger 2011).

training on the job

Als spezifische Variante bietet sich ein *training on the job* an, um die unmittelbare Praxis in den Lehr-Lernprozess zu integrieren. Dies kann beispielweise in Form eines Angebots sein, bei dem geschulte Trainer und frühpädagogische Fachkräfte am Arbeitsplatz Video-Aufnahmen machen und diese gemeinsam reflektieren. Zu diesem Zweck kommt der Trainer beispielsweise einmal wöchentlich über einen längeren Zeitraum in die Einrichtung. Ergänzend dazu sind einzelne Weiterbildungstage sinnvoll, in denen Grundlagen vermittelt werden (Ruberg 2011).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner prüft vorab die Möglichkeit, ob das Seminar bzw. die Seminareinheiten in die frühpädagogische Einrichtung verlegt und die Kindertageseinrichtung zum Lernort werden können.

Theoriephasen – Reflexionsphasen – Praxisphasen

Generell sollte die Angebotsform ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Phasen der Theorie, der Reflexion und der Praxis ermöglichen. In längeren Weiterbildungsangeboten sind Präsenztage ergänzt durch Praxisaufgaben und (digitale) Kommunikation zwischen der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner und den Teilnehmenden in der Zeit zwischen den Modulen (Bekemeier 2011). So können Aneignung und Transfer von Kompetenzen nachhaltig gesichert werden.

3 Als *langfristige* Veranstaltungen und Fortbildungsreihen werden im Text solche bezeichnet, die zeitlich insgesamt über eine Woche hinausgehen, als *längerfristige* solche, die mehr als drei Tage und bis zu einer Woche dauern (Behr/Walter 2012, S. 37).

Exkurs: Supervision

Supervision ist ein spezifisches Qualifizierungsangebot, das sich an Einzelne, Gruppen oder Teams richtet. Im Unterschied zur „Weiterbildung“ stehen nicht das Thema im Fokus, sondern die persönlichen Erfahrungen der Supervisanden im Spannungsfeld von „Person–Institution–Aufgabe“. Auch Supervision zielt auf die Weiterentwicklung der individuellen Handlungskompetenz ab. Insbesondere in längerfristigen Veranstaltungen werden Weiterbildung und Supervision häufig verknüpft.

Im Unterschied zum Qualifikationsprofil der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners erwirbt man die Berechtigung zur supervisorischen Tätigkeit entweder durch eine berufsbegleitende Zusatzqualifikation oder durch eine Weiterbildung an einer Hochschule (weiterführende Informationen: www.dgsv.de/supervision/aus-undweiterbildung (12.09.2003)).

Gruppengröße

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner findet häufig festgesetzte Teilnehmerzahlen vor. Etabliert haben sich in der Praxis vor allem Angebotsformen mit 16 bis 20 Personen (58,3%) (Baumeister/Grieser 2011, S. 23).

Optimal ist die Gruppengröße dann, wenn es der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner noch möglich ist, die Lernprozesse der Teilnehmenden individuell im Blick zu haben. Tauchen bei einzelnen Teilnehmenden beispielsweise Widerstände gegenüber den zu erwerbenden Kompetenzen auf, sind bei kleinen Gruppen klärende persönliche Gespräche zwischen Teilnehmenden und Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner möglich. Je nach (vorgegebener) Teilnehmerzahl schätzt sie bzw. er also ein, welches didaktische und methodische Vorgehen und welche Ziele realistisch umsetzbar sind (vgl. Kap. 2.2.5).

Räume

Räume stellen eine Voraussetzung für eigenaktive und selbstgesteuerte Lernprozesse dar und setzen den Rahmen, in dem didaktisch-methodische Formate umgesetzt werden können. Insbesondere für die binnendifferenzierende Arbeit in Kleingruppen

muss ein entsprechendes Raumangebot zur Verfügung stehen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner berücksichtigt gegebenenfalls auch andere Lernorte als den Seminarort bei der Planung, beispielsweise die Kindertageseinrichtung der Teilnehmenden.

Auswahl und Einsatz von Medien

Diese erfolgen stets erwachsenendidaktisch begründet und abgestimmt auf den Qualifizierungsbereich (Arnold u.a. 2011). Gemäß dem selbstgesteuerten Lernen liegen Medien für individuelle Lernphasen (z.B. Handbücher) sowie je nach Qualifizierungsbereich Arbeitsinstrumente für den Transfer in die Praxis in ausreichender Anzahl vor.

Neue Medien können als Werkzeuge zur Förderung eines aktiv-konstruktiven, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens eingesetzt werden (Arnold/Lermen 2005).

Reflexionsfragen:

- Ist die gewünschte Zielsetzung der Weiterbildungsveranstaltung mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen erreichbar?
- Sind zusätzliche Absprachen mit dem Auftraggeber erforderlich?
- Ermöglicht die Angebotsform ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Theorie-, Reflexions- und Praxisphasen?
- Biete ich passende Arbeitsinstrumente für den Praxistransfer an?
- Setze ich zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens neue Medien ein?

2.2.4 Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten

Einer kompetenzorientierten Weiterbildungskonzeption liegt ein theoretisches *Kompetenzmodell* zugrunde, das den Teilnehmenden explizit erläutert wird. WiFF und damit auch die *Wegweiser Weiterbildung* orientieren sich am *Strukturmodell* des DQR, wonach die zu erwerbenden Kompetenzen in *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* unterteilt werden (AK DQR 2011).

Da dieses Modell in der beruflichen Aus- und Weiterbildungslandschaft vermehrt zur Anwendung kommt, gewährleistet es langfristig eine Vergleichbarkeit zwischen den Angeboten (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Aufbau

Bei der Ablaufplanung einer Veranstaltung ist zu beachten, dass eine zunehmende Vertiefung der Inhalte und Kompetenzen möglich wird (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Der Aufbau orientiert sich an handlungs- und situationsbezogenen Kompetenzen.

Konzeptionell achtet die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner auf einen *stringenten Aufbau* der Veranstaltung, der einer einheitlichen Struktur und systematischen Logik folgt und vor allem bei längerfristigen Veranstaltungen modularisiert ist (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Dafür müssen die unterschiedlichen Einstiegsniveaus, die Gruppenkonstellation und die Praxiserfahrungen mitgedacht werden. Die geforderte Auflösung des „Lernens im Gleichschritt“ (Arnold/Lermen 2005, S. 51) kommt dem entgegen, indem beispielsweise individuelle Selbstlernelemente eingeplant werden.

Bei Team- und Inhouse-Veranstaltungen stellt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner im konzeptionellen Aufbau einen *Bezug zur Institution* bzw. *zu den Institutionen* der Teilnehmenden sowie zu deren Konzepten und Organisationskulturen her. Zugleich wird die Tatsache beachtet, dass Kompetenzerwerb auch mit den speziellen Anforderungen und Begrenzungen der Institution zusammenhängt. Umgekehrt kann damit die Konzeptionsentwicklung der Einrichtungen zum Inhalt der Weiterbildung werden.

Inhalte

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner präzisiert die – meist gesetzten – thematischen Schwerpunkte inhaltlich. Daraus leitet sie bzw. er praktische Handlungsanforderungen für die frühpädagogische Arbeit ab. Das Kompetenzprofil veranschaulicht, wie unterschiedlich und komplex die Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag sind und wie breit das Kompetenzspektrum sein muss (vgl. Kap. B 2).

Aufbauend auf die Zielsetzung und der damit verbundenen Bedarfsanalyse werden Handlungsanforderungen bestimmt, die Ausgangspunkt der weiteren thematischen Planungen sind (vgl. Kap. B 2). Spezifische Lerninhalte werden demzufolge gemäß der Kompetenzorientierung vor dem Hintergrund der Handlungsprobleme und Handlungsabsichten der Adressaten ausgewählt (Hof 2002).

In einer Veranstaltung ist es vorzuziehen, eher wenige Handlungsanforderungen zu thematisieren und diese dafür grundlegend zu bearbeiten. Wesentlich aber ist, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner den Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung den Gesamtkontext und das umfassende Kompetenzprofil kurz vorstellt. So können diese die Handlungsanforderung als einen Baustein erkennen und einordnen, der in der Praxis von vielen anderen ergänzt bzw. beeinflusst wird.

Didaktisch-methodische Gestaltung

Kompetenzorientierte Lehr-Lernformate beziehen die Handlungskompetenz der Fachkräfte grundsätzlich mit ein. Ein spezifisches Merkmal pädagogischen Handelns ist, dass die Fachkräfte im pädagogischen Alltag unter Handlungsdruck stehen und das Ergebnis pädagogischer Interventionen nicht vorhersehbar ist. Die Fachkräfte müssen in der Lage sein, ungewisse, nicht standardisierbare Situationen zu verstehen und situationsspezifisch zu gestalten (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Im Unterschied zu spontanem, nicht professionalisiertem Alltagshandeln im Umgang mit Kindern brauchen die Fachkräfte sowohl theoriefundierte und fachdidaktische Grundlagen als auch einen reflexiven Zugang zu ihren individuellen Einstellungen und Haltungen. Im Zusammenspiel dieser Dimensionen entwickelt sich professionelle Handlungskompetenz und situationsspezifische Erfahrungen werden „verstehbar“; somit kann sich „erfahrungsgesättigtes“ Wissen entwickeln.

Die Kompetenzprofile haben den Anspruch, dieses Zusammenspiel deutlich zu machen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner steht deshalb vor der Frage, wie dieser Anspruch in der Weiterbildungsveranstaltung umgesetzt werden kann. Folgende Aspekte sind dabei von Bedeutung:

Methodenrepertoire

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner plant und setzt ein Methodenrepertoire ein, das eine *Verschränkung* zwischen *Wissen*, *Reflexion* und *praktischem Handlungsvollzug* ermöglicht und damit den Transfer in die Praxis stärkt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Ein dramaturgischer Wechsel der Aktionsformen (Diskutieren, Reflektieren, Praktisches Erproben) und der Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenumsarbeit) fördert die Aufmerksamkeit und Motivation der Teilnehmenden und erlaubt eine Binnendifferenzierung bei Leistungs- und Interessensunterschieden sowie eine Steigerung des Anspruchsniveaus (Siebert 2009).

Frühpädagogische Fachkräfte fungieren als Bildungsbegleiter, die kindliche Selbstbildungsprozesse anregen und unterstützen und gemeinsam geteilte Erfahrungen und Verständigung ermöglichen. Um diese Rolle erfüllen zu können, sollten auch die eigenen Lern- und Bildungserfahrungen der Fachkräfte diesem Verständnis entsprechen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner berücksichtigt daher bei der Weiterbildungsgestaltung folgende *konstruktivistischen Gestaltungselemente*:

– *Problemorientiertes Lernen ermöglichen*

Methoden, die aktive, selbsterschließende und selbstbestimmte Lernprozesse ermöglichen, stehen beim problemorientierten Lernen im Mittelpunkt. Es kommt auf die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungsbezug an, gemäß dem Verständnis, dass *situativ* gelernt wird, also situations- und kontextabhängig (Ruberg 2011).

Dies entspricht der neuen „Selbstlernkultur“ im Vergleich zur alten „Vermittlungskultur“ in der Erwachsenenbildung (Forneck 2004, S. 7) und damit der Abwendung von der Inputorientierung (Fokus auf Curricula, Inhalte, Lernstoff) hin zur Outputorientierung (Fokus auf konkrete Lernergebnisse) und Prozessorientierung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Selbstgesteuerte Lernprozesse fördern die Anbahnung der Kompetenz im Umgang mit unerwarteten Anforderungen und das Selbsterschließen von Problemlösungen (Arnold 2002).

An den Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Teilnehmenden anknüpfend, plant die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner authentische Lernsituationen, in denen konkrete Problemstellungen reflektiert werden (Ruberg 2011). Sie bzw. er präsentiert Inhalte in unterschiedlichen Kontexten (z.B. in mehreren Fallbeispielen) und organisiert handelndes Erproben für verschiedene (quasi-)reale Situationen (z.B. in Rollenspielen, Praxisaufgaben oder durch ein videogestütztes Interaktions-Training).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sensibilisiert die Lernenden, Verantwortung für eigene Lernprozesse zu übernehmen (Pätzold 2008). Sie bzw. er unterstützt die selbstgesteuerten Lernprozesse, beispielsweise durch individuelle Hinweise zu Strategien und Methoden des Selbststudiums (TU Dresden 2009; Arnold 2002).

Problemorientierte Lernumgebungen mit handlungsbezogenen, an Berufs- und Lebenserfahrung anknüpfenden komplexen Problemstellungen fördern die Anwendung und damit auch die Motivation, denn „Erwachsene lernen vor allem das, was ihnen momentan wichtig und nützlich (viabel) erscheint, aber auch das, was einen Neuwert hat“ (Arnold u.a. 2011, S. 40).

Anwendungsbezug und Motivation unterstützen wiederum die Transfersicherung.

– *Interaktive Lernprozesse fördern*

Kooperative, ko-konstruktive Lernprozesse zwischen den Teilnehmenden sowie zwischen Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner und Teilnehmenden fördern soziale und personale Kompetenzen, Motivation sowie die gegenseitige Anregung und Mehrperspektivität.

Die Teilnehmenden profitieren darüber hinaus vom Wissen, Können und Erfahrungsschatz der anderen. Sie werden durch diesen Austausch in gemeinsam gestalteten Interaktionen dazu gebracht, ihre zurückliegenden und neuen Erfahrungen (neu) zu deuten, aufgebrochene Fragen zu beantworten und innere Widersprüche zu erkennen (Meueler 2009).

Andere Deutungsmuster und Fragen können das Hinterfragen eigener abweichender

Deutungsmuster auslösen und somit eine neue, andere Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand zur Folge haben.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner regt das (Hinter-)Fragen sowie den Dialog und die Diskussion an: Dies kann im Plenum, in Kleingruppen oder in der Interaktion mit einzelnen Teilnehmenden erfolgen (Ostermayer 2010). Letzteres ermöglicht das gezielte Eingehen auf die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden (ebd.).

Eine generelle Anforderung an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner, die bei interaktiven Methoden von besonderer Bedeutung ist, betrifft den Umgang mit gruppendynamischen Prozessen.

– *Gruppendynamik beachten*

Die Dynamik in Lerngruppen wird von Faktoren bestimmt, die im oder auch außerhalb des Einflussbereiches der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners liegen können. Möglicherweise werden zum Beispiel Erfahrungen aus anderen Lernsituationen oder aus der Herkunftsfamilie in einer Veranstaltung virulent und führen zu Konflikten.

Ursachen für Konflikte können auch in der Beziehung zwischen den Teilnehmenden oder in der Beziehung zur Weiterbildnerin bzw. zum Weiterbildner entstehen, beispielsweise wenn die Teilnehmenden Schwierigkeiten mit dem „Führungsstil“ haben (Doerry 2010).

Es ist die Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners, die Gruppendynamik zu beachten, zu verstehen und angemessen damit umzugehen. Vor allem bei Team-Fortbildungen, Inhouse-Veranstaltungen oder langfristigen Weiterbildungen muss die Dynamik im Team berücksichtigt und gegebenenfalls bearbeitet werden. Dazu gehört, die nonverbale Kommunikation der Teilnehmenden zu verstehen, Veränderungen in der Gruppenstruktur zu erkennen und die Wirkung des eigenen Verhaltens auf die Gruppe wahrzunehmen (Doerry 2010).

Ein Rückmeldeverfahren hilft, die Dynamik der Lerngruppe während der gesamten Veranstaltung reflektierend zu begleiten (ebd.). Gemeinsame Metakommunikation, die Abfrage der

Gruppensituation oder Stichproben-Verfahren (z.B. „Blitzlicht“) sind geeignet, die Stimmung und Dynamik innerhalb der Gruppe zu erschließen (ebd.).

– *Reflexion initiieren*

Reflexive Elemente sind für die Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte in mehrfacher Hinsicht wesentlich:

Für die Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns ist *Reflexionswissen* erforderlich, das entsteht, wenn implizites Handlungswissen bewusst bzw. explizit gemacht wird. Erst dann kann es Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Methoden des fallverstehenden Lernens und Übungen zum Perspektivwechsel fördern die *reflexive Kompetenz* und bahnen Empathie und Verstehen an (Bekemeier 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Das WiFF Kompetenzprofil (vgl. Kap. B 2) integriert Reflexivität als zentralen Bestandteil der „Selbstkompetenz“, die für professionelles frühpädagogisches Handeln unabdingbar ist.

Es können nicht nur unterschiedliche Vorgehensweisen, sondern auch (berufs-) *biografische Aspekte reflektiert werden*, z.B.: Welche eigenen Erfahrungen haben die Teilnehmenden mit Experimenten gemacht? Wie wurde das Thema in ihrer eigenen Ausbildung behandelt? (Bekemeier 2011, S. 138 f.; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ermöglicht dies ein nachhaltiges Lernen, das intrinsisch motiviert ist und bei dem das Gelernte emotional verankert und kognitiv integriert wird (Arnold u.a. 2011).

Die *Reflexion von Deutungsmustern, handlungsleitenden Orientierungen und Verhaltensweisen* ermöglicht es, dass biografische Spuren zugänglich werden und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmenden zum konstruktiven Bestandteil der Lernprozesse werden (Bekemeier 2011). Diesbezüglich wäre es wünschenswert, Supervision und psychosoziale Beratung als mögliche Ressourcen

in einen längerfristigen Weiterbildungsprozess einzubeziehen. Bei kurzfristigen Veranstaltungen sind sie der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner zumindest als mögliche Intervention bekannt, um sie den Teilnehmenden bei Bedarf empfehlen zu können.

Reflexionsfragen:

- Plane ich ein, den Teilnehmenden beim Veranstaltungsbeginn den gesamten Kontext der Handlungsanforderungen und das zugrunde liegende Kompetenzmodell vorzustellen?
- Verfüge ich über das theoriefundierte Wissen, das ich vermitteln muss?
- Ermöglichen die gewählten Methoden eine Verschränkung von Wissen, Reflexion und praktischem Handlungsvollzug?
- Fördern die Methoden selbstorganisiertes Lernen?
- Plane ich praxisnahe Lernsituationen, in denen konkrete Problemstellungen reflektiert und bearbeitet werden (z.B. Rollenspiele, Praxisaufgaben)?
- Rege ich die Teilnehmenden an, Erfahrungen auszutauschen und zu diskutieren?
- Reflektiere ich meine eigenen Verhaltensweisen und damit zusammenhängende Wirkungen auf die Teilnehmenden?
- Plane ich ein, Verunsicherungen und Lernkrisen zur Reflexion zu stellen?

2.2.5 Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und rückmelden

Diese Anforderung an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner ist aufgrund des gesetzten Rahmens an Zeit und Ressourcen meist nur bei längerfristigen Veranstaltungen realisierbar. Daher beziehen sich die folgenden Ausführungen vorwiegend auf die Planung und Durchführung eines solchen Veranstaltungstyps:

Schon bei der Konzeption der Weiterbildung plant die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner, auf welche Weise am Veranstaltungsende versucht werden soll, den Kompetenzzuwachs der

Teilnehmenden zu erfassen – und zwar aufbauend auf der Analyse zu Beginn der Veranstaltung. Eine systematische Kompetenzerfassung, die nicht ausschließlich auf einer Zufriedenheitsabfrage und Selbsteinschätzung der Teilnehmenden fußt, ist eine berechnete Forderung, die aufgrund der Rahmenbedingungen selten umgesetzt werden kann. Erforderlich wäre, dass eine systematische Kompetenzerfassung Teil eines Verfahrens der Evaluation ist, das in der Zuständigkeit der Weiterbildungsanbieter liegt. Die WiFF- Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (2011) hat diesen Anspruch in der Veröffentlichung „Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter“ als Norm im Sinne der Ergebnisqualität gefordert.

Eine wichtige Frage, die bereits im Vorfeld der Veranstaltung zwischen Anbieter und Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner geklärt werden muss, ist, wofür die Erfassung des Kompetenzerwerbs primär genutzt werden soll (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011):

- Soll sie in erster Linie als konstruktives Feedback und Anregung zur systematischen Selbstreflexion dienen?
- Stehen Prüfung und Bewertung (z.B. zur Erlangung eines Zertifikats) im Vordergrund?
- Möchte der Auftraggeber Informationen über die Qualität der Veranstaltung und die Kompetenz der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners erhalten?

In der frühpädagogischen Weiterbildung wird allerdings – auch im Rahmen durchgeführter Evaluationen – der Anspruch der Erfassung des Kompetenzzuwachses didaktisch-methodisch nur unzureichend erfüllt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Im Hochschulbereich hingegen werden bereits qualitative Ansätze (Verfahren der Dilemmasituationen, narrativ-episodische Interviews) und quantitative Verfahren (KOMpetenzPASS) durchgeführt (ebd.).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner verfolgt neue Entwicklungen und Diskurse und zieht daraus gegebenenfalls Konsequenzen für ihre eigene Praxis der Messung des Kompetenzzuwachses.

Eine weitere Herausforderung stellen für sie bzw. ihn die knappen zeitlichen Ressourcen dar, die in den meist kurzfristigen Veranstaltungen vorhanden sind und die eine systematische Erfassung des Kompetenzerwerbs erschweren.

Grundlegende Voraussetzung für die Kompetenzmessung ist die Operationalisierung der Kompetenzen. Dies geschieht vor und zu Beginn der Weiterbildungsveranstaltung, wenn die Ziele vereinbart werden (vgl. Kap. 2.2.2).

Praktikable Methoden der Erfassung des Kompetenzzuwachses aufgrund einschränkender Rahmenbedingungen wird in einem Großteil der Weiterbildungsveranstaltungen der Kompetenzzuwachs nicht gemessen. Dennoch gibt es Methoden, die bei längerfristigen Weiterbildungsformaten durchaus praktikabel sind:

Für die Erfassung frühpädagogischer Kompetenzen bietet sich idealerweise eine praxisnahe Erfassung der Kompetenzentwicklung über verschiedene Zeitpunkte hinweg an (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Aufgrund von einmal auftretendem Verhalten kann man nur bedingt auf vorhandene Kompetenzen schließen, denn diese müssen sich über einen längeren Zeitraum hinweg in verschiedenen Situationen zeigen (ebd.).

Eine praktikable Methode ist die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden bezüglich des Zuwachses konkreter Kompetenzen in Form eines Fragebogens, den sie zu drei Zeitpunkten ausfüllen: zu Beginn, am Ende und circa drei Monate nach der Veranstaltung.

Eine weitere passende Methode ist das Verfahren der Dilemma-Situationen: Als herausfordernd und konflikthaft erlebte Situationen (standardisiert oder aus der eigenen Praxis) werden geschildert, analysiert und bewertet (zur ausführlichen Beschreibung der Methode vgl. Nentwig-Gesemann u. a. 2011). Zur Erfassung des Zuwachses an Kompetenzen sollte das Verfahren zu Beginn und am Ende der Veranstaltung durchgeführt werden.

Losgelöst von der methodischen Frage ist es Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners, im Weiterbildungsprozess genügend Raum zu schaffen für ein individuelles Feedback zu den Lernprozessen. In Auswertungsgesprächen gibt

sie bzw. er Anregungen zur Weiterentwicklung und erstellt idealerweise zusammen mit den Teilnehmenden ein persönliches Kompetenzprofil (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Auch für den Träger macht eine Dokumentation Sinn, inwieweit die vereinbarten Ziele erreicht wurden (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zieht aus den Ergebnissen der Kompetenzerfassung Konsequenzen: Sie bzw. er setzt sich kritisch mit dem Verlauf der Weiterbildung auseinander und bringt die Resultate in Zusammenhang mit dem eigenen pädagogischen Handeln und der Veranstaltungskonzeption (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011). Schwachstellen werden ermittelt, reflektiert und es wird ihnen zukünftig entgegengewirkt, beispielsweise durch die Veränderung der Lehr-Lernformate (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Zusammenfassend werden in der Abschlussphase der Weiterbildung die anfangs erhobenen Bedarfe und festgesetzten Ziele in Beziehung gesetzt zu einem Ergebnis, das allerdings nur als vorläufiges Zwischenergebnis zu verstehen ist: Obwohl viele kurzfristige Veranstaltungen damit abschließen, ist die Kompetenzentwicklung ein längerfristiger Prozess, der sich nicht auf eine Weiterbildungsmaßnahme begrenzen lässt (vgl. Kap. 2.2.6).

Reflexionsfragen:

- Verfolge ich neue methodische Entwicklungen und Diskurse bezüglich der Kompetenzerfassung und arbeite ich diese nach Möglichkeit in mein Konzept ein?
- Kann ich mit möglicherweise auftretenden Ängsten und Widerständen der Teilnehmenden bei der Einführung von Verfahren zur Erfassung des Zuwachses an Kompetenzen professionell umgehen?
- Steht mir genügend Zeit für die Reflexion und für das individuelle Feedback bezüglich der Kompetenzentwicklung zur Verfügung?
- Setze ich mich (selbst-)kritisch mit den Ergebnissen der Erfassung des Zuwachses an Kompetenzen auseinander?
- Ziehe ich daraus gegebenenfalls Konsequenzen für meine Weiterbildungskonzeption?

2.2.6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

Weiterbildungen erzielen dann am meisten eine nachhaltige Wirkung, wenn der Transfer in die Praxis von Anfang an mit berücksichtigt wird. Im Kern geht es um die Frage, wie Prozesse der Erweiterung an Kompetenzen mit der Berufspraxis der frühpädagogischen Fachkräfte nachhaltig verknüpft werden können.

Erprobung und Reflexion

Insbesondere längerfristige Weiterbildungsangebote bieten die Chance für Erprobung und Reflexion. Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wird vorgeschlagen, einzelne Seminartage in die Kindertageseinrichtungen zu verlegen (Bekemeier 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Somit ist der Praxistransfer frühzeitig im Blick und kann am Veranstaltungsende systematisch fokussiert werden.

In diesem Zusammenhang spielen die Institutionen der Teilnehmenden eine große Rolle, besonders die Organisationskultur und Organisationsstruktur. Weiterbildungskonzeptionen müssen somit die *individuelle* Ebene der Fachkraft mit der *institutionellen* Ebene verbinden und damit den Kontext der Fachkraft, in dem sie pädagogisch handelt, berücksichtigen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner „baut Brücken“, die die Weiterbildungskonzeption mit der Praxis in der Einrichtung verbinden (Bekemeier 2011).

Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsleitung

Die Einrichtungsleitung wird in die Weiterbildung einbezogen. Dies kann mit Weiterbildungsangeboten zum Qualifizierungsbereich speziell für Leitungskräfte verwirklicht werden; dabei wird der Fokus darauf gerichtet, wie diese die Fachkräfte bei der Umsetzung der Inhalte und der Kompetenzerweiterung unterstützen können (Ostermayer 2010).

Allerdings ist ein solches Vorgehen meist ressourcenaufwändig und nur selten realisierbar. Niederschwelliger kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner von der Möglichkeit Gebrauch machen, die Leitungen mit den Inhalten der Wei-

terbildung in Form von Information vertraut zu machen. Dies geschieht beispielsweise durch eine Auftakt-Veranstaltung zur Weiterbildung oder es wird ihnen anhand von Handreichungen verdeutlicht, welche Rolle sie für den Transfer dieser Inhalte in die Praxis einnehmen müssen und wie sie die Fachkräfte systematisch begleiten können (Ruberg 2011).

Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsteam

Idealerweise nehmen mindestens zwei Fachkräfte einer Einrichtung an der Weiterbildung teil. So wird eine gegenseitige Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung der Inhalte und Lernziele sowie bei der Selbstreflexion im pädagogischen Alltag möglich (Ostermayer 2010).

Nimmt nur eine Vertreterin aus einer Einrichtung teil (wie es häufig der Fall ist), gibt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner Anregungen, welche Inhalte der Weiterbildung und auf welche Weise die Fachkraft diese in ihr Team einbringen kann (Bekemeier 2011). So könnten beispielsweise Textentwürfe für einen Themenbereich der Einrichtungskonzeption erstellt werden, welche die Teilnehmenden dann in ihrem jeweiligen Kollegenkreis diskutieren können (ebd.).

Zudem können Seminar-Patenschaften angeregt werden, d.h. die Teilnehmenden binden eine Person aus dem Kollegenkreis von Anfang an in die Inhalte und Methoden der Weiterbildung ein (ebd.). Insbesondere bei zentralen Qualifizierungsthemen ist es wichtig, eine Teamentwicklung auf den Weg zu bringen.

Brücke zwischen Fachkraft und den Eltern

Eltern beeinflussen mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen das frühpädagogische Handeln der Fachkraft. Diese wiederum muss ihr Handeln sowie ihre pädagogische Haltung gegenüber den Eltern erklären und begründen können.

Erwirbt die Fachkraft als Teilnehmende einer Weiterbildung neue Kompetenzen in einem bestimmten frühpädagogischen Handlungsbereich, „so hat dies vermutlich Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag mit dem Kind und ist daher

von Interesse für die Eltern“ (Bekemeier 2011, zitiert nach Schelle 2011, S. 137). Daher baut die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner in die Veranstaltung (methodische) Anregungen ein, mit denen das jeweilige Thema auch den Eltern nähergebracht werden kann.

Lerntandems der Teilnehmenden

Unabhängig davon regt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zwischen den Teilnehmenden Lerntandems an. Eine mögliche Kooperationsform könnte eine Vereinbarung zum kollegialen Austausch nach einer gemeinsam definierten Zeit der Praxiserprobung sein: Dabei treffen sich zwei bis drei Teilnehmende nach einem definierten Zeitraum und tauschen sich zu den von der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner vorgeschlagenen Leitfragen oder Aspekten aus, die von den Teilnehmenden nach eigenen Bedürfnissen erweitert werden können (Ostermayer 2010).

Stellenwert von Netzwerken

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner verdeutlicht den Fachkräften darüber hinaus, wie wichtig Vernetzung für die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit sowie für die Umsetzung von Weiterbildungsinhalten ist. Sie bzw. er regt Netzwerke mit regionalen Diensten, Beratungsstellen, familienunterstützenden Netzwerken, regionalen Systemen der Praxis-Unterstützung (Fachberatung, Konsultationskindertageseinrichtungen) an und erfüllt eine Vorbildfunktion, indem sie bzw. er diese in die Weiterbildung einbezieht (Bekemeier 2011).

Auch regionale (trägerspezifische oder trägerübergreifende) themenbezogene Gruppen stößt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner an (ebd.). In die Weiterbildung integrierte oder zumindest von ihr bzw. ihm organisierte Hospitationen stärken zusätzlich derartige Initiativen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als Begleiter

Erlauben es die Ressourcen, so begleitet die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner auch nach der Weiterbildungsveranstaltung den Transferprozess

beratend und steht vor allem bei Schwierigkeiten der Umsetzung und bei Rückfragen zur Verfügung. Dies kann beispielsweise durch telefonisches oder persönliches individuelles Coaching, Nachbesprechungen, ein Follow-Up-Treffen oder einen Auffrischungs-Folge-Kurs geschehen (Arnold u.a. 2011).

Reflexionsfragen:

- Plane ich Erprobungsphasen in die Weiterbildung ein?
- Plane ich zum Veranstaltungsende einen systematischen Fokus auf den Transfer?
- Habe ich die Möglichkeit, die Einrichtungsleitungen der Teilnehmenden in die Weiterbildung einzubinden, z.B. in Form einer Informationsveranstaltung oder von Handreichungen?
- Gebe ich den Teilnehmenden Anregungen, welche Ergebnisse der Weiterbildung sie auf welche Weise in ihr Team einbringen können?
- Rege ich gegebenenfalls einen Austausch der teilnehmenden Fachkräfte mit den Eltern der zu betreuenden Kinder an?
- Befähige ich die Teilnehmenden dazu, den Eltern das Thema der Weiterbildung näherzubringen?
- Rege ich an, dass sich die Teilnehmenden auch nach Abschluss der Weiterbildung miteinander vernetzen?
- Kann ich den Transferprozess der Teilnehmenden auch nach Ende der Weiterbildung beratend unterstützen? Stehe ich zumindest für Rückfragen zur Verfügung?

Literatur

- ArbeitskreisDQR(2011):DeutscherQualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AKDQR) am 22. März 2011. Berlin. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/document/Manager/sfdoc.file.etail&fileID=1323248009368
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49. S. 26–38. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin
- Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela/Wolter, Andra (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 45–59
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 6. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. WiFF Studien, Band 15. München
- Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Kinder in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144
- Doerry, Gerd (2010): Gruppe. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 137–140
- Esch, Karin/Krüger, Tim (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Zusammenarbeit mit Eltern. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München, S. 110–123
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/weiterbildung/details-weiterbildung/artikel/qualitaet-in-der-fort-und-weiterbildung-von-paedagogischen-fachkraeften-in.html
- Forneck, Hermann J. (2004): Der verlorene Zusammenhang – Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4–14
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Hof, Christiane (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 80–89 www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Königswieser, Roswita/Hillebrand, Martin (2006): Einführung in die systemische Organisationsberatung. 5. Aufl. Heidelberg
- Meueler, Erhard (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 973–987

- Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, H. 0, S. 22–30
- Ostermayer, Edith (2010): Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“. WiFF Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript
- Pätzold, Günter (2008): Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden. In: Berufsbildung, H. 109/110, S. 3–7
- Reutter, Gerhard / Ambos, Ingrid (2006): Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte. Evaluation von LiWE-Projekten im Förderprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Abschlussbericht. Bonn. www.die-bonn.de/doks/reutter0701.pdf
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart
- Ruberg, Tobias (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Sprachliche Bildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München, S. 100–113
- Schelle, Regine (2011): Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4. München, S. 124–138
- Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. bearb. Aufl. Augsburg
- Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Bildung (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Selbsteinschätzung. Dresden. [die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/kompetenzpass](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/kompetenzpass)
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF (2010): Tagungsdokumentation: Höher–Schneller–Weiterbildung. Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin. München

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung

3.1 Beispiel A: Interkulturelle Konzept- und Profilentwicklung in der Kindertageseinrichtung – Umsetzung einer kompetenzorientierten Inhouse-Fortbildung

Claudia M. Ueffig

3.1.1 Einleitung

Es gibt viele Anlässe, die Konzeption einer Kindertageseinrichtung zu überarbeiten: Möglicherweise gibt es noch gar keine Konzeption oder es liegt bereits Jahre zurück, dass eine Konzeption erstellt wurde. Mitunter hat sich die Leitung der Kindertageseinrichtung geändert, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wechselten und es gilt, eine neue Identität der Einrichtung oder das Team zu formen. Es ist auch möglich, dass sich das Leitbild des Trägers, das Curriculum des Landes oder auch der soziale Nahraum verändert haben.

Mit Bezug auf die Professionalisierung frühpädagogischen Fachpersonals ist es äußerst positiv zu bewerten, wenn sich ein Team auf den Weg macht und es hierzu die Fortbildungstage gemeinsam nutzt. Manche Träger stellen ihr Fachpersonal zusätzlich für ein oder zwei Tage im Jahr frei, um die Konzeption fortzuschreiben. Ferner verfügen Träger in der Regel über Mittel, einem Team bei dieser anspruchsvollen Aufgabe eine externe Referentin bzw. einen Referenten zur Seite zu stellen. An diese richtet sich das WIFF-Projekt.

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine Fortbildung zur interkulturellen und diversitätsbewussten

Pädagogik vorgestellt, die zum Ziel hat, die Konzeption einer Kindertageseinrichtung zu entwickeln oder zu überarbeiten.

Wenn Teams von Kindertageseinrichtungen sich entschließen, ihre Konzeption zu bearbeiten, weil sich ihre Zielgruppe, d.h. Eltern und Kinder, Familienformen und das Einzugsgebiet geändert haben, so kann auch Zuwanderung ein Grund sein, dass die Konzeption mit ihrem Grundaussagen und Leitgedanken zur Pädagogik nicht mehr zielgerecht auf die Bedürfnisse von Kindern und Eltern ausgerichtet ist. Betrachtet man die Voraussetzungen des Fachpersonals und die zur Verfügung stehenden Ressourcen aus deren oftmals lange zurückliegender Ausbildung, so stellen sich deutliche Anforderungen mit Blick auf die Implementierung der Querdimension interkultureller und diversitätsbewusster Pädagogik:

„Die 16 Lehrpläne sind insgesamt ein Beispiel für die Wirkung des Bildungsföderalismus in einer Berufsausbildung nach Landesrecht. Jedes Land hat eine eigene Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern im Blick. Die KMK-Rahmenvorgaben werden nicht einheitlich übernommen bzw. sie lassen den Bundesländern große Freiräume. In der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher laufen daher Entwicklungen nebeneinander, da die Ausbildung von den Ländern nicht gemeinsam gestaltet wird. Eigenheiten bis hin zu eigenen Begrifflichkeiten werden betont. Gemeinsamkeiten ergeben sich eher ungeplant“ (Jansen 2010, S. 62).

In der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher wird interkulturelle und diversitätsbewusste Pädagogik in manchen Bundesländern in den Ausbildungsordnungen erwähnt, oft als besondere Anforderung gekennzeichnet und in Lernfelder (so vorhanden) eingewebt. Dies lässt den Schluss zu, dass Referentinnen und Referenten mit einer sehr heterogenen Ausgangslage rechnen können, was bereits vorhandenes Wissen und Können der

Fachkräfte betrifft. Als Grundlagen und Referenzpunkte für die Referentinnen bzw. Referenten und die Teilnehmenden der Fortbildung dienen die drei WIFF Expertisen zum Thema.⁴

3.1.2 Zielgruppe

Diese Fortbildung richtet sich an das ganze Team einer Kindertageseinrichtung. Es sollten möglichst immer alle Teammitglieder zu den jeweiligen Fortbildungstagen anwesend sein. Die Referentinnen und Referenten haben somit die Aufgabe, jede einzelne Person einzubinden, was ihnen ein Höchstmaß an kommunikativer und integrativer Kompetenz abverlangt.

Darüber hinaus ist in vielen Fällen davon auszugehen, dass das Team selbst sehr heterogen ist. Folgende Personen können Mitglieder sein: neue und langjährige Teammitglieder, junge und erfahrene Fachkräfte, unterschiedliche Ausbildungsniveaus und daraus resultierend verschiedene Funktionsträger im Team, sowie (falls vorhanden) auch Fachkräfte, die selbst oder durch ihre Wurzeln über Migrationserfahrung verfügen.

3.1.3 Gruppengröße

Da die Teams von Kindertageseinrichtungen in der Größe sehr variieren, wird hier von einer Gruppengröße von etwa zwölf, maximal 15 Personen ausgegangen. Bei größeren Teams ist an eine Ko-Referentin/einen Ko-Referenten zu denken, um die Qualität der Fortbildung und die Dokumentation sicherzustellen sowie eine Kleingruppenmoderation zu ermöglichen.

3.1.4 Zeitlicher Rahmen

Der Zeitraum beläuft sich in dieser Musterfortbildung auf etwa ein Jahr und besteht aus drei Intervallen von abwechselnden gemeinsamen Fortbildungstagen und Perioden der eigenverantwortlichen Weiterarbeit des Teams an zuvor vereinbarten Themen und Problemstellungen. Den Auftakt bildet eine Fortbildungseinheit von zwei Tagen, der in vereinbarten Zeitabständen zwei eintägige Fortbildungseinheiten folgen.⁵

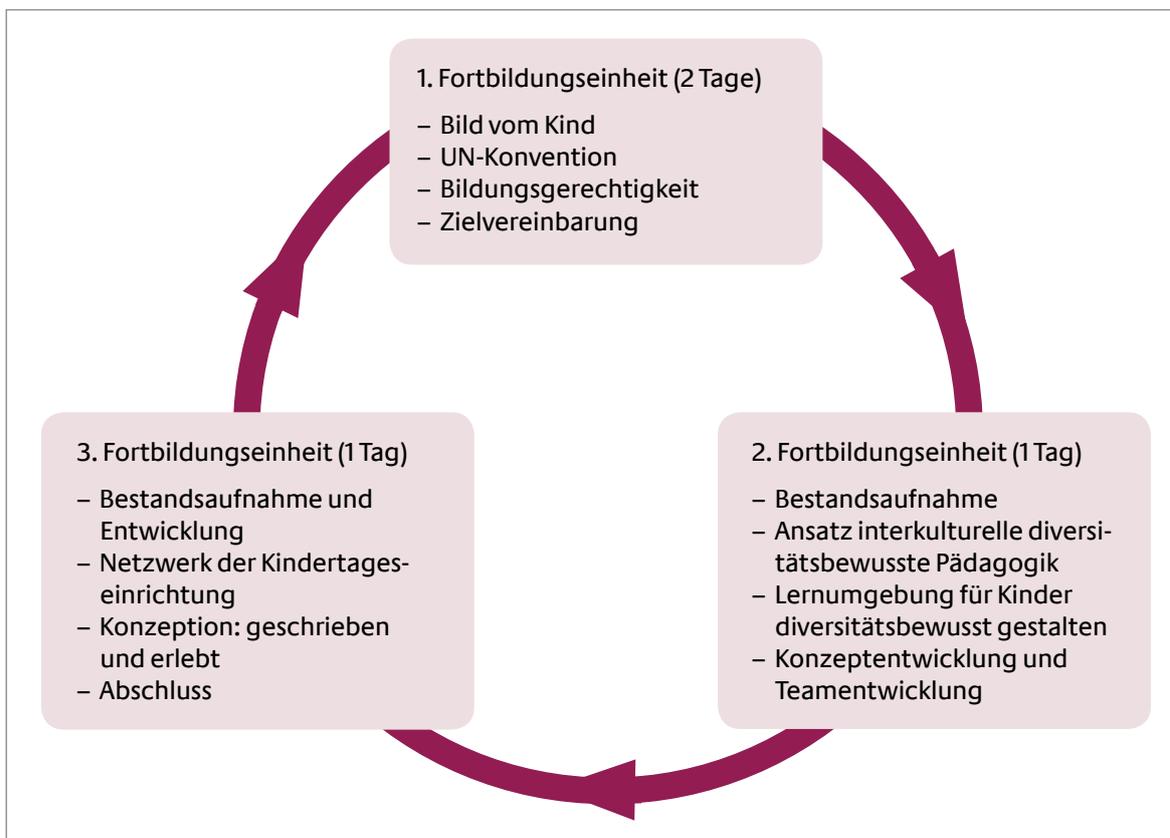
3.1.5 Gestaltung der Lehr-Lernprozesse

Um der Kompetenzorientierung einer Fortbildung gerecht zu werden, ist es erforderlich, diese prozesshaft anzulegen. Zudem wird das Ziel verfolgt, die angestrebten Ergebnisse der Fortbildung nachhaltig in der Kindertageseinrichtung zu verankern. Deshalb bilden die Ergebnisse der Fortbildungstage die Grundlage für das nächste Intervall der Eigenarbeit des Teams, deren Ergebnisse wiederum Grundlage für die folgende Fortbildungseinheit sind (vgl. Abb., S. 182).

⁴ Die Expertisen sind in Kap. 3.1.8 „Vorschläge für Reader-Texte und Hinweise auf verwendete Materialien“ aufgeführt.

⁵ Dies ist das Minimum, welches anzusetzen ist. Viele Träger ermöglichen sechs Fortbildungstage im Jahr plus einen Konzeptentwicklungstag. So ließen sich erweiterte Ergebnisse erzielen.

Abbildung: Turnus der Fortbildungseinheiten



Quelle: Eigene Darstellung.

Um diesen Verlauf zu ermöglichen, ist es bereits zu Beginn des Fortbildungsturnus erforderlich, dass die Referentinnen und Referenten eine gute Kommunikationskultur mit dem Team vereinbaren. Insbesondere ist darauf zu achten, dass sie alle Ergebnisse der jeweiligen Prozessschritte dokumentieren und zeitnah allen zugänglich machen. Das Gleiche gilt für das Team, das die Ergebnisse der Eigenarbeit zwischen den Fortbildungstagen ebenfalls so an die Referentinnen und Referenten übermitteln sollte, um eine situationsgerechte Vorbereitung der nächsten Fortbildungseinheit zu gewährleisten.

Die Vorteile der Vorgehensweise für die Teilnehmenden liegen auf der Hand:

- Die Erarbeitung der Konzeption vor Ort unter Einbindung aller Fachkräfte bietet die notwendige Orientierung und erleichtert den Konzeption-Praxis-Transfer in der Kindertageseinrichtung.

- Die Schritt-für-Schritt-Struktur der Fortbildung gewährleistet die Überschaubarkeit des Prozesses. Teilerfolge sind sofort sichtbar. Dies hält die Motivation der Fachkräfte auf einem hohen Niveau.
- Das von den Referentinnen und Referenten bereitgestellte Material unterstützt die Phasen der eigenverantwortlichen Weiterarbeit des Teams bis zum nächsten Fortbildungsintervall.
- Da die Inhalte und der Prozess der Fortbildung in den Kontext der Kindertageseinrichtung eingebettet sind, können Eltern, externe Partner und auch der Träger den Prozess leichter mitverfolgen oder an ihm in den Phasen der Eigenarbeit gegebenenfalls teilhaben. Dies ist von besonderer Bedeutung hinsichtlich der nachhaltigen Implementierung von interkultureller und diversitätsbewusster Pädagogik in der Konzeption der Einrichtung, weil dabei

der Blick nicht nur auf die einzelne Fachkraft, sondern auch auf die Struktur und Organisation gerichtet wird.

Um der dargelegten Heterogenität in Teams gerecht zu werden, sollte eine Teamfortbildung sehr individuell und zielgruppenspezifisch ausgerichtet sein und Heterogenität zum Ausgangspunkt sowie als Begründung für die Methodenvielfalt betrachtet werden. Dies wird berücksichtigt, indem innerhalb der Fortbildung unterschiedliche Formate zur Anwendung kommen. Darüber hinaus ist es in der Erwachsenenbildung unerlässlich, hier abwechslungsreiche motivierende, Freude bereitende und spannende Angebote zu machen, damit die Lernenden sich als Persönlichkeiten angesprochen fühlen.

Folgende Materialien sollten zum Arbeiten und zur Dokumentation stets vorhanden sein:

- Moderatorenkoffer, Flipchart-Papier, Wandpapier, kreatives Material
- Digitalkamera, Rechner, Beamer, Lautsprecher
- Literaturliste (z.B. die von WiFF, ergänzt durch relevante Veröffentlichungen aus dem jeweiligen Bundesland)
- (Kurz-)Vorträge und Handouts zu folgenden Wissensbereichen:
 - UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Arbeitsblatt 1)
 - Bildungsgerechtigkeit, sozioökonomische Lebenslagen, soziale Risikolagen (vgl. Arbeitsblatt 2)
 - Recht (Ausländerrecht und Kita-Gesetz je nach Bundesland)
 - Geschichte der Zuwanderung nach 1949
 - Familien, Familienformen.

Als Standards der Dokumentation der Fortbildungstage gelten unter anderem Fotoprotokolle von Wandzeitungen, Flipcharts, Ergebnisprotokolle, die zeitnah an alle Teilnehmenden übermittelt werden. Die Teilnehmenden bzw. das Team übermitteln Entwürfe, Anpassungen und Teilüberarbeitungen der Konzeption an die Referentinnen und Referenten. Diese haben wiederum die Aufgabe, vor der nächsten Einheit Tagesordnung und Themen zuzuschicken. Zum Abschluss entsteht ein Gesamtdossier mit allen Inhalten.

Das Format birgt jedoch auch einige Anforderungen, die von den Referentinnen und Referenten zuvor bedacht werden müssen. Zunächst gilt es, das Wohlbefinden der Gruppe sicherzustellen, denn schließlich befinden sie sich an ihrem Arbeitsplatz und sollen kreativ tätig werden, ihre professionelle Ausrichtung zu einer interkulturellen und diversitätsbewussten Pädagogik (weiter-)entwickeln und ihre beruflichen Routinen überdenken. Räumlichkeiten, Bestuhlung, Catering und Getränke sowie angemessene Pausen sollten so ausgerichtet sein, dass sich Erwachsene wohlfühlen und gerne kreativ lernend Innovation entwickeln.

3.1.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

Zunächst gilt es vorzuschicken, dass das Format der Inhouse-Fortbildung gewählt wurde, damit es nicht der einzelnen in Fortbildung befindlichen Fachkraft überlassen bleibt, den Transfer in die Praxis voranzutreiben und das eigene Team mitzunehmen.

Die Gestaltungsformen des Theorie-Praxis-Transfers ergeben sich aus dem Format mit seinem Prozesscharakter und sind eng mit dem beschriebenen Lehr-Lern-Prozess verknüpft. In seinem Verlauf wechseln sich Phasen der eher theoretischen Bearbeitung mit solchen praktischer Veränderungen im Alltag ab. Dies soll, ebenso wie die Bearbeitung der Themen in der Kindertageseinrichtung selbst, den Transfer erleichtern.

Allerdings kann dies auch besondere Anforderungen mit sich bringen. Der Faktor „*bei uns eh nicht möglich, weil*“ kann schwerwiegend und sehr sichtbar angeführt werden und möglicherweise als Totschlagargument wirken. Um dem präventiv zu begegnen, ist eine Recherche über die Kindertageseinrichtung zielführend, denn es ist immer von einer Varianz hinsichtlich der Motivation der Teammitglieder auszugehen.

Bewahrende Kräfte wirken bei einer Organisationsentwicklung immer sehr stark und lenken durch vermeintlich sachbezogene Argumente von dem Ziel der interkulturell und diversitätsbewussten

Pädagogik ab, die als weitere Herausforderung auch die Reflexion der eigenen Person in den Fokus nimmt. Um bei dem Fachthema zu bleiben und weder in Supervision noch in Stagnation zu münden, sind Vorinformationen für die Referentinnen und Referenten unerlässlich:

- Recherche zur Kindertageseinrichtung, zur Kommune, zum sozialen Nahraum, zur Trägerschaft, Belegung der Einrichtung und Zusammensetzung der Kinder (Alter Geschlecht, Herkunft, soziale Lage, Erstsprachen) sowie zur Besetzung mit Fachkräften (Qualifikation, Herkunft, Geschlecht, Berufsdauer, Funktion);
- Veröffentlichungen der Kindertageseinrichtung (Homepage, Konzeption, Papers) und des Trägers;
- Ermittlung erster Zielvorstellungen der Teilnehmenden, des Teams und des Trägers mittels Vorgespräch;
- Identifizierung möglicher Interessenskonflikte.

Dies ist auch deshalb unerlässlich, um dem doppelten Auftrag der Fortbildung gerecht zu werden, der besagt, dass Fortbildung immer zugleich Veränderung nach sich zieht und dies sowohl auf der Ebene der individuellen Fachkraft sowie auf der Ebene der Organisation selbst. Dies gilt insbesondere, wenn es sich um die Entwicklung oder Fortschreibung einer Konzeption als Gegenstand einer Fortbildung handelt.

3.1.7 Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung

Der Ort ist die Kindertageseinrichtung selbst, die somit den Raum für die Inhouse-Fortbildung darstellt. Es empfiehlt sich, die räumlichen Gegebenheiten vorher zu besichtigen, um sicherzustellen, dass Erwachsene in den Räumlichkeiten gut arbeiten können – beispielsweise ausreichend hohe Stühle zur Verfügung stehen oder die Information, ob Moderationsmaterial, Flipchart und anderes vorhanden sind bzw. von den Referentinnen und Referenten mitgebracht werden müssen.

3.1.8 Vorschläge für Reader-Texte und Hinweise auf verwendete Materialien

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. München

Elschenbroich, Donata/Schweitzer, Otto (2008) Glückskekse. Videofilm. Farbe. 30 Minuten. Bezug: www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=43&Jump1=RECHTS&Jump2=L1&EXTRALIT=%3CB%3E+Filmliste%3C%2FB%3E oder: donata.elschenbroich@t-online.de

Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2004): Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit. Fachtagung im Rahmen des Bundesmodellprogramms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“. Tagungsdokumentation. www.entimon.de/content/e2/e503/e764/Reader_Netzworkearbeit.pdf (19.02.2012)

Diller, Angelika (o.J.) Netzwerke schaffen – Rahmenbedingungen und Voraussetzungen interinstitutioneller Kooperationsprozesse. Schriftliche Fassung eines Referats. cgi.dji.de/dasdji/gespraeche/0705/diller_netzwerke.pdf (19.02.2012)

Groot-Wilken, Bernd (2009): Konzeptionsentwicklung in der Kita – vorbereiten, planen, durchführen. Freiburg im Breisgau

Handschuk, Sabine/Klawe, Willy (2010): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit – Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim/München

Hahn, Stefani/Henkys, Barbara (2004): Eine Anti-Bias-Umgebung schaffen. (Arbeitsmaterial 3). www.kinderwelten.net/pdf/22_anti_bias_umgebung.pdf

Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. WiFF Expertisen, Band 1. München. www.weiter

bildungsinitiative.de/fileadmin/download/wiff_janssen_langfassung_final.pdf

Klawe Willy (1995): Institutionelle Kooperation und Vernetzung im Alltag der Kita. In: Krenz, Armin (Hrsg.): Handbuch für Erzieherinnen. München. www.shnetz.de/klawe/archiv/Netzwerk%20und%20Sozialraum/Institutionelle_Kooperation_und_Vernetzung_in_der_Kita.pdf

Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia (2007): Bildungs- und Lerngeschichten – Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin (mit DVD)

Sulzer, Annika (2013) Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen – Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München
Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualitätsanforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München

Internetquellen

Zu den Handreichungen des Projektes Kinderwelten:

www.kinderwelten.net/pdf/23_vorurteilsb_umbildung_erkennen.pdf (03.04.2012)

Zur Konzeptentwicklung:

Ludger Pesch: Einiges über Konzeptentwicklung. www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/pesch__konzeptionsentwicklung.pdf#search=%22Einiges%20%C3%BCber%20Konzeptionsentwicklung%22 (19.02.2012)

Zum Konzept und zur Organisationsentwicklung in der Kindertageseinrichtung:

www.kindergartenpaedagogik.de/1361.html (19.02.2012)

Erste Informationen zur SWOT-Analyse:

de.wikipedia.org/wiki/SWOT-Analyse (19.02.2012)

3.1.9 Zu erwerbende Kompetenzen

Wissen ist eine Säule, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* sind die drei weiteren Säulen der kompetenzorientierten Fortbildung. Aus der gesamten Matrix zum Thema wird für diese Fortbildung (wie oben bereits ausgeführt) der Schwerpunkt auf die *Konzeptentwicklung* einer Kindertageseinrichtung gelegt. Entsprechend wird eine Auswahl aus allen Items getroffen, die im Folgenden zur Übersicht aufgeführt werden. Aus folgenden Kapiteln wurden sie ausgewählt:

- A 1: An der Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung einer Konzeption (und ihrer Umsetzung) aktiv mitwirken
- A 2: Kooperationen und Vernetzung diversitätsbewusst gestalten (vgl. zur Kooperation und Vernetzung am Übergang Kindertageseinrichtung – Schule)
- A 5: Zusammenarbeit im Team gestalten.⁶

⁶ Der Bereich der QM-Systeme wird hier ausgeklammert, weil er sich als zu trägerspezifisch und zu abstrakt erweist.

Teil 1

Erster und Zweiter Fortbildungstag mit Praxisphase 1

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>A1 An der Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung einer Konzeption (und ihrer Umsetzung) aktiv mitwirken</h3>			
<p>Die fröhpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... berücksichtigt die Heterogenität von Personen (mit Migrationshintergrund) und deren Mehrfachzugehörigkeiten bei der Erstellung der Einrichtungskonzeption. ... kennt die <i>UN-Kinderrechtskonvention</i>. ... weiß, dass sich die Persönlichkeit <i>aller</i> Kinder entlang vielfacher Differenzlinien entwickelt (z.B. Alter; Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung). ... weiß um den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. ... kennt die Ursachen für Bildungsbenachteiligung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... kann interkulturelle und diversitätswusste Ansätze (nach Leitlinien der Inklusion) methodisch umsetzen. ... setzt sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Leitbild enthält. ... stimmt die Rahmenbedingungen in der Einrichtung mit den Bedarfen von Eltern und Kindern ab. ... prüft die materielle Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption. 	<p>... beteiligt sich zusammen mit der Leitung und anderen Teammitgliedern an der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert kontinuierlich das eigene Bild einer „guten Einrichtung“ vor dem Hintergrund gesellschaftlich- und adressatenspezifischer Erwartungen an diese (vgl. Kompetenzprofil Sprachliche Bildung, S. 142). ... ist aufmerksam in Bezug auf Teilhabebarrrieren und Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in der eigenen Einrichtung.

Teil 2

Dritter Fortbildungstag mit Praxisphase 2

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>A 5 Zusammenarbeit im Team gestalten (Grundlage sind die unter A 1 aufgeführten Kompetenzen, die für eine Zusammenarbeit im Team an dieser Stelle spezifiziert werden)</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... unterstützt und interessiert sich für mehrsprachige Kompetenzen im Team, und nutzt diese auch.</p>	<p>... initiiert Kooperationen zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.</p> <p>... nimmt aktiv an Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektiert den Austausch mit den Teammitgliedern.</p> <p>... klärt informelle ethnozentrische Arbeitsteilungen zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.</p>	<p>... reflektiert eigene ethnizierende oder stereotypisierende Deutungsmuster.</p> <p>... reflektiert die Anforderungen, die sich aus der Heterogenität des Teams ergeben und kann die eigene Position im Team reflektieren.</p>	<p>+</p>
<p>+</p> <p>... nutzt die Ressourcen ihres heterogenen Teams für eine inklusive und diversitätsbewusste Pädagogik.</p>	<p>+</p> <p>... setzt sich gegenüber dem Träger für eine sprachlich und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams ein.</p>	<p>+</p> <p>... reflektiert kontinuierlich die Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team.</p>	<p>+</p>



bedeutet vertiefte Kompetenz, die – zusätzlich zu den Basiskompetenzen – für die Anleitung von Kolleginnen/Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern erforderlich ist.

Teil 3 Vierter Fortbildungstag

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>A2 Kooperationen und Vernetzung diversitätsbewusst gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt Instrumente zur Dokumentation von Kooperationsprozessen.</p> <p>... kennt familienergänzende und familienunterstützende Institutionen, Verbände und Vereine sowie migrationspezifische Dienste, Elternvereine, Migrantenorganisationen und deren Funktionen.</p> <p>... kennt Ansprechpartner für Anliegen der Einrichtung/Fachkräfte einerseits und Eltern/Kinder andererseits.</p>	<p>... eignet sich Wissen über mögliche Kooperationspartner an.</p> <p>... kann bedarfsorientiert Kooperationsangebote aushandeln.</p>	<p>... bringt thematisches und fallbezogenes Wissen über Kooperation reflexiv im Team ein.</p> <p>... bezieht Eltern und Kinder als Adressaten in die Gestaltung von Kooperation und Vernetzung mit ein.</p>	<p>... reflektiert die eigene Position (im Kooperationsprozess) und identifiziert persönliche Barrieren.</p> <p>... reflektiert die eigenen Erwartungen an Kooperationen.</p>

3.1.10 Ablaufplan

Die Arbeitsmaterialien sind online unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion-abrufbar.

Erster Tag: Beginn und Grundlagen

Zu erwerbende Kompetenz	Thema/Phase	Ablauf – Methode – Sozialform	Didaktischer Kommentar	Material / Medien	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung					
	Vorstellung der Referentin/des Referenten (R) Vorstellung der Tagesordnung – zunächst formal		Rückfragen sind gewünscht und werden erfragt! Ergänzungen sind willkommen, können aber eventuell erst am folgenden Tag berücksichtigt werden.	Tagesordnung für zwei Tage	10–15
Warm-up					
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die Teilnehmenden (TN) beteiligen sich zusammen mit der Leitung und anderen Teammitgliedern an der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung.	Einstieg in das Thema mit: Das Traumhaus (vgl.: Handschuck/Klawe 2010: S. 166, indem sie/er die Geschichte ihres/seines Vornamens erzählt)	Alle TN malen ihr Traumhaus, ihre Traumkindertageseinrichtung. Alle Bilder werden in der Gesamtgruppe zu einer Collage auf einer Plakatwand zusammengefügt.	Erste Sensibilisierung zum Thema: Das Team konzentriert sich auf sich, der Fokus wird weg gelenkt vom Alltag mit den Kindern hin zu Mitgliedern des Teams. Man hat Zeit, sich selbst wahrzunehmen – besonders wichtig bei Inhouse-Fortbildungen!	Plakatwand Papier Bunte Stifte	30–40

Zu erwerbende Kompetenz	Thema/Phase	Ablauf – Methode – Sozialform	Didaktischer Kommentar	Material / Medien	Zeit (in Min.)
// Fertigkeiten // Die TN berücksichtigen die Heterogenität von Personen (mit Migrationshintergrund) und deren Mehrfachzugehörigkeit bei der Erstellung der Konzeption.	Mein Bild vom Kind – unser Bild vom Kind	Nach dem Einstieg leitet R anhand des Verteilens der Bilder zu der Zielgruppe „Kind“ über, indem das Team aufgefordert wird, sich eine der verdeckten Bilder zu nehmen, dem Kind einen Namen zu geben und eine Aussage zu dem betrachteten Kind zu machen. Die TN pinnen „ihr“ Bild vom Kind an eine Pinnwand und erzählen.	Wichtig ist es hierbei, Regeln einzuführen: 1. Nur aktive Verben hinsichtlich der Tätigkeit des Kindes benutzen 2. Nur beschreibende Aussagen über das Kind machen 3. Vermutungen und Hypothesen über das Kind als solche klar formulieren.	Ein Satz laminiertes Kinderbilder aus der CD „Lerngeschichten“ (vgl. Literaturangabe) Gesprächskreis Stuhlkreis	30–45
Kaffeepause					
// Wissen // ... kennt die UN-Kinderrechtskonvention	<i>UN Konvention der Rechte der Kinder</i>	Fachvortrag von R (vgl. Arbeitsmaterial 1) Rückfragen Diskussion	Rückfragen sind gewünscht. Werden Fälle vorgebracht, kommen sie als Fallbesprechungen in den Themenspeicher.	Rechner, Beamer Flipchart für den Themenspeicher Arbeitsmaterial 1	45
// Sozialkompetenz // Die TN nehmen aktiv an Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektieren den Austausch mit den Teammitgliedern.	Zielvorstellungen der TN Motivation erkennen	Kartenabfrage Clustern nach Themen auf Wandzeitungen unter Einbindung der TN		Moderatorenkoffer Wandzeitungen <i>UN-Kinderrechtskonvention</i> als Text (Handouts)	30

Zu erwerbende Kompetenz	Thema/Phase	Ablauf – Methode – Sozialform	Didaktischer Kommentar	Material / Medien	Zeit (in Min.)
Mittagspause					
<i>// Fertigkeiten //</i> Die TN setzen sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungs-kritisches Leitbild enthält.	Konzeption der Kindertageseinrichtung auf die Querdimension der interkulturellen und diversitätsbewussten Pädagogik hin kritisch überprüfen.	Kleingruppenarbeit analog des Aufbaus der Konzeption und entlang den Vorlieben der TN	R begleitet die Kleingruppen aktiv.	Ausreichende Anzahl der Konzeptionen Metaplankärtchen in den Farben der Gruppen Themenwolken von R beschriftet	60 45
Kaffeepause					
s.o.	s.o.	Bericht der Gruppen Zusammenfassung	Durch R	Pinnwände Wandzeitungen Klebestifte	15 45
Auswertung Erster Tag Ausblick auf Zweiten Tag					
30 +++					
Eventuell: Gemeinsames Abendessen					

Zweiter Tag: Vertiefung und Aufgaben für das erste Intervall der Eigenarbeit

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Warm-up					
// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren eigene ethnisierte oder stereotypisierende Deutungsmuster.	<i>Eigene kulturelle Einbettung</i>	Übung „Albatros“ (vgl. Handschuck/Klawe 2010, S. 124)	Hier ist es zunächst wichtig, die Ergebnisse der ersten Eigenar- beitsphase zu würdigen. Erst danach findet die Übung statt.		30
// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN setzen sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungs- kritisches Leitbild enthält.	Gemeinsame Zieldefini- tion erarbeiten	Gesprächskreis und mind- mapping	Es ist Wert auf die Gesprächs- führung zu legen. Alle sollten aktiv teilnehmen, niemand darf zurückbleiben, Widerstände müssen ausgeräumt werden. Zugleich sind parallel alle Ergeb- nisse durch R zu visualisieren und zu dokumentieren.	Visualisierte Ergeb- nisse des Vortages Ideal: zusätzlich Foto- protokoll des Ersten Tages für alle Wandzeitung	60
Kaffeepause					
// <i>Wissen</i> // Die TN wissen um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Migra- tionshintergrund und Bildungserfolg; sie kennen die Ursachen für Bildungs- benachteiligung.	Bildungsgerechtigkeit	Fachvortrag R (vgl. Arbeitsmaterial 2) Rückfragen Diskussion	Rückfragen sind gewünscht. Wenn Fälle vorgebracht werden, kommen sie als Fallbesprechun- gen in den Themenspeicher.	Rechner, Beamer Handout Flipchart für den Themenspeicher Arbeitsmaterial 2	45

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN sind aufmerksam in Bezug auf Teilhabebar- rieren und Mechanismen institutioneller Diskrimi- nierung von Kindern und Familien mit Migrations- hintergrund in der eige- nen Einrichtung.	Kinder und Familien in unserer Kindertagesein- richtung	Diskussion	Analyse der Belegung Bearbeitung des Themenspei- chers	Themenspeicher Flipchart	45
Mittagspause					
Die TN setzen sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungs- kritisches Leitbild enthält.	Gemeinsame Zieldefini- tion erarbeiten – Fortset- zung und Konkretisie- rung Ebenen: – Träger – Kindertageseinrichtung – Team – Kinder – Eltern – Vernetzung	Gesprächskreis	Es ist Wert auf die Gesprächsfüh- rung zu legen. Alle sollten aktiv beteiligt sein, niemand darf zurückbleiben, Widerstände müssen ausgeräumt werden. Zugleich sind parallel alle Ergeb- nisse durch R zu formulieren und zu dokumentieren.	Mindmap des Vormittags Flipchart	45
Kaffeepause					
15					

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Abschluss der ersten Einheit	Elschenbroich, Dona- ta/Schweitzer, Otto: Glückskekse. Film (Video/DVD) 30 Minuten.	Visualisierung des Zieles mittels Film Gespräch			45
Auswertung: beispielsweise mittels der Methode „Fieberkurve“ Materialübergabe und Terminvereinbarungen					

Erste Praxisphase

Das Team wird in drei Arbeitsgruppen aufgeteilt, die parallel arbeiten. Für den Austausch der Gruppen untereinander dienen die regulären Teamsitzungen in der Kindertageseinrichtung.

Die Teilnehmenden erhalten folgende Materialien:

- WiFF-Expertise „Kulturelle Heterogenität in Kitas: Anforderungen an die Fachkräfte“ von Annika Sulzer
- Literaturliste
- Dokumentation der ersten Fortbildungseinheit inklusive Zeitleiste und folgende Aufgabenstellungen:

Schritt 1

Arbeitsgruppe 1: Bestandsaufnahme

Aufgaben:

- Fotos aus allen relevanten Bereichen des Hauses machen und in eine Teamsitzung einbringen
- Anhand des Arbeitsmaterials³ HAHN & HENKYS: EINE ANTI-BIAS-UMGEBUNG SCHAFFEN besprechen.

Schritt 2

Arbeitsgruppe 2: Feststellung des Entwicklungsbedarfs

Aufgaben:

- Was soll *sofort* (binnen eines Monats) *demnächst* (in den kommenden sechs Monaten) und *später* (innerhalb eines Jahres) geändert werden?
- To-do-Liste in einer Teamsitzung erstellen: Wer macht was, wann, womit, mit wem? Memo: Kinder beteiligen!

Schritt 3

Arbeitsgruppe 3:⁷ Dokumentation

Aufgabe:

- Alle Ergebnisse dokumentieren und der Referentin/dem Referenten termingerecht übermitteln.

Wichtig: Die Leitungsebene der Kindertageseinrichtung bildet eine eigene AG. Sie muss den Prozess steuern, Zeit und Raum einplanen, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivieren, den Träger sowie den Elternbeirat informieren, einbinden und den Überblick behalten.

Gegebenenfalls steht dieser Gruppe die Referentin/der Referent beratend zur Seite.

Folgende Fertigkeiten werden im ersten Intervall der Eigenarbeit entwickelt:

- ... interessiert sich für mehrsprachige Kompetenzen im Team, unterstützt und nutzt diese.
- ... stimmt die Rahmenbedingungen in der Einrichtung mit den Bedarfen von Eltern und Kindern ab, beispielsweise über mehrsprachiges Informations- und Spielmaterial.
- ... prüft die materielle Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption.
- ... kann interkulturelle und diversitätsbewusste Ansätze (nach Leitlinien der Inklusion) methodisch umsetzen.

Folgende Sozialkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... nimmt aktiv an Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektiert den Austausch mit den Teammitgliedern.
- ... setzt sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Leitbild enthält.

Anmerkung

Die Kompetenzen hinsichtlich der Teamentwicklung und Zusammenarbeit entfalten sich entlang auf einer impliziten zweiten Ebene der konkreten Arbeit an der Konzeption und im Prozess der Veränderung der Kindertageseinrichtung zu einer interkulturell und diversitätsbewussten Einrichtung.

⁷ www.kinderwelten.net/pdf/22_anti_bias_umgebung.pdf (06.06.2012).

Dritter Tag: Team und Konzeptentwicklung

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung					
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN nehmen aktiv an den Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektieren den Austausch mit den Teammitgliedern.	Lernumgebung gestalten	Präsentation der AG (n. 1 bis 3)	Visualisierung für alle erforderlich Methoden variabel	(Foto-)Dokumentationen des Teams	15 45
// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren kontinuierlich das eigene Bild einer „guten Einrichtung“ vor dem Hintergrund gesellschaftlich- und adressatenspezifischer Erwartungen an diese (vgl. Kompetenzprofil Sprachliche Bildung, S. 142)	Teambildung: Bestandsaufnahme bei den einzelnen Fachkräften	Kartenabfrage Diskussion	Alle schreiben frei und individuell ihre Antworten auf die Karten. Es werden keine Themen vorgegeben. Leitfragen: – Was war bei der bisherigen Konzeptarbeit im ersten Intervall sehr positiv? = grüne Karte – Was war verbesserungswürdig, aber alles in allem akzeptabel? = gelbe Karte – Was bedarf dringend der Bearbeitung? = rote Karte R sortiert die Karten dann nach Themen an den Pinnwänden und spiegelt so den Befund, „wo der Schuh drückt“!	Metaplankärtchen in Ampelfarben für alle Teilnehmenden Pinnwand mit Wandzeitung bespannt Klebestifte	45

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Kaffeepause					
// <i>Wissen</i> // Die TN wissen, dass sich die Persönlichkeit <i>aller</i> Kinder entlang vielfacher Differenzlinien entwickelt (z. B.: Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung). // <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren kontinuierlich das eigene Bild einer „guten Einrichtung“ vor dem Hintergrund gesellschaftlich- und adressatenspezifischer Erwartungen an diese (vgl. Kompetenzprofil Sprachliche Bildung, S. 142)	Der Ansatz der inklusiven und diversitätsbewussten Pädagogik	Fachvortrag von R	Ist von R angepasst an den Bedarf des Teams zu erstellen. Die Grundlage dazu bildet die Expertise von Annika Sulzer.	Rechner Beamer Handout Flipchart für den Themenspeicher	30 45
Mittagspause					

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN initiieren Kooperationen zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. // <i>Sozialkompetenz</i> // ... nimmt aktiv an Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektiert den Austausch mit den Teammitgliedern.	Konzeptfortschreibung Erste Schritte	Schreibwerkstatt in Kleingruppenarbeit	Es werden Gruppen zu folgenden möglichen Themen gebildet: – Pädagogische Ziele und Prinzipien – Unser Bild vom Kind, unsere Vorstellung von Bildung – Orientierung an interkultureller und diversitätsbewusster Pädagogik – Pädagogische Handlungselemente – Rolle als Erzieherin/Erzieher – Raumgestaltung – Zusammenarbeit mit Eltern. Je nach Teamgröße können nicht alle Themen bearbeitet werden. Die verbleibenden werden in das zweite Intervall der Eigenarbeit vertagt.	Gesetzliche Grundlage Landesspezifisches Curriculum „Alte“ Konzeption der Kindertageseinrichtung Je AG: ein Rechner ein Beamer ein Drucker	Insg. 100
Kaffeepause (die Gruppen entscheiden selbst, wann und wie)					
s.o.	Fortsetzung	Schreibwerkstatt			20
Auswertung mittels SWOT-Analyse Bildung der AGn Verabschiedung					
30					

Zweite Praxisphase

Auch in dieser Phase werden wieder drei parallel arbeitende Arbeitsgruppen benötigt. Es stellt sich die Frage, ob die Arbeitsgruppen der Ersten Praxisphase weiterbestehen oder neu gegründet werden. Dies sollte mit dem Team besprochen und vereinbart werden.

Die AGs erhalten folgende Arbeitsaufträge:

Arbeitsgruppe 1: Redaktion/ Konzeptfortschreibung

Aufgaben:

- Fortsetzung der Schreibwerkstatt, die Ergebnisse in eine Teamsitzung einbringen und zur Diskussion stellen.
- Alle Ergebnisse dokumentieren und der Referentin/dem Referenten termingerecht übermitteln.

Arbeitsgruppe 2: Raum und Material

Aufgaben:

- To-do-Liste in einer Teamsitzung erstellen: Wer macht was, wann, womit, mit wem?
- Memo: Kinder beteiligen!
- Implementierung einer interkulturell mehrsprachigen und diversitätsbewussten Eltern-Kind-Bibliothek zur Literacy-Erziehung – erste Schritte.
- Alle Ergebnisse dokumentieren und der Referentin/dem Referenten termingerecht übermitteln.

Arbeitsgruppe 3: Analysegruppe zur Kooperation mit Eltern und externen Partner

Aufgaben:

- Bestehende Kooperationen sichten, dokumentieren und im Team zur Diskussion stellen.
- Alle Ergebnisse dokumentieren und der Referentin bzw. dem Referenten termingerecht übermitteln.

Wichtig: Die Leitungsebene der Kindertageseinrichtung bildet eine eigene AG. Sie muss den Prozess steuern, Zeit und Raum einplanen, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivieren, den Träger sowie den Elternbeirat informieren und einbinden – und vor allem den Überblick behalten.

Gegebenenfalls steht dieser Gruppe die Referentin/der Referent beratend zu Seite.

Folgende Fertigkeiten werden in der „Kita Leitungs-AG“ entwickelt:

- ... nutzt die Ressourcen ihres heterogenen Teams für eine inklusive und diversitätsbewusste Pädagogik.

Folgende Sozialkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... setzt sich gegenüber dem Träger für eine sprachliche und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams ein.
- ... setzt sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Leitbild enthält.

Folgende Selbstkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... reflektiert kontinuierlich die Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team.

Folgende Fertigkeiten werden im Team entwickelt:

- ... interessiert sich für mehrsprachige Kompetenzen im Team, unterstützt und nutzt diese.
- ... stimmt die Rahmenbedingungen in der Einrichtung mit den Bedarfen von Eltern und Kindern ab, beispielsweise über mehrsprachiges Informations- und Spielmaterial.
- ... prüft die materielle Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption.

Folgende Sozialkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... nimmt aktiv an den Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektiert den Austausch mit den Teammitgliedern.
- ... bringt thematisches und fallbezogenes Wissen über Kooperation reflexiv im Team ein.
- ... implementiert Kooperation und Vernetzung im Einrichtungskonzept.
- ... bezieht Eltern und Kinder als Adressaten in die Gestaltung von Kooperation und Vernetzung mit ein.

Folgende Selbstkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... klärt informelle ethnozentrische Arbeitsteilungen zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.
- ... reflektiert die Anforderungen, die sich aus der Heterogenität des Teams ergeben und kann die eigene Position im Team reflektieren.

Vierter Tag: Netzwerk und Ausblick

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung – Warm-up					
	Netzwerken	Übung	Die TN stehen im Kreis und werfen sich ein Wollknäuel zu; so entsteht Schritt für Schritt ein Netz und das Thema des Tages ist begreifbar.	Ein dicker farbiger Wollknäuel mit nicht zu feinem Faden	20
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN nehmen aktiv an den Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektieren den Austausch mit den Teammitgliedern.	Lernumgebung gestalten	Präsentation der AGn 1 bis 3 Diskussion	Visualisierung für alle erforderlich Methoden variabel	(Foto-)Dokumentationen des Teams	60
Kaffeepause					
					30

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN kennen Instrumente zur Dokumentation von Kooperationsprozessen.</p> <p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN kennen familienergänzende und familienunterstützende Institutionen, Verbände und Vereine sowie migrationspezifische Dienste, Elternvereine und Migrantenorganisationen und deren Funktionen.</p>	<p>Netzwerkarbeit in der Kindertageseinrichtung</p>	<p>Fachvortrag von R Diskussion</p>	<p>Ist von R angepasst an den Bedarf des Teams zu erstellen.</p> <p>Die Grundlage bilden Diller (o. J.) und Klawe (1995) (vgl. Kap. 3.1.8).</p>	<p>Rechner Beamer Handout Flipchart für den Themenspeicher</p>	<p>45</p>
<p>Die TN kennen Ansprechpartner für Anliegen der Einrichtung/Fachkräfte einerseits und Eltern/Kinder andererseits.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN können bedarfsorientiert Kooperationsangebote aushandeln (+Kompetenz).</p>	<p>Erarbeitung des Netzwerkes der Kindertageseinrichtung</p>	<p>Mögliche Methode: Mindmapping</p>		<p>Wandzeitung</p>	<p>45</p>
Mittagspause					
					60

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN können bedarfsorientiert Kooperationsangebote aushandeln (+Kompetenz).</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN eignen sich Wissen über mögliche Kooperationspartner an.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN bringen thematisches und fallbezogenes Wissen über Kooperation reflexiv im Team ein.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren die eigene Position (im Kooperationsprozess) und identifizieren persönliche Barrieren.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren die eigenen Erwartungen an Kooperationen.</p>	<p>Workshop AG1: Fortschreibung/Erstellung der Konzeption</p> <p>Workshop AG2: Umsetzung in die Praxis: Einrichten einer diversitäts-bewussten Eltern-Kind-Bibliothek</p>	<p>Es werden zwei Kleingruppen gebildet, denen je ein Thema zugeordnet wird.</p> <p>Die AG1 schreibt konkret an der Konzeption, während die AG 2 konkret einen Handlungsplan/Projektplan zum Thema erstellt.</p> <p>Netzwerken für unsere neu einzurichtende Kinder- und Elternbibliothek.</p>	<p>AG1: Schreibwerkstatt</p> <p>AG2: Alle Netzwerken für unsere Literacy-Bibliothek</p> <p>Brainstorming</p>	<p>AG1: Alle bereits erarbeiteten oder überarbeiteten Teile der Konzeption</p> <p>Protokolle/Mitschriften</p> <p>Rechner</p> <p>AG2: Alle bereits erarbeiteten und dokumentierten Praxisbausteine</p> <p>Schreibmaterial oder Rechner</p> <p>Metaplan-Material des Vormittags</p>	45
Kaffeepause					15

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Zusammenfassung	Rückblick auf die Entwicklung des Jahres	Visualisierung auf Flipcharts	R hat die Aufgabe, aufgrund der Dokumentation des gesamten letzten Jahres die erzielten Fortschritte und Ergebnisse darzulegen, gelungene Problemlösungen darzustellen sowie Hinweise auf ungelöste Aufgaben zu geben.		60
Abschluss der Fortbildung – Auswertung – Ausblick – Dank		Variabel			30

3.1.11 Arbeitsmaterialien

Arbeitsmaterial 1:

Die Rechte der Kinder

Normative, Bildungspolitische und Handlungsbegleitende Aspekte in der Pädagogik der Kindheit

Bertolt Brecht Was ein Kind gesagt bekommt

Der liebe Gott sieht alles.
Man spart für den Fall eines Falles.
Die werden nichts, die nichts taugen.
Schmökern ist schlecht für die Augen.
Kohlentragen stärkt die Glieder.
Die schöne Kinderzeit, die kommt nicht wieder.
Man lacht nicht über ein Gebrechen.
Du sollst Erwachsenen nicht widersprechen.
Man greift nicht zuerst in die Schüssel bei Tisch.
Sonntagsspaziergang macht frisch.
Zum Alter ist man ehrerbötig.
Süßigkeiten sind für den Körper nicht nötig.
Kartoffeln sind gesund.
Ein Kind hält den Mund.

Kernpunkte der UN-KRK

Artikel 2

[Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot]

- (1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.
- (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormundes oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Kernpunkte der UN-KRK

Artikel 3

[Wohl des Kindes]

- (1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.
- (2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen.
- (3) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

Kernpunkte der UN-KRK

Artikel 28

[Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung]

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere
 - a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
 - b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemein bildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
 - c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
 - d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
 - e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

...

Kernpunkte der UN-KRK

Artikel 29

[Bildungsziele; Bildungseinrichtungen]

- (1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,
 - a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
 - b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
 - c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
 - d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
 - e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

...

Kernpunkte der UN-KRK

Triple-P-Model, eingebettet zwischen Art. 6 und 44 der KRK

- Protection – Provision – Participation
- Problematik der Einteilung
- Recht des Kindes auf Beteiligung
- Recht des Kindes auf Identität
- Recht des Kindes auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung

Problemstellungen

- Soziale Lage und Kinderarmut
- Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit
- Einwanderung und Asyl
- Partizipation

Kinderrechte in Deutschland – Kommentar von unicef

„Kinderarmut:

In Deutschland leben 2,6 Millionen Kinder auf Sozialhilfeniveau, das ist fast jedes sechste Kind. In allen Industrieländern ist seit den 1990er Jahren der Anteil der Kinder, denen weniger als die Hälfte des Durchschnittseinkommens zur Verfügung steht, gestiegen – in Deutschland mit am stärksten. Kinder haben in Deutschland ein höheres Armutsrisiko als Erwachsene. Immer häufiger bleiben benachteiligte Kinder in isolierten Wohnvierteln unter sich, ohne gute Schulen und ausreichende soziale Unterstützung.

Fehlende Bildungschancen:

Der Bildungsstand der Eltern entscheidet in Deutschland stärker als in den meisten Industrienationen über die Schullaufbahn und den Bildungserfolg. Kinder armer Familien haben häufiger Schulprobleme und schlechtere Chancen auf eine gute Ausbildung. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie nur unzureichend Lesen und Schreiben lernen, ist dreimal so hoch wie bei ihren Altersgenossen aus besser gestellten Elternhäusern. 40 Prozent der Heranwachsenden ohne beruflichen Abschluss sind ausländischer Herkunft.

Flüchtlingskinder:

Besonders schwierig ist die Situation für Kinder, die als Flüchtlinge in Deutschland leben. Flüchtlinge ohne gesicherten Aufenthaltsstatus haben nur eingeschränkt Zugang zu ärztlicher Behandlung. Der Schulbesuch und der Beginn einer Berufsausbildung werden ihnen schwer oder gar unmöglich gemacht. Schon 16-Jährige werden wie Erwachsene behandelt und zum Beispiel in Abschiebehaft genommen.

Kinderrechte in Deutschland – Kommentar von unicef

Gewalt gegen Kinder:

Seit 2000 ist das Recht auf gewaltfreie Erziehung im Grundgesetz festgeschrieben. Trotzdem werden jedes Jahr rund 150.000 Kinder unter 15 von ihren Eltern körperlich misshandelt. UNICEF geht davon aus, dass in Deutschland jede Woche zwei Kinder an den Folgen von Misshandlungen und Vernachlässigung sterben. Laut Kriminalstatistik werden jedes Jahr rund 20.000 Fälle von sexuellem Missbrauch angezeigt. Die Dunkelziffer wird viermal so hoch geschätzt.

Kommerzielle sexuelle Ausbeutung:

Deutschland ist ein Markt für internationale Kinderhändler und Kinderpornographie. Aufsehen erregten Recherchen von UNICEF, die Kinderprostitution im deutsch-tschechischen Grenzgebiet dokumentieren. UNICEF fordert seit Jahren von der Bundesregierung, die Datenlage mit einem „Lagebild Kinderhandel“ zu verbessern und die internationale Verfolgung der Täter zu intensivieren.

Keine verlässliche Lebensumwelt:

Deutschland ist eines der „kinderärmsten“ Länder. Auf ein Kind kommen 4,4 Erwachsene. Investitionen in das Wohl der Kinder haben trotz der Debatte um die Zukunftsfähigkeit der deutschen Gesellschaft keinen Vorrang. Das zeigte 2007 ein UNICEF-Vergleich unter 21 Industrieländern. Demnach ist Deutschland bei der Aufgabe, verlässliche Lebensumwelten für Kinder zu schaffen, nur Mittelmaß. Bei der Bereitschaft, in die frühkindliche Bildung zu investieren, ist Deutschland sogar Schlusslicht im internationalen Vergleich.“

Aktionsbündnis Kinderrechte fordert zum Jahrestag der UN-Konvention

„Dringend notwendig sind nach der Rücknahme der Vorbehaltserklärung zur UN-Kinderrechtskonvention jetzt vor allem gesetzliche Anpassungen im Ausländer-, Asyl- und Sozialrecht. Obwohl gerade sie besonderen Schutz und Fürsorge brauchen, wachsen viele der bis zu 300.000 Flüchtlingskinder unter inakzeptablen Lebensbedingungen auf. Viele leben ständig in der Sorge, dass sie oder ihre Eltern abgeschoben werden, und ohne Zugang zu Freizeit-, Spiel- oder Ausbildungsmöglichkeiten. Flüchtlingskinder über 16 Jahren werden in einem für sie unverständlichen Asylverfahren wie Erwachsene behandelt. Eine umfassende medizinische und psychologische Versorgung bleibt ausgerechnet den oft chronisch erkrankten Flüchtlingen verwehrt. **Das Aktionsbündnis fordert die Bundesregierung daher auf, die Konsequenzen aus der Rücknahme zu ziehen und die Änderungen schnellstmöglich auf den Weg zu bringen.**“

Pädagogische Ansätze

- Strukturelle und konzeptionelle Ansätze im Feld der Kindertageseinrichtungen
- Kinderkonferenzen, Mitbestimmung und Beteiligung
- Bemposta

Was ist ein tragfähiges Modell oder was sind Eckpunkte einer Konzeption?

Fazit

- Kinderrechte als Auftrag und Verpflichtung der Erwachsenen
- Kinderrechte im Bewusstsein der Kinder
- Kinderrechte als integraler Bestandteil ihres Alltags
- Befähigung der Kinder zur Inanspruchnahme der Kinderrechte
- Kinderrechte als von Kindern weiter zu gestaltende Rechte

Literatur

- Lechner, Helmut (2010): Kinderrechte, Kinderarbeit, Armut und Bildungsgerechtigkeit. In: Elsen, Susanne/Weber Klaus (Hrsg.): Aktiv für Kinderrechte. München 2010, S. 63–76
- Steindorff-Classen, Carolina (2010): Kinder haben Rechte – 20 Jahre UN-Kinderrechtskommission. In: Elsen, Susanne/Weber Klaus (Hrsg.): Aktiv für Kinderrechte. München 2010, S. 11–30
- Voort, Dörte van der (2001): Die Rechte der Kinder in unseren Kindertagesstätten – Plädoyer für eine pädagogische Praxis. In: Güthoff, Friedhelm/Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte – Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster
- Schmidtke, Hans-Peter (1998): Bemposta – ein spanischer Traum. Die spanische „Kinderrepublik“ und ihre Wirklichkeiten. In: Carle, Ursula/Kaiser, Astrid (Hrsg.): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler
- <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>
- <http://www.unicef.de/aktionen/kinderrechte20/kinderrechte-in-deutschland/>
- http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1042/1/DasGrosseAbenteuer21_2_07.pdf

Das Matthäus-Prinzip

oder:

Es regnet immer dorthin, wo es schon nass ist!

**„Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, daß er Fülle habe;
wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“**

Matthäus 25, 29 (Lut)

Dieses Zitat aus dem Matthäusevangelium wird in verschiedensten Kontexten verwendet, um ein bestimmtes Phänomen (eine ungleiche Verteilung von Chance) zu beschreiben.

Beispiele für das sogenannte Matthäusprinzip:

- Ökonomische Ressourcen
- Bekanntheit
- Zitierhäufigkeit
- Begabung
- Bildung und Weiterbildung
- Sprache

Bildung

Bildungssystem

Das deutsche Bildungssystem ist sehr von dem *Matthäus-Prinzip* geprägt:

- Auslese in der 4. Klasse nach Begabung → Anspruchsvoller Unterricht für begabte Schüler
- Bildungsbenachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Familien (PISA)
- Schulische Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus bildungsfernen und bildungsnahen Familien im Jugendalter größer als im Kindesalter (Vergleich PISA/IGLU)

Bildung

Weiterbildungssystem

Das *Matthäus-Prinzip* ist auch ein Prädiktor für ein erfolgreiches, lebenslanges Lernen:

- Jeder zehnte Beschäftigte mit niedriger Qualifikation nimmt an einer betrieblichen Weiterbildung teil, unter den Hochqualifizierten ist es jeder Zweite (Düll/Bellmann 1999, S. 70–83)
- Weiterbildungsquote bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund 44 %, bei Ausländern 39 % und bei Deutschen mit Migrationshintergrund 34 % (Brandt u.a. 2008 S. 28–31)
- „... die Chance, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, für Hochschulabsolventen knapp acht mal so hoch wie für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung“ (Brandt u.a. 2008 S. 28)

Sprache

Sprachwelt

Je mehr Menschen die nützlichste Sprache lernen, desto nützlicher und attraktiver wird sie. Die immer noch buntscheckige Sprachwelt konvergiert auf die Weltsprache Englisch hin. (Ickler, S. 1)

Spracherwerb

Das Lernen einer Sprache findet im Gehirn statt, verknüpft sich mit Bekanntem je nach vorhandenem Vorwissen. Wer schon viel weiß, lernt Neues leichter hinzu in unterschiedlicher Geschwindigkeit und vor allem nur mit eigener, aktiver Beteiligung. (Spitzer 2005)

Zweit- bzw. Mehrsprachenerwerb

Wer z.B. eine Reihe von Sprachen lernt, wird weniger Probleme haben, weitere Sprachen zu lernen.

„Das ist die Selbstreproduktion des deutschen Bildungsbürgertums“

Die Zeit Nr. 40, 24.09.2009

Erstmals untersuchten Forscher des angesehenen Hochschul-Information-Systems (HIS) die soziale Herkunft der rund 20.000 Stipendiaten der Begabtenförderungswerke.

Das Ergebnis:

- Die Stipendien bekommen vor allem die Kinder gut verdienender Akademiker.
- Arbeiterkinder schaffen es selten in den Kreis der Auserwählten. Werden Bildung und Berufsstatus der Eltern berücksichtigt, hat demnach weniger als jeder zehnte Stipendiat in der Studienförderung eine, wie die Forscher sagen „niedrige soziale Herkunft“, kommt also beispielsweise aus einer Arbeiterfamilie.
- Die Kinder beruflich erfolgreicher Akademiker – Stipendiaten mit „hoher sozialer Herkunft“ – machen dagegen mehr als die Hälfte der Geförderten aus.

Quellenangaben

- Brandt, Peter/Grünhage-Monetti, Matilde/von Küchler, Felicitas/ Tröster, Monika (2008): Wer hat, dem wird gegeben! In: Leibnitz Gemeinschaft (Hrsg.): Zwischenruf, H. 1. www.wgl.de/?nid=zwr&nidap=&print=0 (11.12.2008)
- Düll, Herbert; Bellmann, Lutz (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus: eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspanels 1997 für West- und Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 32. Jg., H. 1
- Ickler, Theodor: Wie gut ist die deutsche Sprache? www.deutsche-sprachwelt.de/berichte/ickler-weimer.pdf (15.11.2008)
- Lernen aber wie? www.oliveira-online.net/lernen.html (10.11.2008)
- Spitzer, Manfred (2005): Nur auswendig lernen und nicht anwenden dürfen – lohnt sich nicht, sagt das Gehirn, www.pz.bildungs_rp.de/pn/pb2_05/magazin.htm (8.12.2008)

Arbeitsmaterial 3

Barbara Henkys/Stefani Hahn

Eine Anti-BIAS-Umgebung schaffen. Stereotypen und Schablonen vermeiden

www.kinderwelten.net/pdf/22_anti_bias_umgebung.pdf

3.2 Beispiel B: Interkulturelle Kommunikations- situationen und Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten – Umsetzung einer externen Weiterbildung

Monika Springer-Geldmacher

3.2.1 Einleitung

Kommunikationsfähigkeit ist eine Schlüsselqualifikation in der interkulturellen Begegnung.

Für die Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Erziehern mit Kindern und deren Eltern mit Migrationshintergrund sind Fragen der Verständigung und des gegenseitigen Verstehens wesentlich, zumal unterschiedliche Orientierungsmuster aufeinandertreffen können. Fachlich begründete Ziele und Elterninteressen können entgegengesetzt sein, und somit ist Professionalität für vorurteilsbewusstes und lösungsorientiertes Arbeiten notwendig.

Erzieherinnen und Erzieher stellen sich den Anforderungen angesichts eines multikulturellen Klientel und entwickeln die eigene interkulturelle Kompetenz immer weiter: Erzieherinnen und Erzieher können die fachlichen Vorstellungen der Einrichtung verständlich vermitteln. Eltern werden ermutigt, ihre Vorstellungen einzubringen. Wenn sie in den Austausch einbezogen werden, können sie selbst entscheiden, ob sie das pädagogische Profil und die Überzeugungen der Einrichtung unterstützen oder sich mit den Verantwortlichen über Ansätze, die ihnen problematisch erscheinen, auseinandersetzen. Den Eltern werden Weiterbildungsangebote unterbreitet und Möglichkeiten der Förderung ihrer Kinder aufgezeigt.

Interkulturelle Kommunikationskompetenz setzt einerseits an der Selbsterfahrung der Fachkraft an, ferner an der Wahrnehmung des eigenen ste-

reotypen Bewertens und Verhaltens, andererseits an ihrer Kommunikationsfähigkeit im interkulturellen Kontext.

Ziele sind die Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung einer stabilen bi-kulturellen Identität sowie ein konstruktiver, wertschätzender Umgang mit den Eltern und die dialogorientierte Auseinandersetzung im Team bei gemeinsamer Weiterentwicklung zu einer interkulturellen Einrichtung.

Aus diesem Grund sollen die beiden Handlungsanforderungen „Interkulturelle Kommunikationssituationen gestalten“ und „Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten“ zu einem Weiterbildungsangebot zusammengefügt werden, indem die jeweiligen Handlungsanforderungen aufeinander bezogen werden.

Ein Schwerpunkt liegt auf der Kommunikation in einer interkulturellen Einrichtung, die Eltern mit ihren Bedürfnissen einbezieht, sowie in der Fähigkeit, Konflikte bearbeiten zu können, die im interkulturellen Feld der Kindertageseinrichtung entstehen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Weiterentwicklung des Konzepts der Einrichtung.

Das Ziel ist, kommunikative Kompetenzen zu schärfen, um über Empathie, Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit im interkulturellen Kontext zu verfügen und in der gemeinsamen Arbeit mit Kindern, Fachpersonal und Eltern eine interkulturelle Arbeit in der Einrichtung und hier im Besonderen mit Eltern zu institutionalisieren.

3.2.2 Zielgruppe

Die Teilnehmenden einer Qualifizierung im Bereich „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ sind alle Personen, die im Bereich der Einrichtung tätig sind, also staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, genauso wie Pädagoginnen mit einer Spezialausbildung der Logopädie oder Motopädie.

Besonders fruchtbar für das aktive, selbstbestimmte, interessierte Lernen sind kulturell heterogene Gruppen, in denen die Selbstbildungsprozesse auf der Grundlage bereits erworbener Lebens- und

Berufserfahrung in einem lebendigen dialogischen Prozess zwischen Referentinnen bzw. Referenten und allen Teilnehmenden sowie innerhalb der Gruppe geschehen.

Die Referentinnen und Referenten sorgen für intensive Reflexionsprozesse sowie für einen Theorie-Praxis-Transfer.

Um eventuellen Fremdheitsgefühlen in der Gruppe der Fortzubildenden vorzubeugen, sind in dem Qualifizierungsvorschlag eine Reihe von Übungen eingebaut, die in Kleingruppen ein intensives gegenseitiges Kennenlernen und den Austausch von persönlichen Erfahrungen ermöglichen – eine Basis, die einen angstfreien Austausch und ein gegenseitiges Erweitern der Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglicht.

Die Referentinnen und Referenten sollten in Gruppenarbeitsphasen darauf achten, dass die Zusammenstellung jeweils eine kulturell heterogene Gruppe bildet; somit können die Teilnehmenden selbst in den Gruppen im eigenen Lernprozess profitieren sowie unterschiedliche Erfahrungen und Bezüge für die Arbeit mit Eltern und Kindern nutzen.

3.2.3 Gruppengröße

Die Gruppengröße liegt bei maximal 20 Teilnehmenden. Günstiger und intensiver sind kleinere Gruppen von circa 15 Personen.

Die Beschränkung der Gruppengröße ist anzuraten, um gruppendynamische Prozesse lebendig werden zu lassen und die Bedürfnisse der einzelnen wahrnehmen sowie vonseiten der Referentinnen und Referenten berücksichtigen zu können.

3.2.4 Zeitlicher Rahmen

Der hier beschriebene Umfang soll in drei Tagen absolviert werden.

Im günstigsten Fall ist das Thema eingebunden in ein längerfristiges Weiterbildungsangebot, das weitere Themen aus dem Bereich „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ umfasst.

Als singuläres Angebot sollte es sich an Fachkräfte wenden, die in einer Einrichtung arbeiten, in denen ein kulturell heterogenes Klientel nahelegt, die Einrichtung interkulturell weiterzuentwickeln.

3.2.5 Gestaltung der Lehr-Lernprozesse

Es sollte eine Vielfalt an Methoden zum Einsatz kommen, das heißt: theoretische Inputs sind durch praktische Phasen abzuwechseln, die dazu dienen, die theoretischen Impulse in praktische Überlegungen, Erfahrungen und Handlungen zu überführen.

Die Arbeit in unterschiedlich großen Kleingruppen dient dem Austausch und der Reflexion. Rollenspiel ermöglicht die Reflexion überkommener oder das Ausprobieren neuer Handlungsweisen und Fertigkeiten.

3.2.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

Das hier exemplarisch vorgestellte singuläre Fortbildungsangebot sollte nicht an drei aufeinanderfolgenden Tagen bearbeitet werden, sondern ist als *Zwei plus Eins*-Angebot konzipiert. Das heißt, nach zwei Fortbildungstagen, die sich auf Wissen und Fertigkeiten sowie auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen zu den Themen Kommunikation im interkulturellen Kontext und Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund konzentrieren, folgt eine Praxisphase von circa drei bis vier Monaten. Erst nach dieser Phase findet der dritte Fortbildungstag statt, bei dem die Erfahrungen aus der Praxis aufgearbeitet und Fertigkeiten zum Thema durch die an der Praxis orientierten Kommunikationsübungen geschärft werden.

Um die Nachhaltigkeit des Zuwachses an Wissen und Können zu garantieren, ist die Einbindung der Praxis der Teilnehmenden ratsam. Aufgrund der Unterbrechung der Fortbildung durch eine Praxisphase können die Teilnehmenden neue Erkenntnisse erproben und Handlungsweisen überprüfen bzw. ihren professionellen Habitus verändern.

Im günstigsten Fall sind Leitung und Träger in die Qualifizierung einbezogen und sorgen auf der Steuerungsebene für einen gesicherten Transfer der Inhalte in das Team der jeweiligen Einrichtung.

3.2.7 Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung

Es sollte ein größerer Seminarraum zur Verfügung stehen, in dessen Ecken sich die Kleingruppen für Gruppenarbeitsphasen zurückziehen können, ohne sich gegenseitig zu stören. Neben dem Seminarraum können auch ruhige Ecken im Haus für Kleingruppenarbeit genutzt werden.

Zur Ausstattung gehören ein Flipchart mit Papier, ein Laptop mit DVD-Laufwerk und ein Beamer.

Für die Gruppenarbeit werden circa vier Moderationswände benötigt, die mit Moderationspapier auf der Vorder- und Rückseite bestückt sind.

Den Teilnehmenden steht Moderationsmaterial zur Verfügung (Karten, ausreichend blaue oder schwarze Marker, Nadeln, Kreppklebeband).

3.2.8 Vorschläge für Reader-Texte

Arbeitskreis IKEEP der RAA in NRW (o.J.): Vielfalt als Chance, Bausteine der RAA zur Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für eine Interkulturelle Arbeit. Essen

Fleischer, Eva/Hafelekar Unternehmensberatung (2006): Interkulturelle Beratung, Rahmenbedingungen im Erstgespräch. Innsbruck. hafelekar.at/CD_JIJ/pdf/pdf_de/101_interkulturelle_beratung_erstgespräch.pdf

Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik, Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin, S. 112–143

Kuyumcu, Safak (2006): Das Erstgespräch – mehr als ein Einstieg in die Erziehungspartnerschaft mit Eltern. In: Kindergarten heute, 36. Jg., H. 9, S. 22–25

Landeshauptstadt Kiel Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen (2007): Literalität und Spracherwerb von zweisprachigen Kindern „Das Kieler Modell“. Kiel (DVD)

Lütters, Rosemarie/Romppel, Joachim/Schreier, Maren (2011): Fremdheit überwinden – Zusammenarbeit gestalten. Ein Praxisleitfaden für die Arbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen. Hannover

Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 83–99

Schlösser, Elke (2011): Bedeutung und Einsatz anamnesterischer Aufnahmebögen für das pädagogische Erstgespräch. kita-fachtexte.de/fileadmin/website/FT_schloesser_2011.pdf

Springer, Monika (2005): Interkulturelle Sensibilisierung und Konfliktbearbeitung. Übungen und Reflexionen. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Schwalbach/Ts., S. 213–234

Springer, Monika (2011): Elterntrainings und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 473–510

3.2.9 Ausschreibungstext

Interkulturelle Kommunikationssituationen und Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten

Zielgruppe

Pädagogische Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten und sich einem interkulturellen Ansatz in der Arbeit mit Kindern und Eltern verpflichten.

Inhalte

Kommunikationsfähigkeit ist eine Schlüsselqualifikation in der interkulturellen Begegnung.

Interkulturelle Kompetenz, die sich den Bedürfnissen der anderen öffnet, wird wahrscheinlicher, wenn einerseits an der Selbsterfahrung angesetzt wird sowie an der Wahrnehmung des eigenen stereotypen Bewertens und Verhaltens, andererseits an der Kommunikationsfähigkeit im interkulturellen Kontext.

Bei dieser Fortbildung geht es um Folgendes:

- Bearbeitung von Vorurteilen und die Stärkung von Toleranz
- Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund in die tägliche Arbeit
- Kenntnis ihres individuellen Hintergrundes und ihrer individuellen Erziehungsüberzeugungen
- Auseinandersetzung über Werte
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit auch angesichts von Widersprüchlichkeiten.

Die Fortbildung legt einen Schwerpunkt auf die Interkulturelle Arbeit mit Eltern und auf die Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund. Sie hat zum Ziel, die Erziehungspartnerschaft mit allen Eltern der Einrichtung zu schärfen.

Zeitlicher Umfang

Präsenzveranstaltung an drei Tagen:

Es finden zunächst zwei Fortbildungstage und nach einer Praxisphase ein weiterer Fortbildungstag statt. Zwischen den Präsenzzeiten wird eine Praxisaufgabe erteilt, die Kolleginnen und Kollegen, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, mit einbeziehen.

Methoden

- Theoretische Inputs in der Großgruppe
- Reflexion von Theorie und eigener Praxis in Groß- und Kleingruppen
- Vorstellung durch die Teilnehmerinnen oder Teilnehmer der Kleingruppenergebnisse im Plenum
- Rollenspiel
- Trainingseinheiten in Zweier- und Vierergruppen
- Praxisaufgaben, die Kollegen und Kolleginnen in der Praxis der eigenen Kindertageseinrichtung mit einbeziehen.

3.2.10 Zu erwerbende Kompetenzen

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h4>C1 Interkulturelle Kommunikationssituationen gestalten</h4>			
<p>Die Frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die grundlegenden Kommunikationstheorien.</p> <p>... kennt die Herausforderungen interkultureller Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Kommunikationsstile - Machtverhältnisse - unterschiedliche Werteorientierungen <p>... kennt Konfliktlösungsstrategien.</p> <p>... kennt die (interkulturelle) Methode der Mediation als eine mögliche Konfliktlösungs-Methode.</p>	<p>... erkennt wesentliche Konfliktpunkte in ihrer Einrichtung.</p> <p>... analysiert Schwierigkeiten in den Kommunikationsprozessen.</p> <p>... kann in Konflikten zwischen interkulturellen Missverständnissen und anderen Gründen unterscheiden.</p> <p>... vermeidet Prozesse der Zuschreibung.</p> <p>... setzt Gesprächsführung, Moderationskompetenz, Beratungskompetenz und kollegiale Beratungskompetenz ein.</p> <p>... wendet Konfliktlösungsstrategien an.</p> <p>... vermittelt in Konfliktsituationen.</p> <p>... setzt Prinzipien der Mediation ein (Win-win-Postulat für alle Beteiligten).</p>	<p>... tritt mit Menschen aus anderen Kulturräumen vorurteilsbewusst und kultursensibel in Kontakt.</p> <p>... kann Konflikte austragen und zu einem konstruktiven Ende bringen.</p> <p>... nutzt im Team und gegenüber Eltern Konfliktlösungsstrategien, die der Kategorie „Aufarbeiten des Konflikts“ entsprechen.</p>	<p>... reflektiert Vorannahmen über die Kommunikationspartner.</p> <p>... reflektiert das eigene Kommunikationsverhalten und eigene Konfliktlösungsmuster.</p> <p>... reflektiert die eigenen biografischen Erfahrungen in Kommunikationssituationen mit Menschen aus anderen Kulturen.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
C2 Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten			
Die Frühpädagogische Fachkraft ...			
<p>... weiß um die Unterschiedlichkeit der Milieus von Migrantenfamilien.</p>	<p>... überprüft regelmäßig die Praxis und die Zielerreichung der Erziehungspartnerschaft.</p> <p>... gestaltet niedrigschwellige Angebote zur Einbindung aller Eltern.</p> <p>... führt Aktivitäten, Projekte mit Eltern und Kindern unterschiedlicher Herkunft durch.</p> <p>... nutzt Methoden der Selbstevaluation für eine aktive Arbeit mit Eltern im Team.</p>	<p>... führt kultursensible Erstgespräche und Entwicklungsgespräche mit Eltern.</p> <p>... plant die Weiterentwicklung der interkulturellen Arbeit mit Eltern gemeinsam im Team und legt diese spezifisch, messbar und terminiert fest.</p>	<p>... entwickelt einen individualisierten Blick auf Kinder, Mütter und Väter.</p> <p>... entwickelt Konfliktfähigkeit bei unvereinbaren (Erziehungs-)Vorstellungen.</p>

3.2.11 Ablaufplan

Über einen kurzen Abriss zu den Grundsätzen der Kommunikation und zu den inhärenten Konflikten soll für die interkulturelle Dimension der Kommunikation sensibilisiert werden. In einer persönlichen Reflexion wird das eigene Kommunikations- und Konfliktverhalten analysiert, um vorschnelle Bewertungen und kulturzentristische Zuordnungen vermeiden zu können.

Um sich selbst vorurteilsbewusst wahrnehmen und eventuell korrigieren zu können, werden die Vielfalt der Milieus von Migrantenfamilien in Deutschland dargestellt sowie die sich daraus ergebenden Anforderungen für Erstgespräche und Entwicklungsgespräche in der Kindertageseinrichtung vorgestellt, die einen individuellen Blick auf Kinder und Familien ermöglichen.

Ausgehend von den eigenen positiven Ansätzen der Teilnehmenden für die Arbeit mit Eltern wird die *Methode der wertschätzenden Selbstevaluation* vorgestellt und durchgeführt, die eigene positive Ansätze ins Bewusstsein rückt; dies wird in der Praxisphase, die zwischen dem *zweiten Tag* und *dritten Tag* der Weiterbildung liegt, in der eigenen Kindertageseinrichtung mit Kolleginnen und Kollegen erprobt. Durch das Zusammenführen der einzelnen Erfahrungen werden dadurch den anderen Teilnehmenden *Impulse für ihre Praxis* gegeben.

Da die Realität neben den positiven Erfahrungen immer auch konflikthafte Begebenheiten aufweist, wird während der Praxisphase eine *Konfliktlandkarte* für die Einrichtung erarbeitet, die typische interkulturelle Konflikte in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund abbildet, die in der Vergangenheit vorgekommen sind.

Die Kolleginnen und Kollegen der Einrichtung, die nicht an der Fortbildung teilnehmen können, werden bewusst in die Handlungsanforderungen eingebunden, um so den Blick dafür zu schärfen, dass eine gelingende inklusive Frühpädagogik hinsichtlich kultureller Heterogenität sich nur durch alle professionellen Beteiligten mit ihren spezifischen Stärken und Schwächen umsetzen lässt und dass neben den Kindern auch die Eltern im Fokus der Aktivitäten liegen müssen.

Am *dritten Tag* der Weiterbildung, der nach der Praxisphase erfolgt, werden die Ergebnisse aus den Einrichtungen ausgetauscht. Eine anschließende Trainingsphase nimmt dann die Konflikte aus der Praxis der Teilnehmenden auf, stellt Konfliktlösungsstrategien vor und übt kommunikative Fertigkeiten ein, die zur Aufarbeitung von Konflikten mit den Beteiligten geeignet sind.

Der nachfolgende Ablaufplan gibt Auskunft über die *Themenblöcke* mit der entsprechend *zeitlichen Aufteilung* sowie den *eingesetzten Methoden und Materialien*.

Vorlagen zu den verwendeten Arbeitsblättern finden sich entsprechend der Nummerierung online unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.

Erster Tag: Kompetenzen zur Interkulturellen Kommunikation und Konfliktbearbeitung erwerben

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung				
	<p>Plenum</p> <p>Begrüßung durch den Veranstalter und die Referentin/den Referenten (R)</p> <p>Die Teilnehmenden (TN) schreiben ihren Namen auf Moderationskarten, die schon beim Ankommen und der Begrüßung von R verteilt werden.</p>	<p>Stuhlkreis für 15 bis 20 Personen</p> <p>Moderationskarten und Stifte</p>		5
Warm-up				
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>Die TN treten mit Menschen aus anderen Kulturräumen vorurteilsbewusst und kultursensibel in Kontakt.</p>	<p>Das Eisbrecherspiel:</p> <p>Zwei gleich große Kreise – einer innen, der andere außen – gehen jeweils im anderen Sinn, R lässt sie anhalten und die Partner, die sich gegenüberstehen, berichten einander.</p> <p>Runde 1: Was mich in meiner Einrichtung kürzlich besonders gefreut hat. Was mich besonders geärgert hat.</p>		<p>Aufmerksamkeit Konzentration</p> <p>Fördern des Aufeinander-Zugehens als Voraussetzung gelingender Kommunikation</p>	30

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Runde 2: Was ist die Geschichte deines Vornamens? Alle TN stellen anschließend im Plenum die Geschichte des Vornamens ihrer Partnerin/ihrer Partners vor.</p>			
Einstieg ins Thema: Das Wesen der Kommunikation und ihre Probleme				
<p>// <i>Wissen</i> // Die TN kennen die grundlegenden Kommunikationstheorien. // <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren das eigene Kommunikationsverhalten und die eigenen Konfliktlösungsmuster.</p>	<p>Input durch R Vorstellen der Gesetzmäßigkeiten der Kommunikation Beispiele für Beeinflussung der Wahrnehmung Reflexion in der Großgruppe bezogen auf Gespräche mit Kolleginnen bzw. Kollegen und Eltern</p>	<p>Overhead-Projektor Arbeitsblatt 1 – 3 auf Folie und vervielfältigt für alle TN</p>	<p>Kennen der Grundsätze der Kommunikation Das Eisbergmodell in der Interaktion: Sachebene Beziehungsebene Aspekte der Wahrnehmung</p>	30
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Wissen</i> // Die TN kennen die grundlegenden Kommunikationstheorien.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN analysieren Schwierigkeiten in den Kommunikationsprozessen.</p>	<p>Input durch R</p> <p>Vorstellen der Kommunikationskette</p> <p>Schwierige Situationen und Lösungsmöglichkeiten für eine gelingende Kommunikation erkennen</p> <p>Das Wissen um den Verlauf und die Eigenarten der Kommunikationskette sind vor allem wirkungsvoll in Gesprächen, wo ein Problem, ein Konflikt, eine Besorgnis oder eine weitreichende Entscheidung Gegenstand der Kommunikation ist.</p> <p>Einzelne Kommunikationsbestandteile bewusst machen</p> <p>Metakommunikation</p> <p>An welchem Punkt nahm das Gespräch eine Wende?</p> <p>Wodurch könnte ein Missverständnis entstanden sein?</p> <p>Etc.⁸</p> <p>Reflexion in der Großgruppe zum Nutzen der Kommunikationskette in der professionellen Kommunikation</p>	<p>s.o.</p> <p>Arbeitsblatt 4</p>	<p>Kennen der Kommunikationskette: Wahrnehmung – Vermutung – Gefühl – Reaktion</p> <p>Erkennen, dass eine interkulturelle Kommunikationssituation umso anfälliger für Fehlinterpretationen ist, wenn Wahrnehmung, Vermutung, Gefühl und Reaktion nicht auf den Prüfstand des gegenseitigen Verstehens gestellt werden können.</p>	<p>30</p>

8 In bearbeiteter Form nach: Eikmann, Jörg (1979): Kann ich Ihnen helfen? Freiburg/Nürnberg

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>Die TN reflektieren Vorannahmen über die Kommunikationspartner.</p>	<p>Zwei Paar Fußballdrücke aus Papier werden im Innenkreis auf dem Boden befestigt, sodass sich zwei Personen (Freiwillige) auf den Fußballdrücken gegenüberstehen.</p> <p>Die TN bestimmen den Abstand zueinander.</p> <p>Die anderen TN sind Beobachter im Außenkreis.</p> <p>R schlüpft in die Rolle der Trainerin/des Trainers und führt die TN durch die Übung.</p> <p>Übung:</p> <p>In den Schuhen des anderen stehen – Jeder TN hat zwei Minuten Zeit, um seinen Standpunkt zu einem vorher festgelegten Thema aus der Praxis zu vertreten, der eine Pro, der andere Kontra.</p> <p>Nachdem die erste Person gesprochen hat, tauschen die zwei Personen die Fußballdrücke und erklären den Standpunkt des jeweils anderen, ehe sie mit dem eigenen Standpunkt fortfahren:</p> <p>„Ich habe gehört, dass Du ...“</p> <p>Erst wenn die Partnerin/der Partner mit der Rückmeldung übereinstimmen, dürfen die TN wieder in ihre eigenen Fußballdrücke zurück und mit ihrem Standpunkt fortfahren.</p> <p>Das Wechselspiel wird so lange fortgeführt, bis die TN signalisieren, das Gespräch beenden zu wollen.</p>	<p>Zwei Paar Fußballdrücke aus Papier mit Kreppklebeband auf dem Boden befestigen</p>	<p>Sensibilisierung für den anderen</p> <p>Wahrnehmung des anderen als Individuum mit seinen Vorstellungen und Bedürfnissen</p> <p>Lernziel:</p> <p>Empathie und Ambiguitätstoleranz</p>	45

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Zunächst werden das Gesprächsverhalten und die Gefühle der Freiwilligen analysiert:</p> <p>Wie habt Ihr Euch gefühlt? Wie ist es, in die Schuhe des anderen zu treten? Warum ist es manchmal schwierig, in den Schuhen des anderen zu gehen? Warum ist es wichtig, daran zu denken, dass andere Menschen andere Erfahrungen, Werte und Bedürfnisse haben? Wie verhindert alltägliches Gesprächsverhalten, den Blickwinkel einer anderen Person wahrnehmen zu können?</p> <p>In die Analyse werden zunehmend die Beobachterinnen und Beobachter aus dem Außenkreis mit einbezogen.</p>			
<p>Mittagspause</p> <p>// Wissen // Die TN kennen die Herausforderungen interkultureller Kommunikation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterschiedliche Kommunikationsstile - Machtverhältnisse - Unterschiedliche Werteorientierungen 	<p>Geführtes Gespräch in der Großgruppe</p> <p>Sammlung von Beispielen aus der Praxis der TN</p>	<p>s.o.</p> <p>Arbeitsblatt 5</p>	<p>Wahrnehmung von Missverständnissen im interkulturellen Kommunikationsprozess</p>	<p>60</p> <p>30</p>

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN analysieren Schwierigkeiten in Kommunikationsprozessen.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren eigene biografische Erfahrungen in Kommunikationssituationen mit Menschen aus anderen Kulturen.</p>	<p>Interkulturelle Kommunikation ist besonders anfällig für Missverständnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nonverbal (Mimik, Gestik, Körpersprache) - Verbal (unterschiedliche Normalitätserwartung, Bewertungsstandards) - Extraverbal (unterschiedliche Standards, z.B. Zeit) - Konkurrenz - Unterschiedliche Bedürfnisse und Werte - Fehlende Kommunikation - Bestehende Machtverhältnisse 			
Praxistransfer an Beispielen				
<p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN erkennen wesentliche Konfliktpunkte in ihrer Einrichtung.</p>	<p>Die Problemlandkarte meiner Einrichtung bezogen auf das Zusammenleben bzw. Zusammenarbeit zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen.⁹</p> <p>Kleingruppenarbeit in Vierer-Gruppen: Die TN werden darauf hingewiesen, dass es sich nur um die Benennung von Konfliktpunkten geht, jedoch noch nicht um Lösungsmöglichkeiten. Alle TN fixieren den von ihnen vorgestellten Konfliktfall auf einer Moderationskarte.</p> <p>Vorstellen der Gruppenergebnisse durch ein Gruppenmitglied im Plenum Die Karten werden auf einer Moderationswand fixiert.</p>	<p>Moderationskarten Stifte je Gruppe Arbeitsblatt 6 (wird allen TN zur Verfügung gestellt) Moderationswand Kleber</p>	<p>Herausarbeiten wesentlicher Konfliktpunkte in der Einrichtung</p>	<p>60</p>

9 Überarbeitete Fassung aus: Faller, Kurt/Kerntke, Wilfried/Wackmann, Maria (1996): Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mülheim

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Pause				
<i>// Fertigkeiten //</i> Die TN können in Konflikten zwischen interkulturellen Missverständnissen und anderen Gründen unterscheiden.	Interkulturelle Situationsanalyse Vorstellen der Methode durch R	Arbeitsblatt 7 für alle TN		15
<i>// Fertigkeiten //</i> Die TN vermeiden Prozesse der Zuschreibung.	Anlegen der Interkulturellen Situationsanalyse auf die in der Problemlandkarte beschriebenen Konfliktfälle Arbeiten in der Vierer-Gruppe: Auswählen und Bearbeitung eines ausgesuchten Falles Vorstellen des interkulturellen Konfliktfalles im Plenum		Umgang mit Irritationen Vermeidung von vorschnellen Bewertungen und kulturzentristischen Einordnungen Konzentration auf interkulturelle Konfliktsituationen	60
Abschluss und Ausblick				
	R in der Großgruppe Blitzlicht im Kreis aller TN: Jeder kann ein Wort oder Statement sagen, das mit dem Tag in Verbindung steht. Ankündigung des Themas „Arbeit mit Eltern“ für den nächsten Tag			10

Zweiter Tag: Mit Eltern mit Migrationshintergrund zusammenarbeiten

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung – Warm-up				
	<p>Übung in der Großgruppe</p> <p>R kennzeichnet eine Ecke des Raumes als „Ich stimme zu“, die entgegengesetzte „Ich stimme nicht zu“, die Mitte als „Ich kann mich nicht entscheiden“.</p> <p>R liest jeweils eine Aussage auf dem Arbeitsblatt Nr. 8 vor und die TN entscheiden sich für eine Zugehörigkeit entsprechend des zugewiesenen Raumes.</p> <p>R macht die TN auf die wechselnde Gruppenzugehörigkeit aufmerksam.</p>	<p>Ein großer Raum, in dem sich alle TN entlang der vorgegebenen Schiene gut bewegen und platzieren können</p> <p>Arbeitsblatt Nr. 8</p>	<p>Eisbrecherspiel:</p> <p>Dazu gehören – nicht dazu gehören</p> <p>Die Übung führt dazu, dass die TN ihren Standpunkt und damit die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ständig wechseln.</p> <p>Manche TN machen die Erfahrung, ganz alleine oder nur mit sehr wenigen anderen auf einer Seite zu stehen, und spüren in der Regel, was es heißt, zu einer Minderheit zugehören.</p>	15
Die Milieus der Migrantenfamilien				
// Wissen // Die TN wissen um die Unterschiedlichkeit der Milieus von Migrantenfamilien.	Input durch R	<p>Laptop mit DVD-Laufwerk und Beamer</p> <p>Vortrag für alle TN vervielfältigen</p> <p>Arbeitsmaterial Nr. 9</p>	<p>Transfer der Erkenntnisse auf die Familien mit Zuwanderungshintergrund in der Einrichtung der TN</p> <p>Was bedeuten die Erkenntnisse in Bezug auf die in der Kindertageseinrichtung Tätigen?</p>	45

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Es werden die nach der Sinus-Studie¹⁰ erhobenen unterschiedlichen Milieus der Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland und ihre Wertorientierung in Bezug auf Familie, Partnerschaft und Erziehung dargestellt.</p> <p>Reflexion im Plenum</p>			
Praxistransfer				
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN führen kultursensible Erstgespräche und Entwicklungsgespräche mit Eltern.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN entwickeln einen individualisierten Blick auf Kinder, Mütter und Väter.</p>	<p>Input durch R</p> <p>am Beispiel für ein Erstgespräch mit Eltern auf der DVD zur Literalität und zum Spracherwerb von zweisprachigen Kindern: „Das Kieler Modell“ der Landeshauptstadt Kiel</p> <p>Erarbeitung von relevanten Punkten für ein pädagogisches Erstgespräch mit Eltern mit Zuwanderungshintergrund</p> <p>Arbeit in Gruppen à vier bis fünf TN</p> <p>Vorstellung im Plenum</p>	<p>Laptop mit DVD-Laufwerk und Beamer</p> <p>Moderationskarten</p> <p>Stifte</p> <p>Abgleich der Arbeitsergebnisse mit dem Arbeitsblatt Nr. 10</p>	<p>Differenzierte, individualisierte, vorurteilsfreie Wahrnehmung der Familien</p>	60
Pause				
				60

¹⁰ Merkle 2011.

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Einführung einer Methode zur Selbstevaluation in Organisationsentwicklungsprozessen				
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN nutzen Methoden der Selbstevaluation für eine aktive Arbeit mit Eltern im Team.</p>	<p>Einführung in die Methode der <i>Appreciative Inquiry</i> (nachfolgend: Wertschätzende Befragung/Selbstevaluation)</p> <p>Die ersten vier Punkte sollen nachfolgend mit den TN durchgeführt werden.</p> <p><i>Appreciate Inquiry</i> ist eine Methode der Selbstevaluation in Prozessen der Organisationsentwicklung, die zunächst alle TN in Kleingruppen, dann in der Großgruppe einbindet.</p>	<p>Overhead-Projektor</p> <p>Folie Arbeitsblatt 11</p> <p>Material für jeden TN vervielfältigt, um diese Methode später im Team einführen zu können.</p>	<p>Angezielt sind Erkenntnisse über Qualitäten und Motivationen, die in der Vergangenheit zu einer erfolgreichen Arbeit geführt haben und die dazu geeignet sind, eine Praxisveränderung bzw. eine Weiterentwicklung erfolgreicher Ansätze anzustoßen.</p>	15
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN überprüfen regelmäßig die Praxis und die Zielerreichung der Erziehungspartnerschaft.</p>	<p>Arbeit in Paargruppen:</p> <p>Befragung des jeweiligen Partners:</p> <p>Die Partnerin/der Partner machen sich Stichpunkte über gelungene Bilder, Metaphern, die der bzw. die andere vermittelt.</p> <p>Es werden wechselseitig folgende Fragen an den jeweiligen Partner gestellt:</p> <p>Was war ein echter Höhepunkt in Bezug auf die Arbeit mit Eltern?</p> <p>Wo hast Du Dich so richtig wohl gefühlt?</p> <p>Was ist geschehen?</p> <p>Wer war daran beteiligt?</p> <p>Was hat Dich besonders beeindruckt, was war Dir besonders wichtig?</p>	<p>Moderationskarten</p> <p>Stifte für alle TN</p> <p>Die Fragen werden als Arbeitsblatt 12 allen TN zur Verfügung gestellt.</p>	<p>Alle TN sollen mit der Methode einer wertschätzend gestalteten Interaktion vertraut werden.</p> <p>Ziel ist die Anwendung der Methode in der eigenen Einrichtung.</p>	45

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN führen Aktivitäten und Projekte mit Eltern und Kindern unterschiedlicher Herkunft durch.</p>	<p>Wenn man noch zwei Jahre Zeit hätte, Arbeit mit Eltern zu entfalten, welche Vision hättest Du, welches Bild, welches Symbol?</p> <p>Vortrag des jeweiligen Partners vor der Großgruppe</p> <p>Die besten konkreten Beispiele werden anschließend vom jeweiligen Partner der Großgruppe vorgestellt.</p> <p>Nach jedem Bericht vergewissert sich R bei den Vortragenden:</p> <p>Wie heißt das Kriterium, das als Erfolgsfaktor innerhalb des Projektes gelten kann?</p> <p>Was sind die Rahmenbedingungen und Zusammenhänge im System Kindertageseinrichtung, die den Erfolg möglichst machen und gefördert haben?</p> <p>R hält die Kriterien für Erfolgsfaktoren auf einer Moderationswand fest.</p>	<p>Vorbereitete Moderationswand mit Platz für die besten konkreten Beispiele und die Kriterien für die Erfolgsfaktoren</p>	<p>Erfolgsfaktoren für eine inklusive Arbeit mit Eltern kennen</p>	<p>60</p>
<p>Pause</p>				<p>15</p>

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN gestalten niedrigschwellige Angebote zur Einbeziehung aller Eltern.</p>	<p>In Vierergruppen, bestehend aus zwei Personen der vorausgehenden Gruppenphase, werden Visionen entworfen, die in ihrer Formulierung als Gegenwart bestimmt sind.</p> <p>Was könnte in Bezug auf die Arbeit mit Eltern sein?</p> <p>Welche Träume und Wünsche hast Du für die Zukunft?</p> <p>Es ist auch möglich, die Visionen in Bildern zu verdeutlichen („Wer will, kann malen“).</p>	<p>Arbeitsblatt 13 wird allen TN zur Verfügung gestellt.</p>	<p>Entwerfen gemeinsamer Visionen von einer Arbeit mit Eltern</p>	<p>30</p>
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>Die TN planen die Weiterentwicklung der interkulturellen Arbeit mit Eltern gemeinsam im Team und legen diese spezifisch, messbar und terminiert fest.</p>	<p>Arbeit in der Vierergruppe: Wohin zielt die Weiterentwicklung der Arbeit mit Eltern?</p> <p>Die Aussagen sollen bejahend, ausdrucksstark, konkret, motivierend und in der Gegenwartsform formuliert sein.</p> <p>SMART-Regel: Spezifisch, messbar, angemessen, realistisch, terminiert.</p> <p>Plenum Vorstellung der Ziele in der Großgruppe</p>	<p>Arbeitsblatt 14 wird allen TN zur Verfügung gestellt.</p>	<p>Formulierung von Zielen für die Arbeit mit Eltern</p>	<p>30</p>

Abschluss

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>Transfer</p>	<p>Erklären der Praxisaufgaben: Es werden zwei Praxisaufgaben zur Wahl gestellt, von denen eine bis zum dritten Weiterbildungstag in der Einrichtung durch die TN unter Einbeziehung des ganzen oder Teilen des Teams durchgeführt werden soll. Die Ergebnisse sollen am dritten Weiterbildungstag durch die TN vorgestellt werden.</p> <p>Aufgabe 1: Erstellung einer Konfliktlandkarte in Bezug auf interkulturelle Konflikte in der Kindertageseinrichtung</p> <p><i>wahlweise</i></p> <p>Aufgabe 2: Durchführung einer wertschätzenden Befragung im Team zum Thema Arbeit mit Eltern</p>		<p>Arbeitsblätter 6 und 7 des ersten Tages</p> <p>Arbeitsblätter 11, 12, 13 und 14</p>	<p>15</p>

Dritter Tag: Interkulturelle Konflikte in der Arbeit mit Eltern bearbeiten

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung – Warm-up				
<p><i>// Selbstkompetenz //</i> Die TN entwickeln einen individualisierten Blick auf Kinder, Mütter und Väter.</p>	<p>Das Eisbrecherspiel Gleichheiten – Ungleichheiten</p> <p>Die TN werden aufgefordert, eine Partnerin oder einen Partner im Raum zu suchen, die oder der den gleichen Kleidungsstil oder die gleiche Kleidungsfarbe aufweist.</p> <p>Übungsanweisung an die Paare: Suchen Sie drei gleiche und drei ungleiche Merkmale, die Sie auszeichnen (keine Äußerlichkeiten).</p> <p>Nicht aufschreiben, sondern anschließend wechselseitig in der großen Runde frei vorstellen.</p>		<p>Kommunikationsübung: Sich auf den anderen als Individuum einlassen</p>	15
Praxistransfer				
<p><i>// Fertigkeiten //</i> Die TN erkennen wesentliche Konfliktfelder in ihrer Einrichtung.</p> <p>Die TN überprüfen regelmäßig die Praxis und die Zielerreichung der Erziehungspartnerschaft.</p>				

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Es sollten möglichst gemischte Gruppen gebildet werden, in denen die TN sowohl die Konfliktlandkarte als auch die wertschätzende Befragung durchgeführt haben.</p> <p>Eine TN stellt dar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Konfliktlandkarte, - die Ziele aufgrund der wertschätzenden Befragung, die sich die jeweilige Kindertageseinrichtung gestellt hat. <p>Eine TN je Gruppe vermerkt die Ergebnisse auf der Moderationswand.</p> <p>Plenum:</p> <p>Eine TN je Gruppe stellt die Ergebnisse der Großgruppe vor.</p>	<p>Für jede Gruppe: Moderationswand Stifte Kärtchen Klebstoff</p>	<p>Die TN können interkulturelle Konfliktfelder in ihren Kindertageseinrichtungen benennen.</p> <p>Die TN können Ziele für eine interkulturelle Arbeit mit Eltern formulieren.</p> <p>Die TN können das in zwei vorhergehenden Weiterbildungstagen Gelernte dem eigenen Team vermitteln und so ihre eigene Organisation im Sinne einer interkulturellen Arbeit mit Eltern weiterentwickeln.</p>	90
Pause			<p>R nutzt die Pause, um die aktuellen Konfliktfelder und/oder die des ersten Tages, die für das nachfolgende Training geeignet sind, zusammenzufassen bzw. zu markieren.</p> <p>Kriterium: Die Konflikte müssen für ein Konfliktgespräch zwischen Erzieherin/Erzieher und Elternteil geeignet sein.</p>	60
Einführung in Konfliktlösungsstrategien				
<p>// Wissen //</p> <p>Die TN kennen Konfliktlösungsstrategien.</p>	<p>Input durch R</p> <p>Vier Konfliktlösungsstrategien und die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf die Konfliktpartner werden vorgestellt.</p> <p>Eine zufriedenstellende Konfliktlösungsstrategie im pädagogischen Feld strebt eine Win-win-Situation für alle Konfliktpartner an.</p>	<p>Arbeitsblatt Nr. 15, als Kopie für alle TN</p>		15

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN wenden Konfliktlösungsstrategien an.</p>	<p>Sensibilisierung für die vier Konfliktlösungsstrategien an einem interkulturellen Konfliktbeispiel aus der Konfliktlandkarte vom ersten Tag oder anhand der Praxisbeispiele der TN. Wie ist das alltägliche Konfliktlösungsverhalten? Was ist anders bei der Win-win- Strategie? Arbeit in vier Gruppen: Den Gruppen wird noch einmal im Plenum der Konfliktfall verdeutlicht (Auswahl durch R – achtet auf die interkulturelle Dimension des Falles). Jede Gruppe erhält auf einem Kärtchen verdeckt eine der Konfliktlösungsstrategien und hat die Aufgabe, den Fall entsprechend zu bearbeiten. Das Gruppenergebnis wird anschließend dem Plenum im Rollenspiel präsentiert. Die Großgruppe errät die zugewiesene Konfliktlösungsstrategie.</p>	<p>Vier Karten mit je einer Konfliktlösungsstrategie beschriftet</p>	<p>Die TN sensibilisieren sich für typische Konfliktlösungsstrategien und pädagogisch gewollte Win-win Situationen in einem interkulturellen Konfliktfall.</p>	<p>45</p>
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN kennen die (interkulturelle) Methode der Mediation als eine mögliche Konfliktlösungsmethode.</p>	<p>Reflexion im Plenum: Input durch R Die Methode der Mediation setzt an der Win-win-Strategie an und setzt ein, wenn die Konfliktpartner nicht aus eigener Kraft ihren Konflikt lösen können.</p>		<p>(Kennenlernen der Methode der Mediation zur Anwendung in verfahrenen Konfliktsituationen, in denen ein Mittler benötigt wird.) (Das Kommunikationsverhalten des Mediators: – Widerspiegeln (paraphrasierend)</p>	<p>30</p>

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>Pause</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN setzen Gesprächsführung, Moderationskompetenz, Beratungskompetenz und kollegiale Beratungskompetenz ein.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN nutzen im Team und gegenüber Eltern Konfliktlösungsstrategien, die der Kategorie „Aufarbeitung des Konflikts“ entsprechen.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN entwickeln Konfliktfähigkeit bei unvereinbaren (Erziehungs-)Vorstellungen.</p>	<p>Ein Vermittler (Mediator) hilft, den Konflikt aufzuarbeiten und eine Win-win-Situation anzustreben.</p> <p>Das Ziel ist, dass die Konfliktparteien mit der vermittelnden Hilfe des Mediators selbst eine Lösung des Konflikts finden, die beide Parteien zufriedenstellt.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Das Gespräch in Gang halten - Keine Ratschläge erteilen - Keine Kritik üben - Neutralität bewahren - Keine Beschimpfungen zulassen - Du-Botschaften unterbinden und durch die TN in Ich-Botschaften umwandeln lassen.¹¹ 	15
<p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN setzen Gesprächsführung, Moderationskompetenz, Beratungskompetenz und kollegiale Beratungskompetenz ein.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN nutzen im Team und gegenüber Eltern Konfliktlösungsstrategien, die der Kategorie „Aufarbeitung des Konflikts“ entsprechen.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN entwickeln Konfliktfähigkeit bei unvereinbaren (Erziehungs-)Vorstellungen.</p>	<p><i>Paraphrasieren üben</i> In einem Mediationsgespräch ist es wichtig, eine Aussage eines Konfliktpartners unverfälscht wiederzugeben.</p> <p><i>Ich-Aussagen üben</i> Du-Aussagen rufen hervor, dass sich der Kontrahent angeschildigt oder verurteilt fühlt und veranlassen, dass er oder sie sich verteidigt, zurückzieht oder zurückschlägt. Ich-Aussagen helfen dem Gesprächspartner, das Gespräch weiterzuführen.</p> <p><i>Offene Fragen üben</i> Während geschlossene Fragen nur mit Ja oder Nein beantwortet werden können, ermöglichen offene Fragen, Gedanken und Gefühle zu offenbaren.</p> <p>Es finden sich drei Personen zu einer Gruppe zusammen.</p>	Arbeitsblatt 15	<p>(Kommunikative Fähigkeiten anwenden, die für eine Konfliktbearbeitung und für eine Mediation notwendig sind.)</p>	90

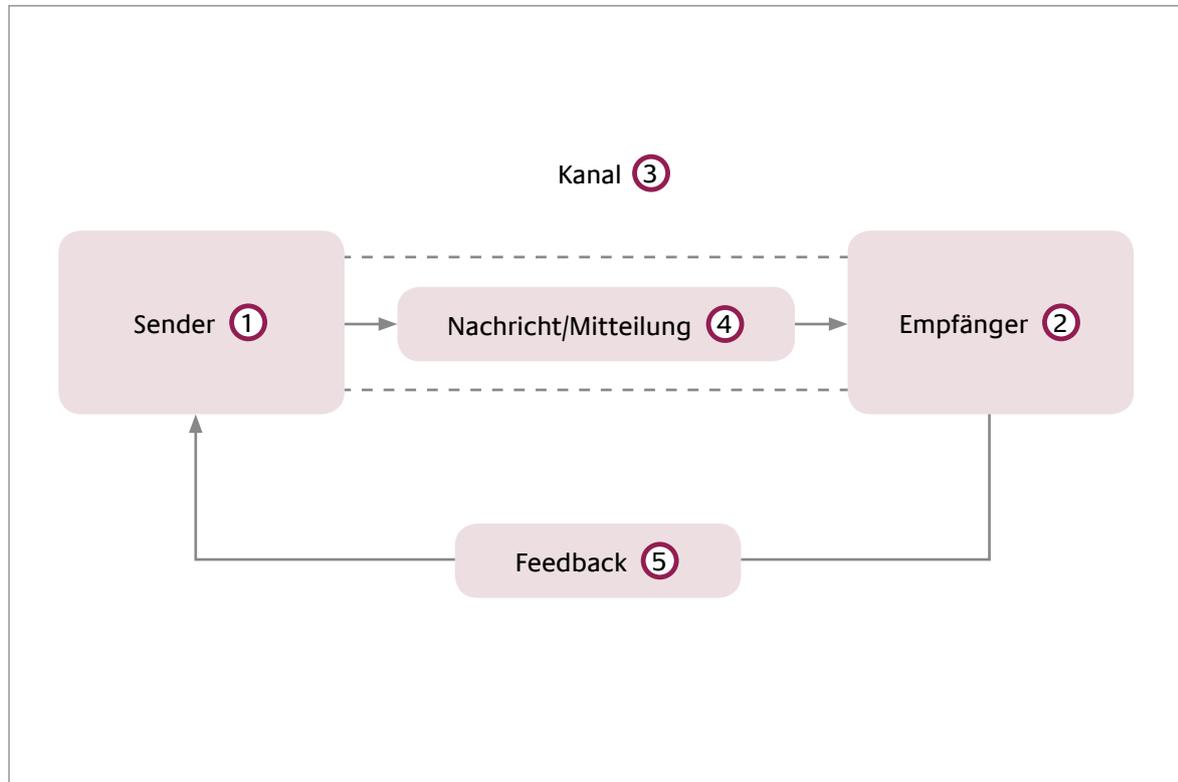
¹¹ Zusammenfassung der Mediation im pädagogischen Kontext: Johann u.a. 1998.

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Es werden Themen ausgewählt, z. B.:</p> <p>Welche typischen Konflikte gibt es in der Einrichtung?</p> <p>Wie gehst Du mit Konflikten um?</p> <p>Wie gehst Du mit einem bestimmten Konflikt aus der Konfliktlandkarte um?</p> <p>Das Übungsetting ist wie folgt:</p> <p>Person A stellt dar.</p> <p>Person B paraphrasiert, gebraucht Ich-Aussagen, stellt offene Fragen.</p> <p>Person C beobachtet die verbalen und nonverbalen Elemente und meldet diese nach der Übungsphase zurück.</p> <p>Die Rollen werden so lange gewechselt, bis jeder jede Rolle einmal eingenommen hat.</p> <p>Das Setting kann einmal durch drei Personen vor der Großgruppe demonstriert werden, ehe die Kleingruppen für sich üben.</p> <p>Die Übungsleitung geht beobachtend und eventuell unterstützend von Gruppe zu Gruppe.</p>			
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN vermitteln in Konfliktsituationen.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN setzen Prinzipien der Mediation ein.</p>	<p>Übung im Plenum</p> <p>Drei TN üben ein Mediationsgespräch.</p> <p>Sie wählen einen Konfliktfall aus der Konfliktlandkarte, an dem eine Erzieherin/ein Erzieher und ein Elternteil beteiligt sind.</p>		Entwicklung von Fähigkeiten der Konfliktlösung und der Konfliktvermittlung	45

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// Sozialkompetenz //</p> <p>Die TN können Konflikte austragen und zu einem konstruktiven Ende bringen.</p>	<p>Eine TN ist die Mediatorin.</p> <p>Die TN verteilen ihre Rollen.</p> <p>Die Trainierenden befinden sich auf drei jeweils zueinander angeordneten Stühlen im Kreis. Die TN des Kreises sind Beobachter.</p> <p>Reflexion des Mediationsgesprächs sowie des verbalen und nonverbalen Kommunikationsverhaltens durch die Übungsleitung unter Einbeziehung aller TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Kommunikationsfertigkeiten wurden angewendet? - Was war besonders erfolgreich? - Was könnte besser sein? - Wurde eine Lösung erreicht? Ist sie tragfähig? 			
Abschluss und Verabschiedung				
	<p>Plenum Feedback</p> <p>Mein „süßester“/„sauerster“ Moment</p> <p>Eine Tüte mit Süßigkeiten wird herumgereicht, die TN nehmen sich etwas und melden zurück, welches in den drei Tagen plus der Praxisaufgabe in ihrer Einrichtung der „süßeste“ bzw. der „sauerste“ Moment war.</p> <p>Eventuell wird ein schriftlicher Evaluationsbogen verteilt und ausgefüllt.</p> <p>Verabschiedung der TN durch R</p>	Tüte mit Süßigkeiten		15

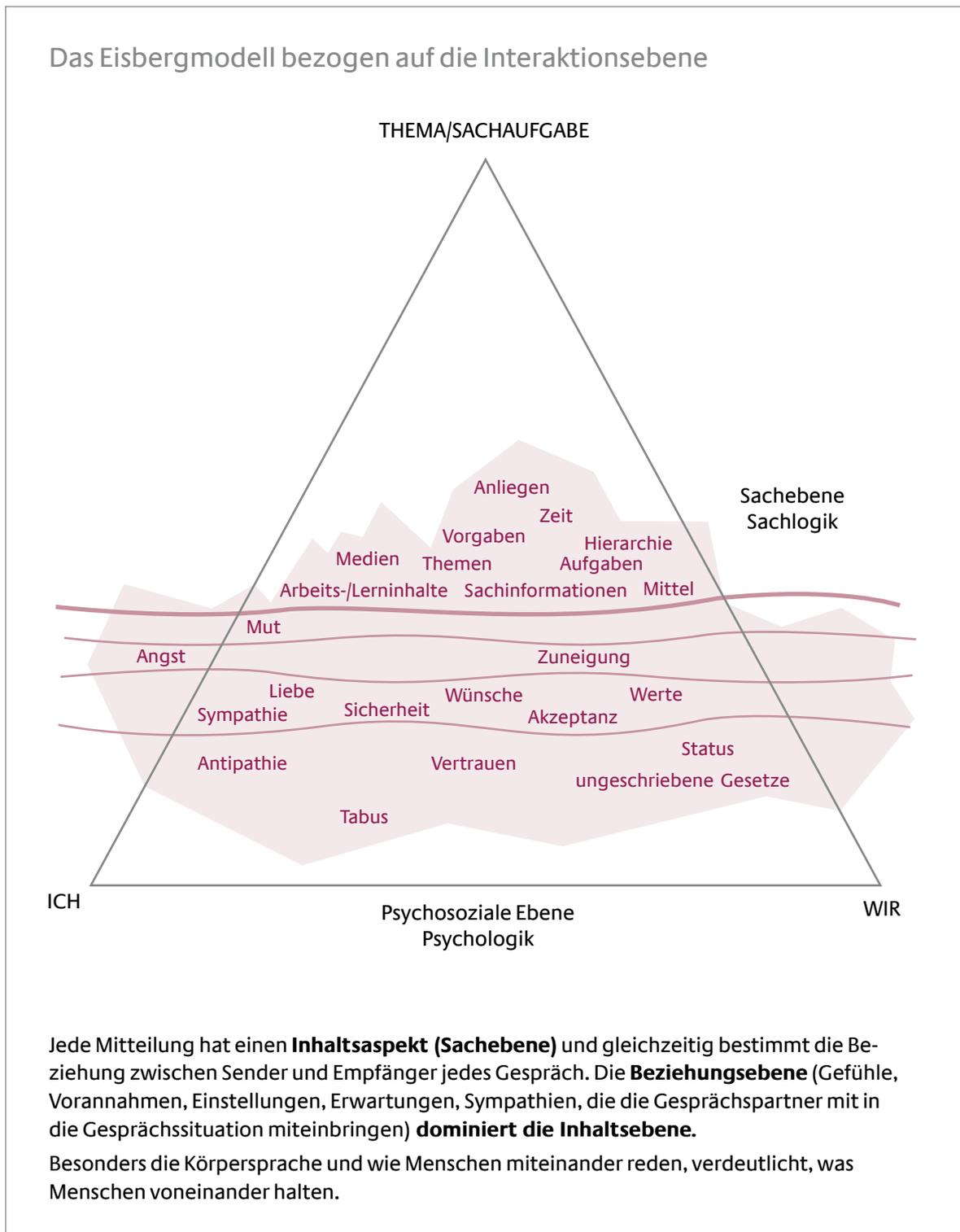
3.2.12 Arbeitsblätter

Grundmodell der Kommunikation 1



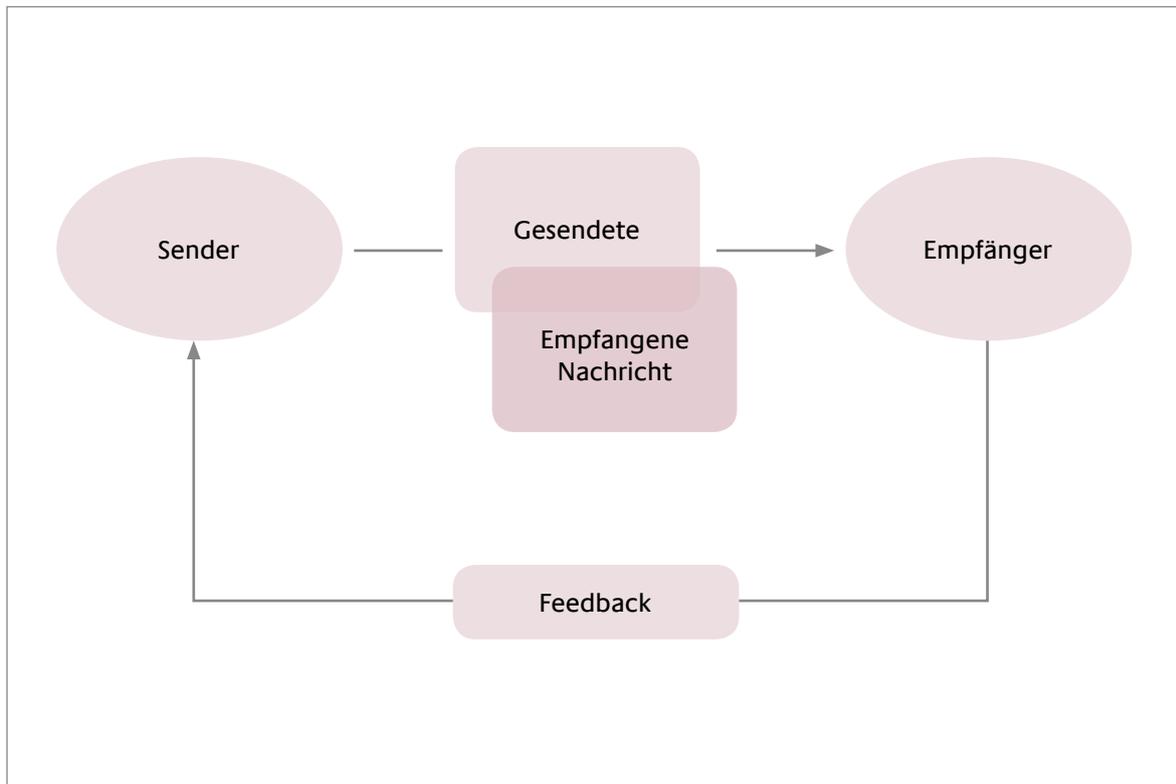
Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin, S. 114

Grundmodell der Kommunikation 2



Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin, S. 115

Grundmodell der Kommunikation 3



Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin, S. 114

Die Kommunikationskette

Die „Kommunikationskette“

Erklärungshilfen zum besseren Verständnis menschlicher Verständigung

Kommunikation entsteht immer dann, wenn zwei oder mehr Menschen miteinander in Kontakt treten. Die entstehende Kommunikation hängt ab von den Beziehungen und den Einstellungen zueinander. Die Beziehung und die innere Einstellung beeinflussen im Umkehrschluss wieder den Ablauf der Kommunikation.

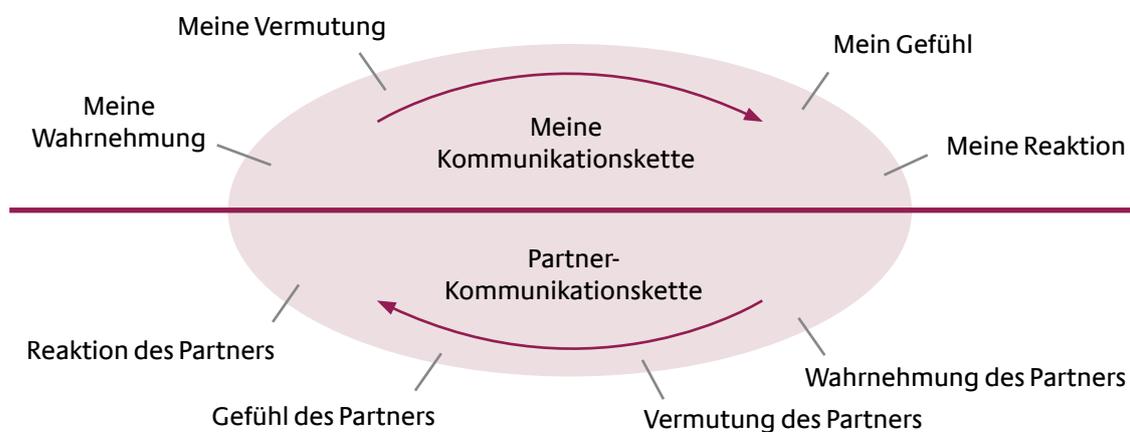
Im folgenden Erklärungsmodell widmen wir uns den Worten, also dem gesprochenen Teil der Kommunikation.

Diese Beschäftigung erleichtert es uns, Kommunikation in ihre einzelnen Bestandteile zu zerlegen und sie zu Übungszwecken einzeln zu untersuchen.

Eine Kommunikationskette besteht aus folgenden Bestandteilen:

- meiner Wahrnehmung
- meiner Vermutung
- meinen Empfindungen und Gefühlen
- meiner Reaktion.

Meine Reaktion löst bei meinem Gegenüber eine entsprechende Kette aus. Die Grafik soll dies veranschaulichen:



Wir sprechen von einer „Kette“, weil die einzelnen Kommunikationsbestandteile aufeinander aufbauen.

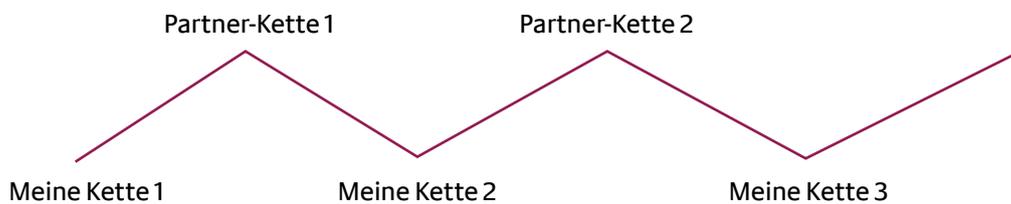
Meist verläuft die Kommunikation so, dass ich zuerst etwas wahrnehme; aus meiner Wahrnehmung bilde ich dann eine Vermutung, diese Vermutung löst ein Gefühl aus, aus diesem Gefühl heraus reagiere ich, indem ich etwas sage oder tue.

Diese Reaktion meinerseits löst bei meinem Gegenüber dann die Partnerkommunikationskette aus.

Mein Partner nimmt meine Reaktion (Worte oder Handlung) wahr. Er vermutet etwas und reagiert entsprechend seiner Vermutung und seiner Empfindung.

Nun löst er mit seiner Partnerreaktion wiederum bei mir eine weitere Kommunikationskette aus. Es entsteht ein Kreislauf: Meine Kommunikationskette und die Kette des Partners sind also aufeinander bezogen. Wir reagieren aufeinander.

Grafisch lässt sich das so darstellen:



Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin, S. 120 f.

Interkulturelle Missverständnisse

Interkulturelle Missverständnisse können entstehen

- aus Konkurrenz
- aufgrund bestehender Machtverhältnisse
- aufgrund von fehlender oder missglückter Kommunikation
- aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse
- aufgrund unterschiedlicher Werte
- aufgrund von Missverständnissen durch unterschiedliche Normalitätserwartungen:
 - verbal: inhaltliche Normalitätserwartungen
 - nonverbal: Mimik, Gestik, Körperbewegung
 - extraverbal: unterschiedliche Zeit- und Raumkonzepte
 - paraverbal: Tonhöhenmodulation, Lautstärke, Regel des Sprecherwechsels etc.

Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin, S. 125

Problemlandkarte

Material: Karteikärtchen, Packpapierbögen, Kleber, Stifte

Anleitung

Es werden die wesentlichen Konfliktpunkte in der Gruppe herausgearbeitet, die ein Zusammenleben bzw. Zusammenarbeiten zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen betreffen, wobei es wichtig ist, dass alle Meinungen aufgenommen werden.

Die Teilnehmenden müssen deutlich darauf hingewiesen werden, dass es nur um das Benennen von Konfliktpunkten geht, und nicht um Lösungsmöglichkeiten.

Die Teilnehmenden schreiben in Kleingruppen die interkulturellen Problem- und Konfliktpunkte, die ihnen einfallen, jeweils auf ein Karteikärtchen.

In der Großgruppe werden anschließend alle Kärtchen auf einem großen Papierbogen ausgelegt und alle erklären, warum sie/er diesen Punkt aufgeschrieben hat.

In einem nächsten Schritte werden Kärtchen, die das gleiche oder ein ähnliches Problem ansprechen, zusammengelegt und zu diesen Gruppierungen werden Oberbegriffe gefunden.

Alle Kärtchen werden dann in der gefundenen Anordnung zu einer Problemlandkarte zusammengeklebt.

In einem folgenden Schritt sollen die TN herausfinden, welche Angebote ihrer Einrichtung zu einer interkulturellen Begegnung führen, die geeignet sind, Vorurteile abzubauen und Konflikte zu bearbeiten.

Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin, S. 125 f.

Interkulturelle Situationsanalyse: Arbeit mit kritischen Ereignissen – Critical Incident Technique (CIT)

Arbeit mit kritischen Ereignissen – Critical Incident Technique (CIT)

Kritische Ereignisse als die Übersetzung von „critical incidents“ bezeichnet die kurze Beschreibung von interkulturellen Kontaktsituationen, in denen kulturell unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen aufeinandertreffen, meist mit der Folge, dass die Beteiligten befremdet, irritiert oder sogar empört reagieren.

Das Analyseschema soll helfen, kritische Ereignisse systematischer zu bearbeiten. Es soll insbesondere vorschnelle Bewertungen und kulturzentristische Einordnungen vermeiden helfen und das Umgehen mit Irritationen einüben, das auch ein selbstständiges kulturelles Lernen ermöglicht.

Interkulturelle Situationsanalyse

1. den automatischen Bewertungsprozess anhalten

noch einmal genauer hinsehen, *Beobachtungen* beschreiben

2. Irritation präzisieren

Ursachen: Was irritiert mich hier genau?

Wirkung: Was löst die Irritation bei mir aus? (z.B. Wut, Kränkung)

3. kulturelle Einflussfaktoren isolieren

Kann ich die Irritationen auf situative oder individuelle Faktoren zurückführen?

4. Thematisieren Sie Ihre eigenen Erwartungen

Was wäre für Sie adäquates bzw. den Regeln entsprechendes Verhalten?

5. Reflektieren Sie Ihre eigenkulturellen Standards

Was sind die kulturellen Werte, Verhaltenskonventionen und Einstellungen, die diese Regeln tragen?

6. Suchen Sie nach fremdkulturellen Standards

a) Welche Werte, Verhaltenskonventionen und Einstellungen könnten das fremde Verhalten leiten?

b) Wie würde Ihrer Meinung nach Ihr erwartetes Verhalten bei der Person aus der Fremdkultur gewertet werden?

(7. Was war oder könnte der nächste Schritt für einen konstruktiven Umgang mit der Situation sein?)

vgl.: Grosch/Große/Leenen: Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens, Saarbrücken 2000

Quelle: Arbeitsblatt von Musa Dagdeviren nach: Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken

Unterschiede

Die Referentin bzw. der Referent liest nacheinander die nachfolgenden Aussagen vor und lässt die TN ihren Platz einnehmen:

Ich stimme zu (eine Ecke des Raumes).

Ich stimme nicht zu (entgegengesetzte Ecke des Raumes).

Ich kann mich nicht entscheiden (in der Mitte des Raumes).

(Es ist notwendig, mehrere Male die jeweilige Kennzeichnung des Raumes s.o. zu wiederholen, weil in der Regel zunächst Verwirrung bei einigen Teilnehmenden über die Zuordnung des Raumes bestehen kann.)

Die TN werden aufgefordert, wahrzunehmen, wer von den „Mitspielern“ sich gleich, wer sich anders einordnet und wie man seine Gruppe von Aussage zu Aussage wechselt.

Die Positionierung erfolgt spontan, ohne große Überlegung. Sie entspricht einer alltäglichen Meinungsäußerung.

Die jeweilige Positionierung soll nicht kommentiert, eine Diskussion vermieden werden.

Aussagen

Ich esse gerne Spinat.

Meine Familie lebte auf dem Land.

Meine Familie ist innerhalb von Deutschland umgezogen.

Meine Familie ist von einem anderen Land nach Deutschland gezogen.

Meine Großeltern kommen aus einem anderen Land als Deutschland.

Wir haben unter 30% Eltern mit Zuwanderungshintergrund in unserer Kindertageseinrichtung.

Wir haben über 50% Eltern mit Zuwanderungshintergrund in unserer Kindertageseinrichtung.

Wir haben über 80% Eltern mit Zuwanderungshintergrund in unserer Kindertageseinrichtung.

Familien sind in der Kindertageseinrichtung willkommen.

Ich habe schon einmal einen Hausbesuch bei zugewanderten Eltern gemacht.

Unsere zugewanderten Eltern nehmen an unseren Veranstaltungen für Eltern teil.

Unsere zugewanderten Eltern haben Schwierigkeiten, sich in der deutschen Sprache zu äußern.

Wir setzen ein interkulturelles Elternbildungsprogramm in unserer Kindertageseinrichtung um.

Familienbildung sollen andere machen.

Zugewanderte Eltern sind in den Mitwirkungsgremien vertreten.

Zugewanderte Mütter sollten mit ihren Kindern Deutsch sprechen.

Eine gut entwickelte Muttersprache ist ein gutes Fundament für die zweite Sprache.

In unserer Einrichtung soll nur Deutsch gesprochen werden.

Unsere Einrichtung hat den Ruf einer interkulturellen Einrichtung.

Erziehungsvorstellungen werden zwischen Erzieherin und Eltern ausgetauscht.

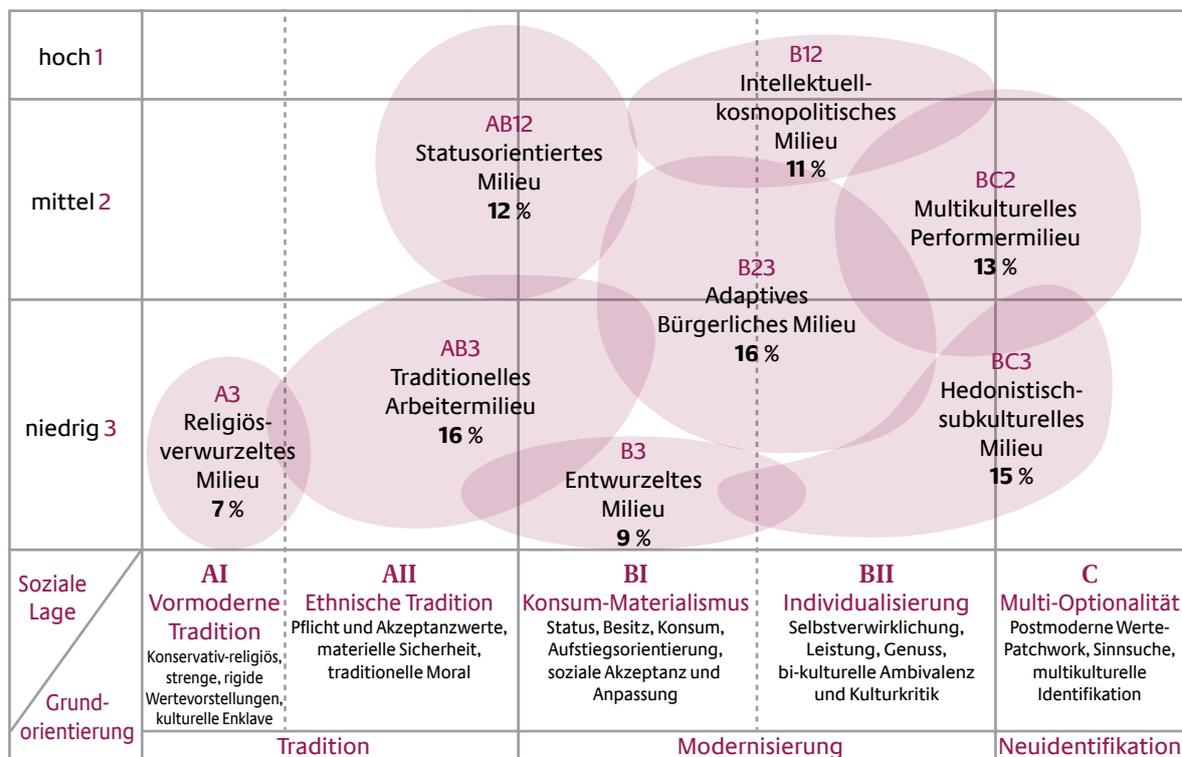
Mit unseren Kolleginnen sprechen wir nicht über unsere Probleme.

Man kann schließlich die Aussagen an die Teilnehmenden abgeben:

Wer will weitermachen? Was würden Sie gerne von den anderen wissen?

Die Milieus von Familien mit Migrationshintergrund

Die Migranten-Milieus in Deutschland – Soziale Lage und Grundorientierung



Die Migranten-Milieus in Deutschland – Kurzcharakteristik

Bürgerliche Migranten-Milieus		Ambitionierte Migranten-Milieus	
Sinus B23 (16%) Adaptives Bürgerliches Milieu	Die Pragmatische moderne Mitte der Migrantenpopulation, die nach sozialer Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnisse strebt	Sinus BC2 (13%) Multikulturelles Performermilieu	Junges, leistungsorientiertes Milieu mit bi-kulturellem Selbstverständnis, das sich mit dem westlichen Lebensstil identifiziert und nach beruflichem Erfolg und intensivem Leben strebt
Sinus AB12 (12%) Statorientiertes Milieu	Klassisches Aufsteiger-Milieu, das durch Leistung und Zielstrebigkeit materiellen Wohlstand und soziale Anerkennung erreichen will	Sinus B12 (11%) Intellektuell- kosmopolitisches Milieu	Aufgeklärtes, global denkendes Bildungsmilieu mit einer weltoffenen, multikulturellen Grundhaltung und vielfältigen intellektuellen Interessen
Traditionsverwurzelte Migranten-Milieus		Prekäre Migranten-Milieus	
Sinus A3 (7%) Religiösverwurzeltes Milieu	Vormoderne, sozial und kulturell isoliertes Milieu, verhaftet in den patriarchalischen und religiösen Traditionen der Herkunftsregion	Sinus B3 (9%) Entwurzeltes Milieu	Sozial und kulturell entwurzeltes Milieu, das Problemfreiheit und Heimat/Identität sucht und kompensatorisch nach Geld, Ansehen und Konsum strebt
Sinus AB3 (16%) Traditionelles Arbeitermilieu	Traditionelles Blue Collar Milieu der Arbeitsmigranten und Spätaussiedler, das nach materieller Sicherheit für sich und seine Kinder strebt	Sinus BC3 (15%) Hedonistisch- subkulturelles Milieu	Unangepasstes Jugendmilieu mit defizitärer Identität und Perspektive, das Spaß haben will und sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft verweigert

Quelle: Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 83 ff.

Leitfaden für ein interkulturell orientiertes pädagogisches Erstgespräch/Aufnahmegespräch in der Kindertageseinrichtung

Ziel ist die Verwendung eines von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingesetzten Gesprächsbogens. Falls die sprachliche Situation der Eltern ein Gespräch in Deutsch nicht möglich macht, sollte beim Erstgespräch eine muttersprachliche Kraft einbezogen sein.

- Begrüßung – Gegenseitige Vorstellung – Den Familiennamen und Vornamen des Kindes nachfragen, unter Umständen um die korrekte Aussprache bitten.
- Alltagsgeplänkel: Wie geht es der Familie? Anzahl der Familienmitglieder.
- Herkunft geografisch mithilfe einer Weltkarte mitteilen:
Woher kommt Ihre Ursprungsfamilie?
Wo sind Sie geboren, zur Schule gegangen?
- Herkunft der Ursprungsfamilie
Kommt Ihre Familie aus einer städtischen oder ländlichen Region?
- Migrationsgeschichte der Familie
Wer kam zuerst?
Gründe? Wer hat die Entscheidung getroffen?
Wer hat die Entscheidung am ehesten akzeptiert? Wer am wenigsten?
Welche Wünsche haben sich mit der Migration erfüllt, welche nicht?
- Frage nach Familiensprache(n)
Welche Sprache(n) hat Ihre Ursprungsfamilie in Ihrer Heimat gesprochen?
Welche Sprache(n) sprechen Sie zu Hause?
- Fragen zum Kind
Wie viel Zeit verbringt die Mutter, der Vater am Tag mit dem Kind?
Fragen nach der bisherigen sprachlichen Entwicklung des Kindes:
Lesen Sie in der Familie den Kindern vor oder erzählen Sie Geschichten?
Mit welchen Spielen beschäftigt sich Ihr Kind gerne?
Was mag Ihr Kind bzw. was mag es nicht?
Wovon handeln die Sendungen, die Ihr Kind im Fernsehen anschaut?
(eventuell hier Haltung der Einrichtung zu verwendeten und geförderten Sprache(n) erläutern.)
- Gibt es besondere Ereignisse, die das Kind oder die Familie zurzeit beschäftigt?
- Rechtliche/Soziale Situation
Wohnsituation
Bezug zum Gemeinwesen und Netzwerken (Verwandte in der Nähe)
Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft
Arbeitssituation in der Familie
Wünsche für die Zukunft
Rechtlicher Status der Familie
- Erwartungen an die Einrichtung (z.B. in Bezug auf Speisen, Religion)

Methodisches Vorgehen einer wertschätzenden Selbstevaluation (appreciative inquiry) in sechs Schritten

Zu erwerbende Kompetenz	Phase/Ablauf	Methode	Materialien/Medien
<p>Kennen einer Methode zur Selbstevaluation in Prozessen der Organisationsentwicklung</p> <p>Angezielt sind Erkenntnisse über Qualitäten und Motivationen, die in der Vergangenheit zu einer erfolgreichen Arbeit geführt haben und die dazu geeignet sind, eine Praxisveränderung bzw. eine Weiterentwicklung erfolgreicher Ansätze anzustoßen.</p>	<p>Einführung in die Methode der <i>Appreciative Inquiry</i> (nachfolgend: Wertschätzende Befragung/Selbstevaluation)</p> <p>Die ersten vier Punkte sollen nachfolgend mit den TN durchgeführt werden.</p>	<p><i>Appreciative Inquiry</i> ist eine Methode der Selbstevaluation in Prozessen der Organisationsentwicklung</p>	<p>Overhead-Folie Nr. 12</p> <p>Material für jeden TN vervielfältigt, um diese Methode dem Team bekannt zu machen.</p>

- 1) Einbeziehung der Beteiligten und Betroffenen sowie Definition des Evaluationsthemas
Wer soll den Prozess der wertschätzenden Selbstevaluation tragen und durchführen?
Was soll konkret untersucht werden?
- 2) Erhebung vorhandener Stärken und Ressourcen
Was funktioniert bereits innerhalb unseres Projektes?
Was motiviert uns im professionellen Handeln?
Welche Indikatoren und Erfolgsfaktoren haben wir für unsere Arbeit?
- 3) Entwerfen gemeinsamer Visionen
Wie können wir uns eine umfassende Verwirklichung von Erfolg in unserem Projekt vorstellen?
Wie sieht die optimale Zukunft unserer professionellen Arbeit aus?
- 4) Formulierung von Zielen
Was wollen wir konkret erreichen?
Welche Leit- und Teilziele haben wir, die fassbar und umsetzbar sind?
- 5) Planung, Durchführung und Bewertung von Interventionen
Mit welchen Mitteln erreichen wir unsere Ziele?
Wie können wir deren Erreichung untersuchen?
- 6) Erstellung eines Evaluationsberichtes
Was haben wir aus dem Evaluationsprozess gelernt?
Was ist der größte Nutzen der Untersuchung für unsere Zukunft?
Wie können wir das für andere darstellen?

Quelle: Nach Wenzel, Florian M. (2004): *Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in sechs Schritten*. In: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hrsg.): *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Gütersloh 2004

Die Methode der wertschätzenden Selbstevaluation zur Arbeit mit Eltern in der Kindertageseinrichtung – Teil 1

Zu erwerbende Kompetenz	Phase/Ablauf	Methode	Materialien/Medien
<p>Alle TN sollen mit der Methode einer wertschätzend gestalteten Interaktion vertraut werden.</p> <p>Ziel ist die Anwendung der Methode in der eigenen Einrichtung.</p>	<p>Es werden wechselseitig folgende Fragen an den jeweiligen Partner gestellt:</p> <p>Was war ein echter Höhepunkt in Bezug auf die Arbeit mit Eltern?</p> <p>Wo hast Du Dich so richtig wohl gefühlt?</p> <p>Was ist geschehen?</p> <p>Wer war daran beteiligt?</p> <p>Was hat Dich besonders beeindruckt, was war Dir besonders wichtig?</p> <p>Wenn man noch zwei Jahre Zeit hätte, Arbeit mit Eltern zu entfalten, welche Vision hättest Du, welches Bild, welches Symbol?</p>	<p>Arbeit in Paargruppen:</p> <p>Befragung des jeweiligen Partners. Der Partner/die Partnerin macht sich Stichpunkte über gelungene Bilder, Metaphern, die der/die andere vermittelt.</p>	<p>Moderationskarten</p> <p>Stifte für alle TN</p> <p>Die Fragen werden als Arbeitsblatt Nr. 13 jedem TN zur Verfügung gestellt.</p>

Quelle: Nach Wenzel, Florian M. (2004): *Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in sechs Schritten*. In: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hrsg.): *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Gütersloh 2004

Die Methode der wertschätzenden Selbstevaluation zur Arbeit mit Eltern in der Kindertageseinrichtung – Teil 2

Zu erwerbende Kompetenz	Phase/Ablauf	Methode
Entwerfen gemeinsamer Visionen für die Arbeit mit Eltern	Was könnte in Bezug auf die Arbeit mit Eltern die Vision sein? Welche Träume und Wünsche hast Du für die Zukunft?	In Vierergruppen bestehend aus zwei Personen der vorausgehenden Gruppenphase werden Visionen entworfen, die in ihrer Formulierung als Gegenwart bestimmt sind. Dabei ist es möglich, die Visionen in Bildern zu verdeutlichen („Wer will, kann malen“).

Quelle: Nach Wenzel, Florian M. (2004): *Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in sechs Schritten*. In: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hrsg.): *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Gütersloh 2004

Die Methode der wertschätzenden Selbstevaluation zur Arbeit mit Eltern in der Kindertageseinrichtung – Teil 3

Zu erwerbende Kompetenz	Phase/Ablauf	Methode	Materialien/Medien
Formulierung von Zielen für die Arbeit mit Eltern	<p>Wohin zielt die Weiterentwicklung der Arbeit mit Eltern?</p> <p>Vorstellung der Ziele in der Großgruppe</p>	<p>Die Aussagen sollen bejahend, ausdrucksstark, konkret, motivierend und in der Gegenwartsform formuliert sein.</p> <p>SMART-Regel: Spezifisch, messbar, angemessen, realistisch und terminiert.</p> <p>Plenum</p>	Arbeitsblatt 15 wird allen TN zur Verfügung gestellt.

Quelle: Nach Wenzel, Florian M. (2004): Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in sechs Schritten. In: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh 2004

Konfliktlösungsstrategien

Als Strategie, wie Menschen sich Konflikten gegenüber verhalten, lassen sich vier Möglichkeiten unterscheiden:

1. Menschen neigen dazu, den Konflikt zu vermeiden. Sie laufen dem Konflikt davon.



2. Menschen versuchen, den Konflikt durch Gewalt oder mittels Macht zu gewinnen.



3. Menschen geben in Konfliktsituationen nach bzw. geben auf.



4. Menschen versuchen, den Konflikt mit der gegnerischen Person aufzuarbeiten.



Entweder fühlt sich eine Partei als Gewinner, die andere als Verlierer, oder beide Parteien fühlen sich als Verlierer in einem Konfliktfall. Sehr selten gehen beide Parteien als Gewinner aus einem Konfliktfall heraus.

Die vierte Strategie „Aufarbeiten“ ist nicht die alltägliche, aber in der pädagogischen Situation erwünscht:

Konflikte sind durchaus normal, aber sie verursachen Störungen, wenn sie nicht bearbeitet werden.

Vermeiden, aufgeben oder mittels Macht zu gewinnen sind zwar üblichere Konfliktlösungsstrategien, mit der Strategie des Aufarbeitens eines Konfliktes steigen jedoch die Erfolgsaussichten, dass alle gewinnen (Win-win-Lösung).

Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin, S. 130 f