



C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	134
2	Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner <small>Monika Bekemeier</small>	136
3	Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung <small>Veronika Bergmann</small>	145
3.1	Einleitung	145
3.2	Zielgruppe	145
3.3	Gruppengröße	147
3.4	Zeitlicher Rahmen	147
3.5	Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung	147
3.6	Formen des Blended Learning	148
3.7	Vorschläge für Reader-Texte	148
3.8	Ausschreibungstext	149
3.9	Zu erwerbende Kompetenzen	149
3.10	Ablaufplan	152
3.11	Arbeitsblätter	171

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 Hintergrund“, und im Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind. Sie allein reichen jedoch nicht aus. Vielmehr 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 Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privat-gewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

Im folgenden Teil wird zunächst themenübergreifend auf Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter (Kapitel 1) eingegangen.

Monika Bekemeier spezifiziert davon ausgehend themenspezifische Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (Kapitel 2).

Veronika Bergmann konzipiert im Anschluss daran ein dreitägiges kompetenzorientiertes Weiterbildungsangebot zum Thema „Kindliche Signale wahrnehmen, interpretieren und angemessen reagieren“ (Kapitel 3).

Diese exemplarische Umsetzung bezieht sich auf einen thematischen Ausschnitt, der sich zwar auf die Kompetenzbeschreibungen im Kompetenzprofil bezieht, aber einen neuen Zuschnitt zugrunde legt. Somit zeigt Veronika Bergmann, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebotes genutzt werden kann, wenn das angefragte Thema von der Struktur der Handlungsanforderungen abweicht. Ihre Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen basiert auf dem Kompetenzprofil, die aber an den Titel des Angebotes angepasst sind und so auch eine Ausdifferenzierung zu einem neuen Themenkomplex darstellen.

Die Umsetzung der Kompetenzenanbahnung, wie sie in den Tagesplänen der Umsetzung ausgearbeitet ist, bezieht die Qualitätsanforderungen aus Kapitel 2 mit ein.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF Qualitätsanforderungen an Weiterbildungsanbieter erarbeitet, die unabhängig vom Gegenstand der Weiterbildung gelten. Sie hat sich dabei für eine Differenzierung nach Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität entschieden. Dies ist eine in den Qualitätsdiskursen der Tageseinrichtungen für Kinder bekannte und akzeptierte Differenzierung, die es ermöglicht, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Qualitätsanforderungen in den Blick zu nehmen. Diese Aspekte werden im Folgenden kurz dargestellt und sind ausführlich nachzulesen in den Empfehlungen der Autorengruppe WiFF/Werkstatt Weiterbildung e.V.: *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen – Grundlagen und Standards*.²⁷

Orientierungsqualität

beinhaltet, dass der Anbieter seine grundsätzlichen Orientierungen ausweist und beispielsweise in einem Leitbild sein fachpolitisches und pädagogisches Selbstverständnis sowie seine ideellen bzw. religiösen Werthaltungen und auch sein Verständnis über die Gestaltung von Weiterbildungsprozessen mit Erwachsenen beschreibt. Diese grundlegenden Orientierungen werden in den Ausführungen zur Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifiziert.

Strukturqualität

erfordert, dass die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit dem Träger 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 von ihrem Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen beinhaltet die passende Raum- und Sachausstattung, Einsatz von Medien etc. Darüber hinaus ist der Weiterbildungsanbieter für die Auswahl der Referentinnen und Referenten und die Gewährleistung ihrer fachlichen Eignung zuständig.

Prozessqualität

beinhaltet die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Menschen sich selbst bilden – das gilt für Kinder aber auch für Erwachsene. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass nachhaltige Veränderungen nur dann erzielt werden, wenn die Teilnehmenden sich auf Lernprozesse einlassen wollen und können. Deshalb sind Weiterbildungsprozesse so zu gestalten, dass die Teilnehmenden aktiv einbezogen sind und sich als Subjekte des Lernprozesses erleben. Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten. 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

beinhaltet eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses: Was wurde erreicht und bewirkt? In jedem Fall gehört zu den angestrebten Ergebnissen, dass die Teilnehmenden ihre Kom-

²⁷ Die Empfehlungen erscheinen im Sommer 2011 in der Reihe WiFF Kooperationen, Band 2: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

petenzen für die Gestaltung der fachlichen Arbeit erweitert haben. Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, damit können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung vermitteln. Aber erst im pädagogischen Alltagshandeln zeigen sich die Wirkungen. Deshalb müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickelt werden könnten. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass die Referentinnen und Referenten ihr eigenes Handeln reflektieren. Dabei berücksichtigen sie die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Träger. Sie setzen sich damit selbstkritisch auseinander und ziehen Konsequenzen für zukünftige Veranstaltungen.

2 Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Monika Bekemeier

Den folgenden Qualitätsmerkmalen liegt die Annahme zugrunde, dass Weiterbildung dann erfolgreich ist, wenn sie als Verbesserung der pädagogischen Praxis für Kinder und deren Eltern wirksam wird, d.h. wenn der Praxistransfer gelingt. Die Aussagen zu jedem Merkmal werden in Kriterien für praxiswirksame Weiterbildung gebündelt, – sie sollen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern Orientierung für die Konzeption, Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Lehr-Lernprozesse geben.

Weiterbildungsprozesse beginnen mit der Beratung des Qualifizierungsbedarfs und der Vereinbarung von Zielen

Die Frage, ob eine Weiterbildung in der Praxis wirksam wird, führt an den Ausgangspunkt von Qualifizierungsprozessen zurück. Ist die Anmeldung eine zufällige Wahl oder liegt ihr eine systematische Bedarfsanalyse (auf der Grundlage von Selbstevaluation und/oder Fremdevaluation, insbesondere unter Berücksichtigung des Einrichtungskonzeptes) sowie der Fortbildungsplanung im Team zugrunde?

Weiterbildungsberatung lädt zum Erkunden und zur Reflexion des Qualifizierungsbedarfs ein und empfiehlt angemessene (maßgeschneiderte) Inhalte und Formate. Bei der Bedarfsanalyse muss die Weiterbildnerin und der Weiterbildner die regionalen, landesspezifischen und fachpolitischen Besonderheiten ermitteln und einbeziehen – beispielsweise die Besonderheiten des jeweiligen Kita-Gesetzes oder Bildungsplans.

Beispiel: Einrichtungsträger melden aus mehreren Krippenteams Erzieherinnen zur Weiterbildung an. Hintergrund der Anmeldung ist, dass in den Krippen eine Qualitätsmessung mit KRIPS-R (Tietze u.a. 2005) stattgefunden hat. Die Ergebnisse zeigen, dass im Bereich III „Zuhören und Sprechen“ und im Bereich V „Interaktionen“ erheblicher Qualifizierungsbedarf besteht. Die Weiterbildnerin und der Weiterbildner schicken den Kitas ein spezifisches Weiterbildungskonzept sowie inhaltliche Informa-

tionen zu einzelnen Seminaren zu. Im Gegenzug informieren die Einrichtungsträger die Weiterbildnerin und den Weiterbildner über die Ergebnisse der Fremdevaluation sowie über die im Einrichtungskonzept formulierten Aussagen zur Pädagogik mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Auf dieser Basis beginnt die gemeinsame Reflexion zum notwendigen Qualifizierungsbedarf mit den Trägern und den Leiterinnen der Kitas. Etwa drei Wochen vor Beginn des Seminars werden die Teilnehmenden zur Einstimmung in den Lehr-Lernprozess (in schriftlicher Form) zu einer Selbstevaluation mit Hilfe von drei bis fünf Fragen zum Seminarthema aufgefordert. Die Rückmeldungen ermöglichen der Weiterbildnerin und dem Weiterbildner eine Feinabstimmung der Planung sowie einen Einstieg, der die gelebte Praxis ins Zentrum setzt.

Der Prozess der Zielformulierung wird aus zwei Perspektiven angelegt: Aus der Weiterbildungsperspektive sind im Ausschreibungstext bereits Ziele formuliert, die sowohl auf Forschungs- als auch auf Praxiswissen basieren. Die Teilnehmenden formulieren aus ihrer Perspektive ihre individuellen und einrichtungsbezogenen Ziele, denen sie mit Hilfe der Weiterbildung näherkommen wollen, beispielsweise: „Ich möchte besser auf das einzelne Kind eingehen können“.

Auf dieser Grundlage wird im nächsten Schritt eine Zielvereinbarung für den Lehr-Lernprozess ausgehandelt.

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

- Ein themenspezifisches Instrument zur Bedarfsanalyse (Selbstevaluation) wird den Teilnehmenden vor Beginn der Weiterbildung zur Verfügung gestellt.
- Vor der Durchführung ist Beratung der Fachkräfte eingeplant.
- Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse (einschließlich der Beratung) werden in der Weiterbildungskonzeption berücksichtigt.

- Regionale, landesspezifische und fachpolitische Besonderheiten sind in das Weiterbildungskonzept einbezogen.
- Die Ziele aus der Weiterbildungsperspektive sowie die Ziele der Teilnehmenden führen zu Zielvereinbarungen für den Lehr-Lernprozess.

Die forschende Haltung und das Wissen um die Bedeutung der Ko-Konstruktion in Bildungsprozessen sind grundlegend

Die Weiterbildnerin und der Weiterbildner sind mit ihren Weiterbildungskonzepten in ihrer Verantwortung für den Lehr-Lernprozess einer „forschenden Haltung“ verpflichtet. Für die pädagogischen Fachkräfte ist von zentraler Bedeutung, in den Tätigkeiten der Mädchen und Jungen ihr Wissen und Können zu entdecken und die Kinder einfühlsam in ihren Forschungsinteressen zu begleiten. Ebenso ist es auch für die Weiterbildnerin und den Weiterbildner eine besondere Aufgabe, mit den Erzieherinnen und Erziehern zum fokussierten Thema zu forschen. Im Sinne von Bildungspartnerschaft machen sich dann beide Gruppen auf den Weg, um ihre eigene Bildung weiterzuentwickeln.

In der herkömmlichen Teilnehmerorientierung werden zwar die Erwartungen der Erzieherinnen und Erzieher angefragt und in den Ablauf einbezogen. Dennoch steht das „Angebot“ der Weiterbildnerin und des Weiterbildners (ähnlich der Angebotspädagogik in den Kitas) stärker im Vordergrund als der gemeinsame forschende Prozess, der auch aus der Arbeit der „Lernwerkstätten“ bekannt ist.

Im Lehr-Lernprozess werden Erfahrungen und Fragen, Vielfalt und Widersprüche der Teilnehmenden sowie Unterschiede in Forschungsergebnissen zum Ausgangspunkt des forschenden Lernens gemacht. So können beispielsweise beim Thema „Feinfühlig Interaktion“ und dem Ziel einiger Teilnehmenden, „Mehr Zeit und Aufmerksamkeit beim Essen des Kindes einsetzen“, folgende Schritte im forschenden Lernen möglich sein:

In der Kita beobachten und dokumentieren die Teammitglieder, wie Essenssituationen gestaltet sind.

Im Seminar wird eine Lehr-Sequenz „Feinfühlig Interaktion beim Essen“ analysiert.

Im Anschluss daran werden die Beobachtungsprotokolle aus den Kitas reflektiert.

Es werden Hypothesen gebildet zu Gelingensbedingungen für „Feinfühlig Interaktion beim Essen“.

Es folgen Schlussfolgerungen für die eigene pädagogische Praxis verbunden mit einer Erprobungsphase in der Kita-Praxis.

Zusammenfassend werden anstehende Veränderungen für die pädagogischen Fachkräfte in ihrem spezifischen System diskutiert und vorbereitet.

Dieses Vorgehen ist getragen vom Interesse, der Neugier sowie dem Engagement der „teilnehmenden“ (besser: „mitforschenden“) Erzieherinnen und Erzieher, wobei die Weiterbildnerin und der Weiterbildner die Arbeitsschritte vorbereiten und eine „Lotsenfunktion“ im Lehr-Lernprozess übernehmen. Die im Prozess entstehenden Fragen und Interessen der Teilnehmenden lenken zusammen mit der Zielvereinbarung den Prozess – „Offene Fragen“ sind erwünscht, vorschnelle Antworten kontraindiziert.

Eine Wissensvermittlung, die überwiegend das Vorstellen von Wissen meint und auf das Zuhören der Teilnehmenden setzt, wird kaum praxiswirksam. Die forschende Haltung der Weiterbildnerin und des Weiterbildners kommt zum Ausdruck, wenn die Weiterbildung nicht am „grünen Tisch“ konzipiert wird, sondern unter folgenden Voraussetzungen stattfindet:

- Die Weiterbildnerin und der Weiterbildner sind neugierig auf die Teilnehmenden und ihre Einrichtungen, die dann konsequent zum Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses gemacht werden.
- Die themenspezifischen Dokumente aus der Praxis der Erzieherinnen und Erzieher sind von Anfang an fester Bestandteil im Lehr-Lernprozess, beispielsweise: Videosequenzen, fachlich kommentierte Fotos, Protokolle von Entwicklungsgesprächen, Planungsskizzen für eine Raumgestaltung, die eine selbstständige Bewegungsentwicklung der Kinder unterstützt, Ausschnitte aus dem Einrichtungskonzept.
- Offene Fragen werden im Seminarprozess zu Forschungsfragen, beispielsweise: Wie kann in der Praxis sichergestellt werden, dass das Wickeln als

beziehungsvolle Pflege praktiziert wird? Welche Auswirkungen hat *Beziehungsvolle Pflege* beim Wickeln auf die Tagesgestaltung, auf das Raumkonzept, auf die Dienstplangestaltung? Welche Veränderungen werden durch *Beziehungsvolle Pflege* bei den Kindern, welche bei den pädagogischen Fachkräften beobachtet? Die Weiterbildnerin und der Weiterbildner begleiten die „Praxisforschung“ mit methodischen Schritten: Hypothesen bilden, Instrumente (Interview-Leitfäden, Beobachtungsbögen) entwickeln, Interventionen planen und auswerten.

Das Wissen um ko-konstruktive Bildungsprozesse kommt insbesondere dann zum Ausdruck, wenn Folgendes eingelöst wird:

- Es wird Mehrperspektivität geübt, d.h. unterschiedliche Vorgehensweisen beispielsweise zur Praxis *Beziehungsvolle Pflege beim Wickeln* sowohl aus den Einrichtungen der Teilnehmenden, als auch aus Best Practice-Modellen werden zur Diskussion gestellt, um die Wahrnehmung für Unterschiede zu schärfen. Die Reflexion *Beziehungsvoller Pflege* bezieht (berufs-)biografische Aspekte ein und stellt beispielsweise die Frage, inwieweit das Thema in der eigenen Ausbildung behandelt wurde.
- Durch Vorträge, Fachliteratur und Filmsequenzen wird forschungsbasiertes Wissen vorgestellt und dies als Impuls zu ko-konstruierenden Gesprächen genutzt. Impulsgebende Fragen sind unter anderem: Was bedeutet das Gesehene, das Gehörte, das Gelesene für mich und meine Praxis? Wie unterscheidet sich das mitgeteilte Wissen zu dem bisher Gedachten und Gekanntem?
- Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten als Expertinnen der Praxis in einer Werkstatt an der Formulierung von Empfehlungen und stellen diese dann im Plenum zur Diskussion.
- Offene Fragen sind Anstöße zu Recherchen, und diesen Recherchen wird dann in Interessensgruppen nachgegangen.

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

- Die Praxis der Teilnehmenden im Kontext ihrer Einrichtungen ist Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses.
- Dokumente aus der Praxis der Teilnehmenden sind fester Bestandteil im Lehr-Lernprozess.
- Forschungsbasiertes Wissen wird in verschiedenen Formen (Vorträge, Texte, Filme) zur Anregung ko-konstruierender Prozesse genutzt.
- Offene Fragen können zu (kleinen) Praxisforschungsprojekten werden, denen sowohl in der Praxis der Teilnehmenden als auch in der Recherche von Fachwissen in selbstorganisierten Lerngruppen nachgegangen wird.

Die Reflexion von Haltungen und Deutungsmustern ist Bestandteil des Bildungsprozesses

„Pädagogisches Sehen, Denken und Handeln“ (Liegle 2008) wird durch Haltungen gesteuert, die persönliche und berufsbiografische Wurzeln haben. In der pädagogischen Praxis werden Muster (innere Modelle) erfahrener und gelebter Berufspraxis reaktiviert, und dabei kommen abgespeicherte Erfahrungen des „inneren Kindes“ und der „verinnerlichten Eltern“ in der nonverbalen und verbalen Verständigung mit dem Kind zur Wirkung. Deshalb ist die Stärkung einer sensiblen einfühlsamen Grundhaltung in der Weiterbildung mit pädagogischen Fachkräften, die mit jüngeren Kindern arbeiten, ein besonderes Anliegen. Nur durch die Reflexion von Deutungsmustern und Verhaltensweisen wird es möglich, dass biografische Spuren zugänglich und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmenden zum konstruktiv-kreativen Bestandteil der Lernprozesse werden.

Auch wenn Erzieherinnen und Erzieher über längere Zeiträume mit anderen Altersgruppen gearbeitet haben, sind Interaktion, Tempo und Rhythmus, Alltagsorganisation von Gewohnheiten im Denken und Handeln geprägt, die mitunter in der Interaktion mit den jüngsten Kindern nicht angemessen sind. Werden diese Veränderungen nicht vorbereitend und begleitend reflektiert, dann entstehen in der Praxis häufig negativer Stress und in Folge „päda-

gogische Rationalisierungen“, d.h. Widersprüche zwischen Denken und Handeln, beispielsweise; „Ich denke (mein Bild vom Kind), dass Kinder von Geburt an aktive Lerner sind, aber beim Essen füttere ich das Kind, nur so lernt es richtig zu essen“.

Häufig lassen sich diese „pädagogischen Rationalisierungen“ nur mit Methoden der Supervision oder psychosozialen Beratung positiv auflösen. Diese Methoden sollten als mögliche Ressourcen in einen Weiterbildungsprozess einbezogen bzw. als mögliche Intervention den Teilnehmenden sowie der Weiterbildnerin und dem Weiterbildner bekannt sein.

Reflexivität wird im Lehr-Lernprozess auf verschiedenen Ebenen geübt:

- Reflexion persönlicher Deutungsmuster
- Reflexion vor dem Hintergrund forschungsbasierten Wissens, damit Verhalten und Handlungen „neu“ verstanden und geordnet werden können
- Reflexion des eigenen Lernens und des Lehr-Lernprozesses.

Reflexion persönlicher Deutungsmuster

Das Deutungsmuster einer Erzieherin zum oben genannten Beispiel kann folgendermaßen zum Ausdruck kommen: „Ich organisiere das Wickeln der Kinder schnell und reibungslos, dann habe ich Zeit zum Spielen mit den Kindern“. Da Erwachsene ihre Deutungsmuster nur dann ändern, „wenn sie es wollen, nicht wenn sie es sollen“ (Siebert 2006), braucht es Aufmerksamkeit für die Entstehungsgeschichte dieses Deutungsmusters:

- Welche (berufs-)biografischen Bezüge gibt es zum *Schnellen Wickeln*?
- Wie fühlt sich das *Schnell Gewickeltwerden* aus der Perspektive des Kindes an?
- Was wissen die Erzieherin und der Erzieher von der Gestaltung der häuslichen Wickelsituation?

Im Austausch einer Seminargruppe werden sich mehrere unterschiedliche Muster herauskristallisieren, beispielsweise: Schnelles reibungsloses Wickeln/Zeit zum Spielen – Wickeln ist unangenehm/deshalb frühes Topftraining – Beim Wickeln endlich Zeit für das einzelne Kind haben. Nur

wenn diese Muster ernst genommen und auf dem Hintergrund ihrer biografischen und sozialen Verankerung gemeinsam reflektiert werden, wird Handlungsänderung vorbereitet.

Reflexion auf dem Hintergrund forschungsbasierten Wissens, damit Verhalten und Handlungen „neu“ verstanden und geordnet werden können

Zum oben genannten Beispiel können „neue“ Deutungsmuster aus der Bindungsforschung und aus dem praxisbasierten Wissen der *Pikler-Pädagogik* eingeführt werden; so fördert beispielsweise: die *Beziehungsvolle Pflege* durch das sensible Eingehen auf die Signale des Kindes sein Selbstwertgefühl. Beim Lernen Erwachsener steht die Frage, wie eine „neue“, noch ungewohnte Deutung subjektiv anschlussfähig wird und im Lehr-Lernprozess fokussiert werden kann. Sowohl Filmszenen von *Beziehungsvoller Pflege* als auch Hospitationen in einer *Pikler-Kindergruppe* sowie Probehandeln im Rollenspiel einer „beziehungsvollen Pflegesituation“ können Impulse zur Anschlussfähigkeit geben.

Reflexion des eigenen Lernens und des Lehr-Lernprozesses

Aufzeichnungen in einem Lerntagebuch zum Inhalt und zum Prozess der Weiterbildung unterstützen Lernende, eigene Lernschritte wahrzunehmen. Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung können als Zwischenstopp eigene Lernwege bewusster machen, beispielsweise: An welcher Stelle bin ich müde geworden und abgeschweift, und wann genau war meine Aufmerksamkeit wieder präsent?

Für alle Reflexionsebenen ist wichtig, dass nicht nur die Lernerfolge sondern auch die mit der Weiterbildung verbundenen Verunsicherungen im Denken und Handeln zur Sprache kommen und Beachtung finden. Weiterbildung braucht einen langen Atem und ist gut beraten, wenn Lernkrisen als Teil des Lernerfolgs reflektiert und mit Verständnis begleitet werden.

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

- Die Methoden zur Übung der reflexiven Kompetenz sind beschrieben.
- Die Reflexion persönlicher Deutungsmuster auf dem Hintergrund ihrer biografischen und sozialen Verankerung wird angeregt.
- Wissenschaftsbasierte Kenntnisse werden durch Vorträge, Fachliteratur, Filmsequenzen vorgestellt und zur Auseinandersetzung mit „neuen“ Deutungsmustern genutzt.
- Instrumente zur Reflexion des Lehr-Lernprozesses werden den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt.

Transferprozesse verbinden die Weiterbildung mit der Praxis in der Kita

Die Konzeptionen der Weiterbildung müssen konsequent die individuelle mit der institutionellen Ebene verbinden, d.h. im Lehr-Lernprozess wird die Person (pädagogische Fachkraft) in ihrem spezifischen Kontext (im System der Einrichtung) angesprochen. Deshalb ist es wichtig, dass bei der Bearbeitung eines Themas alle Handlungsebenen einer pädagogischen Fachkraft in den Blick genommen werden (Profis-in-Kitas 2008), und dass im Seminar, bezogen auf jede Handlungsebene, „Praxisbrücken“ im Sinne von praxisorientierten Aufgaben angelegt sind.

Für die exemplarische Umsetzung zu „Frühkindliche Signale wahrnehmen, interpretieren und auf sie eingehen“ steht die Handlungsebene „Die Erzieherin und das Kind (Mädchen/Junge)“ im Zentrum des Lehr- Lernprozesses:

- Die Erzieherin setzt sich mit ihrer Rolle als Bindungsperson für das Kind auseinander.
- Die Erzieherin reflektiert eigene Wahrnehmungen und Interpretationen von kindlichen Signalen.
- Die Erzieherin beobachtet in Videosequenzen die Verhaltenssysteme von Säuglingen und kleinen Kindern und lernt die Kennzeichen für Offenheit und Belastetheit kennen.

Dadurch wird das Wissen über Bindungstheorie und Bindungsmuster aktualisiert. Die „Praxisbrücke“, die den Kontakt zwischen Seminar und Kita-

Praxis herstellt, ist hier das Aufzeichnen einer Filmsequenz zu einer feinfühlig Interaktion zwischen Kind und Erzieherin mit Hilfe des Kita-Teams. Durch diese Aufgabe gelangt das Thema in das Team der teilnehmenden Erzieherin.

Die zweite Handlungsebene „Die Erzieherin und Gruppe(n) von Kindern“ wird durch ein Kurzreferat zu den „Sieben Grundbedürfnissen von Kindern“ angesprochen. Als Aufgabe wird eine individuelle Reflexion aus der Perspektive der betreuten Kinder sowie aus der Erwachsenenperspektive gestellt. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, Situationen von Kindern aus der eigenen Gruppe zu beschreiben, die irritieren und nachdenklich machen. Die kollegiale Beratung im nächsten Schritt macht die Mehrperspektivität in der Deutung einer Grupsituation deutlich. Die Erzieherin wird hier in ihrer Rolle als Arrangeurin von Lernumgebung und Zeitstruktur angesprochen, die mit der Aufmerksamkeit für jedes Kind Gruppenleben gestaltet, mit notwendiger Binnendifferenzierung sowie mit flexiblen, durchlässigen und schützenden Gruppengrenzen. Im Sinne einer „Praxisbrücke“ werden die im Seminar zusammengetragenen Empfehlungen in die Teams der Teilnehmenden getragen.

Die Handlungsebene „Die Erzieherin und Eltern (Mütter und Väter)“ ist insbesondere bei Kindern bis zum dritten Lebensjahr unverzichtbar. Eine mögliche „Praxisbrücke“ ist es, eine Filmsequenz zur feinfühlig Interaktion nach der Reflexion in der Seminargruppe den Eltern vorzustellen und mit den Müttern und Vätern das Gespräch über „Feinzeichen von Offenheit und Belastetheit“ zu beginnen. Im Bildungsauftrag wird von der pädagogischen Fachkraft als Erziehungspartner der Eltern gesprochen. Diese große Aufgabe braucht die konsequente Unterstützung im Rahmen jeder Weiterbildung durch methodische Anregungen für Erzieherinnen und Erzieher.

Im Sinne des präventiven Kinderschutzes ist die fachliche Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fachkraft bei schwerwiegenden Erziehungsproblemen (beispielsweise bei der Vermittlung an entsprechende Fachdienste) ein weiterer Aspekt der Zusammenarbeit. Im Rahmen der Weiterbildung kann die Kontaktaufnahme zu einem Säuglingsbe-

ratungszentrum sinnvoll sein, um Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern und Kind kennenzulernen und sich mit biografischen Aspekten gelingender Elternschaft auseinanderzusetzen.

Welche Brücken kann Weiterbildung zwischen der Erzieherin und dem Team in der Einrichtung bauen? Auch wenn Teamfortbildungen einen hohen Stellenwert in der Qualitätsentwicklung einer Kita haben, sollten individuelle Zugänge zu Qualifizierungsprozessen und damit verbundene Effekte der Horizonterweiterung in einer (aus verschiedenen Einrichtungen) zusammengesetzten Seminargruppe in ihrer anregenden Wirkung nicht unterschätzt werden. Allerdings gelingt pädagogische Weiterentwicklung nur dann, wenn das Team an der Weiterbildung der teilnehmenden Kollegin betüchtlich der Qualifizierung mit einbezogen wird. Um beispielsweise den Qualitätsbereich „Feinfühliges Interaktion“ zu verbessern, sind verschiedene Strategien denkbar:

- Kontaktunterstützende Anregungen im Seminar: „Ein Sprachrohr für das, was ich im Team unbedingt erzählen möchte“ (vgl. Kapitel 3, S. 145).
- Textentwürfe für die Einrichtungskonzeption zum Thema „Feinfühliges Interaktion und beziehungsvolle Pflege“ erstellen, um sie dann im jeweiligen Kita-Team zu diskutieren und abzustimmen.
- Seminar-Patenschaft anregen: Eine Teamkollegin wird von der teilnehmenden Erzieherin von Beginn an systematisch in die Inhalte und Methoden des Seminars eingeführt; beide arbeiten dann an den Praxisaufgaben, und die „Patin“ kann im Notfall die Fortsetzung im Seminarprozess vertretungsweise übernehmen.
- In der Weiterbildung kommen Fragen zur Dienst- und Weiterbildungsplanung der Kita zur Sprache: Angeregt wird, dass vorausschauend die Termine für Präsenztage der teilnehmenden Erzieherin und für den Transferprozess im Team festgelegt werden. Die notwendigen Transferprozesse sind Gegenstand des Weiterbildungsprozesses und die Moderation von Teambesprechungen zum Seminarthema wird geübt.

Die Weiterbildung soll auch Raum für die pädagogische Fachkraft und ihre Netzwerke geben:

Ist die Erzieherin im Kontakt mit regionalen Diensten, Beratungsstellen, Familienunterstützenden Netzwerken, Regionalen Praxisunterstützungssystemen (wie Kita-Fachberatung, Konsultationskitas)? Sind im Rahmen der Weiterbildung Hospitationen möglich, die „Praxis-lernt-von-Praxis“-Initiativen stärkt und Wege aufzeigt, „fachliche Isolation“ zu überwinden?

Möglicherweise kann eine Weiterbildung Anstoß zur Bildung einer regionalen (trägerspezifischen oder trägerübergreifenden) Peergruppe sein, beispielsweise zum Thema „Feinfühliges Interaktion und die Sprachentwicklung von Mädchen und Jungen“.

Ein weiterer wichtiger Impuls ist es, einzelne Seminartage in die beteiligten Kitas zu verlegen und die unmittelbare Praxis in den Lehr-Lernprozess zu integrieren. Die daraus entstehenden Diskurse schärfen die Selbst- und Fremdwahrnehmung und stärken Kitas für mögliche Kooperationsbeziehungen. Da insbesondere pädagogische Fachkräfte in Krippen immer wieder darüber klagen, dass sie in großen Einrichtungen nur „das fünfte Rad am Wagen“ sind, wird durch diese Aktivitäten die Bedeutung im Gesamtsystem gestärkt.

Die Qualität des Transferprozesses ist das Nadelöhr für die Wirksamkeit der Weiterbildung. Um dies in den Blick zu bekommen, werden in der Abschlussphase des Lehr-Lernprozesses die anfangs formulierten Aussagen zur Selbstevaluation zu den Zielen und zur Zielvereinbarung in Beziehung gesetzt sowie zu einem vorläufigen Zwischenergebnis zusammengefasst:

- Bei welchen Zielen ist eine Annäherung feststellbar?
- Welche Verbesserung im pädagogischen Alltag ist beschreibbar?
- Was ist zu kurz gekommen?
- Was sind mögliche Schritte in der Weiterentwicklung?

Mit diesem Zwischenergebnis sind herkömmliche Weiterbildungen abgeschlossen. Zunehmend mehr muss die Auswertung von Weiterbildungen

die Praxis-Wirkung in den Blick bekommen: Was hat sich in der Praxis der teilnehmenden Erzieherin und ihrer Einrichtung zum Thema verbessert? Hierbei ist gemeinsame Entwicklungsarbeit von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern gefragt.

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

- Die pädagogische Fachkraft und ihr spezifischer Kontext, nämlich das System ihrer Einrichtung, sind durchgehend im Blick des Lehr-Lernprozesses.
- Das Thema der Weiterbildung stellt konsequent den Bezug zu den Handlungsebenen der Erzieherinnen und Erzieher her.
- Für jedes Seminar sind methodische Anregungen eingeplant, die Erzieherinnen und Erzieher darin unterstützen, das jeweilige Thema auch den Eltern näherzubringen und den Austausch zwischen ihnen zu fördern.
- „Praxisbrücken“ sind als Teil des Lehr-Lernprozesses bezogen auf jede Handlungsebene formuliert.
- Ob und wie die Weiterbildnerin und der Weiterbildner die örtlichen, regionalen, landesspezifischen Fachdienste und Fachzentren sowie das Praxisunterstützungssystem in die Weiterbildung einbeziehen, hat Vorbildfunktion für die Praxis.
- Nicht nur der Seminarort, auch die Kita ist Lernort: Präsenztage finden u.a. auch in den beteiligten Kitas statt.
- Die Wirkung der Weiterbildung entfaltet sich in der Praxis der Teilnehmenden. Vorschläge für die Wirkungsanalyse in der Praxis sind beschrieben.

Raum- und Materialressourcen unterstützen die Bildungsprozesse

Ein stimmiges Raumkonzept für Mädchen und Jungen in den ersten drei Lebensjahren antwortet auf ihre „Körperlichkeit“. Dabei bilden Räume, Möbel und Materialien einen wichtigen Rahmen für die eigenaktive Bewegung, den Rückzug, die Entspannung, das Spiel sowie für forschende Aktivitäten allein und zusammen mit anderen Kindern.

Die Zeit, in der sich die Raumqualität über Tisch und Stuhl definiert hat, ist vorbei und das gilt auch in der Weiterbildung. Hier müssen Räume benutzerfreundlich sein und zu eigenaktiven, selbstgesteuerten Lernprozessen in unterschiedlichen Zusammensetzungen auffordern. Großzügige Räume mit flexibler, bedarfsgerechter Ausstattung und Medien für erwachsenengerechtes Lernen und Forschen sind eine hilfreiche Voraussetzung.

Ausgehend von dieser Basis werden in Abstimmung mit der Zielgruppe auch andere Orte als Lernorte genutzt, beispielsweise die Einrichtungen der Teilnehmenden, der „Pikler-SpielRaum-Bewegung“ in einem Nachbarschaftszentrum oder die Vorlesung an einer benachbarten Hochschule. Oft empfiehlt sich die Kombination von Seminarräumen mit bereits in der Praxis existierenden Werkstatträumen für Materialarbeiten (Ton, Kleister, Papier).

Materialien (wie Fachtexte, die in Readern zusammengefasst sind) und Medien für individuelle Lernphasen stehen für die Arbeitsprozesse in den Gruppen zur Verfügung. Arbeitsinstrumente für den Praxistransfer sind in ausreichender Zahl vorbereitet.

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

- Großzügige Räume, die zur Binnendifferenzierung einladen, stehen zur Verfügung.
- Arbeitsinstrumente, Bilder, Texte, Filmsequenzen für den Praxistransfer sind vorbereitet.
- Ein Handbuch zum Selbststudium wird zur Verfügung gestellt.
- Experimentelle Räume zum Erfahrungslernen werden einbezogen. Kooperationen mit bestehenden Werkstätten, Museen, Hochschulen, Nachbarschaftszentren werden aufgebaut und ergänzen den Seminarort.

Das Zeitkonzept der Weiterbildung berücksichtigt die für Kinder notwendige Beziehungskontinuität

Grundsätzlich gilt: Keine Weiterbildung während der Eingewöhnung, kein Früh- oder Spätdienst am Seminartag. Das Weiterbildungskonzept enthält ein zielgruppenspezifisches Zeitkonzept. Speziell

für Kinder im Alter der ersten drei Lebensjahre muss das Zeitkonzept auf die notwendige Beziehungskontinuität in deren Betreuung eine Antwort geben.

Die Kontinuität der Bezugspersonen sowie die festen Orientierungspunkte im Einrichtungsalltag dürfen nicht gefährdet werden. Mehrere Wochen sind für Eingewöhnungsprozesse als „weiterbildungsfrei“ zu reservieren.

Teamfortbildungen werden bewährter Weise an (mit Träger und Eltern vereinbarten) Schließtagen stattfinden. Sind jedoch einzelne Erzieherinnen und Erzieher gezielt in Weiterbildungsprozesse involviert, dann können aufgrund der notwendigen Beziehungskontinuität Präsenztage nur ein Teil der Qualifizierung sein. Der Weiterbildungsprozess kann beispielsweise gedrittelt werden: $\frac{1}{3}$ Präsenzzeit, $\frac{1}{3}$ Selbststudium verbunden mit Praxisaufgaben, $\frac{1}{3}$ Selbstorganisierte Peergruppenarbeit in regionalen und/oder trügerspezifischen Gruppen.

Alle drei Lernebenen werden vonseiten der Weiterbildnerin und des Weiterbildners aktiv mit themenspezifischen Manuskripten und Übungsinstrumenten begleitet. Die Übungsaufgaben in der Praxisphase werden mit schriftlicher Kommunikation verbunden.

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

- Das Zeitkonzept der Weiterbildung ist explizit auf die Beziehungskontinuität in der Betreuung abgestimmt.
- Präsenztage sind nur ein Teil des Lehr-Lernprozesses; sie werden mit Praxisaufgaben und schriftlicher Kommunikation zwischen Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner und Teilnehmenden erweitert.
- Teamfortbildungen finden an (mit Träger und Eltern vereinbarten) Schließtagen statt.

Weiterbildung wird durch verschiedene Zugänge und Methoden ermöglicht

Neben der Vielfalt an Methoden aus der Erwachsenenbildung und der Humanistischen Psychologie haben Übungen zum Perspektivwechsel, die zu unmittelbarer und nonverbaler Erfahrung einla-

den, eine große Bedeutung, da sie Empathie und Verstehen anbahnen.

Dazu im Folgenden skizzenhaft drei Beispiele:

In einem leeren Raum sind Alltagsmaterialien vorbereitet. Die Teilnehmenden teilen sich in drei Gruppen auf und übernehmen die jeweilige Perspektive: liegend-sitzende, krabbelnde und laufende Kinder. Sie beginnen die Materialien mit allen Sinnen und ohne Sprechen zu erkunden. Zwei Erzieherinnen beobachten und beschreiben, was sie wahrnehmen.

Erzieherinnen bilden Paare und verteilen die Rollen: Erzieherin und Baby – Die Erzieherin beginnt mit dem Löffel das Baby zu „füttern“ – Rollentausch – Abschließend Reflexion der Gefühle, Bilder, Gedanken in der jeweiligen Rolle.

Eine Gruppe der Teilnehmenden ist zu Besuch im „Pikler-Spielraum“, eine Übungsfolge mit einem multifunktionalen Hocker und zwei verschiedenen Botschaften: Wieder verteilen Erwachsenenpaare die Rollen „Erzieherin und zweijähriges Kind“. Beim ersten Durchgang lautet die „heimliche“ (dem Kind nicht mitgeteilte) Botschaft: dem Kind jeden Schritt auf diesen Hocker vorsagen und bei jeder Bewegung für Schutz sorgen. Im zweiten Durchgang lautet die nicht veröffentlichte Botschaft: Präsent sein und interessiert zuschauen.

Alle drei Beispiele lösen intensive und unterschiedliche Reaktionen aus. Im Schutz der Gruppe werden sie reflektiert und in ihrer Bedeutung für den Alltag mit den jüngsten Kindern entschlüsselt, ebenso werden Spielräume der Veränderung diskutiert.

Weiterbildung, die sich auf Bedarfsanalysen und Zielvereinbarungen stützt, kann über unterschiedliche Zugänge erfolgen und unterschiedliche Formate erfordern:

- Vorträge, Fachtage: Vorgestelltes Wissen zur Kenntnis nehmen; den Wissenshorizont aktualisieren, erweitern; auf Fachliteratur aufmerksam werden.
- Werkstätten zum Experimentieren und Forschen, beispielsweise: „Spielraum für Bewegung“; ein großzügiger Raum mit „offenen Materialien“; das Malatelier mit Malflächen am Boden und an der Wand.

- Supervision mit Methoden der Selbstreflexion, um in Haltungen und Deutungsmuster biografische Spuren erkennen und verstehen zu lernen sowie die emotionale Ebene von Handlungen wahrzunehmen und zu reflektieren.
- Video gestütztes Interaktionstraining: Das Konzept der „Feinfühligsten Interaktion“ verstehen lernen und Verhalten videogestützt trainieren (z.B. Marte Meo-Interaktionsanalyse).
- Werkstatt Konzeptionsentwicklung: Mit zehn Kitas (jeweils vertreten durch eine Erzieherin) wird an zehn Tagen – verteilt auf ein Jahr – an der Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption für Kinder in den ersten drei Lebensjahren gearbeitet. Der Werkstattprozess wird von einer Weiterbildnerin oder einem Weiterbildner moderiert. Die beteiligte Erzieherin übernimmt die Moderation des Praxistransfers in die Einrichtung.
- Praxis lernt von Praxis: Exkursionen, Hospitation ermöglichen es, eine andere Praxis kennenzulernen. Diese Besuche geben Impulse für die eigene Praxis und für eine angemessene Feedback-Kultur.

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

- Methoden, die zum Perspektivwechsel sowie zu unmittelbarer und nonverbaler Erfahrung einladen, bahnen Empathie und Verstehen an und fördern die reflexive Kompetenz.
- Der zur Verfügung gestellte Zugang und das Format der Weiterbildung werden mit dem Bedarf begründet.
- Das Zusammenwirken verschiedener Zugänge ist von Interesse, nicht das Entweder- Oder.
- Jede Weiterbildung öffnet den Blick für verschiedene Maßnahmen zum Thema und im Feld.

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind Vorbild für Kooperation und Vernetzung

Weiterbildung wird von Pädagoginnen und Pädagogen geplant, durchgeführt und ausgewertet. Diese verfügen über Kompetenzen in der Erwachsenenbildung und aktualisieren kontinuierlich im Selbststudium, in themenspezifischen Netzwerken sowie im Kontakt mit der Praxis ihr fachliches Wis-

sen im Bereich *Bildung und Erziehung von Kindern bis zu drei Jahren*. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner brauchen Feldkenntnisse, Fachwissen und die Bereitschaft, neue Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln.

Auf diese Anforderung sind Netzwerke eine Antwort. Es geht um die Entwicklung einer Einstellung und Haltung zum gemeinsamen Lernen, zum Überdenken eingeschliffener Denkmuster und Begründungen sowie um das gemeinsame Erforschen und die Reflexion der Lehr-Lern-Erfahrungen.

Beim selbstorganisierten Lernen in Netzwerken sind entsprechende Personen aus Fachschulen und Fachhochschulen, aus der Erziehungswissenschaft, aus der Säuglings- und Kleinkindforschung, aus Zentren der Säuglings- und Elternberatung, der Supervision und der Praxis sowie freiberufliche Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ideale Partner.

Im kollegialen Diskurs werden Erfahrungen in den jeweiligen Bereichen reflektiert, Inhalte definiert, Ziele formuliert sowie Fortbildungskonzepte entworfen und verbessert. Bei Bedarf werden „Spezialisten“ aus Forschung und Praxis eingeladen. Sie bringen ihre Forschungskompetenz oder/und Feldkompetenz ein und stellen ihr Wissen sowie ihre Erfahrung zur Diskussion. Die Erfahrung im bundesweiten „Netzwerk Fortbildung – Kinder bis drei“ zeigt, wie belebend das „über den eigenen Tellerrand schauen“ und die Mitarbeit in kooperativen Prozessen mit Fachkolleginnen und Fachkollegen ist.

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

- Weiterbildnerinnen und Weiterbildner erproben miteinander neue Formen der Zusammenarbeit und des Lernens.
- Weiterbildnerinnen und Weiterbildner fordern kritische Reflexion aus unterschiedlichen Perspektiven und Wissensbeständen ein.
- Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sorgen für Synergie in der Weiterbildungsszene (im Weiterbildungssystem) und begrenzen damit das unvermittelte Nebeneinander vieler Bildungsaktivitäten in ihrer überfordernden, negativen Auswirkung auf die Praxis.

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung

Veronika Bergmann

Beispiel eines Weiterbildungsangebots: Kindliche Signale wahrnehmen, interpretieren und angemessen reagieren

3.1 Einleitung

Den Teilnehmenden von Fort- und Weiterbildungen wird mit Respekt gegenüber ihren jeweiligen Lebens- und Berufserfahrungen begegnet. Diese Erfahrungen werden in die Fortbildung einfließen – die Erfahrungen sind die Basis, auf der neues Wissen und Können erworben und aufgebaut werden kann.

Aber auch die Einstellung jeder Teilnehmerin und jeden Teilnehmers zu ihrem Arbeitsfeld und zur institutionellen Betreuung von Klein(st)kindern ist ein permanentes Subthema von Veranstaltungen der Fort- und Weiterbildung. In längerfristig angelegten Qualifizierungen gehört dieses Thema deshalb an den Anfang einer Weiterbildung.

Die Referentinnen und Referenten, die in der Weiterbildung tätig sind, verinnerlichen dies als ihre Grundhaltung. Die Teilnehmenden haben jeweils ihre persönliche Lerngeschichte und ihre persönliche lernmethodische Herangehensweise. Die Anforderung für die Referentinnen und Referenten besteht einerseits in der Ermöglichung verschiedener Lernwege, andererseits in der Verfolgung von zu erreichenden Zielen, die sich bestenfalls in erreichten Kompetenzen manifestieren.

Zum Thema *Kindliche Signale wahrnehmen, interpretieren und angemessen reagieren* werden in diesem Kapitel exemplarisch Schritte der Vorbereitung, der Durchführung und der Reflexion einer Qualifizierung aufgezeigt, die fachlich fundiert, kompetenzorientiert konzipiert, nachhaltig

wirkend und sich vor allem an den Erfahrungen und Kompetenzen der Teilnehmenden orientiert. Grundlage der methodisch-didaktischen Überlegungen sind die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ausführungen zur Wirksamkeit.

Zunächst aber einige Feststellungen zu übergeordneten Punkten.

3.2 Zielgruppe

Primär ist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden einer Qualifizierung im Bereich *Kinder in den ersten drei Lebensjahren* staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher sein werden. In Einzelfällen können auch andere Berufsgruppen ein solches Angebot in Anspruch nehmen, beispielsweise Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger oder Kinderkrankenschwestern. In einigen Bundesländern ist der Einsatz dieser Berufsgruppen in Kindergärten und/oder Krippen üblich bzw. laut Landesverordnung erlaubt.²⁸ Zum Teil werden auch Dipl.-Sozialpädagoginnen (FH) oder Frühpädagoginnen mit Bachelorabschluss in Fortbildungen dieser Themenbereiche anzutreffen sein. Die verschiedenen Berufsgruppen bringen unterschiedliche Vorkenntnisse in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Pflege oder auch Methodik/Didaktik mit.

In der herkömmlichen Seminarangebotspraxis haben die Referentin oder der Referent meist keine Gelegenheit, die Zielgruppe vor dem Seminar zu „studieren“, was bedeutet, dass die theoretischen Vorkenntnisse bzw. die formalen Zugänge in der Fortbildung selbst eine untergeordnete Rolle spie-

²⁸ Beispielsweise in *Rheinland-Pfalz*: kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Kindertagesst_tten-Fachkr_ftevereinbarung.pdf, in *Baden-Württemberg*: dejure.org/gesetze/KiTaG/7.html oder in *Nordrhein-Westfalen* (bzw. Düsseldorf): www.duesseldorf.de/jugendamt/ipunkt/kitas/info/index.shtml.

len werden. Viel bedeutender jedoch sind Fragen der *Motivation* und *Erfahrung* der einzelnen Teilnehmerin. Dies sind Kernfragen *jeder* Fortbildung – Fortbildungen für den Bereich der Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind allerdings in einem viel stärkeren Maße von der persönlichen Motivation und Erfahrung berührt. Da diese Fragen so zentral sind, wird der Motivation und der Erfahrung in dieser exemplarischen Umsetzung ein breiterer Raum gegeben.

Je nach Bundesland bzw. Region bringen die Teilnehmenden keine, wenige oder umfassende Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit Kleinkindern mit in die Fortbildung. Die Referentinnen und Referenten informieren sich vor Beginn einer Veranstaltung über die Landesgesetze und recherchieren, was das jeweilige Bildungsprogramm des Landes über Kinder bis zu drei Jahren aussagt. Das jeweils formulierte „Leitbild“ bzw. Bild vom Kind wird ebenso in ihre Planungen einbezogen wie die Erfahrungen mit Kleinkindbetreuung im jeweiligen Bundesland, in der Kommune bzw. beim Träger. Die Unterschiede sind extrem und fordern schon von der Anlage der Fortbildung her eine intensive Auseinandersetzung mit der zu erwartenden Zielgruppe.

Die Krippenbetreuung in den Bundesländern *Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen* und in *Berlin* hat eine jahrzehntelange Tradition. Die Fachkräfte in diesen Ländern gehen mit der außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern im Allgemeinen selbstverständlicher um, und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird nicht grundlegend in Frage gestellt.

In den anderen (westlichen) Bundesländern ist die außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern nicht selbstverständlich, das traditionell geprägte Bild der Frau respektive der Familie wird dennoch auch hier zunehmend kritisch reflektiert.

Die Sozialisation der Teilnehmenden beeinflusst auch die Einstellung zur Kleinkindbetreuung. Die Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik haben diese Traditionen durch Rahmenpläne, in denen Säuglinge und Kleinkinder keine Rolle spielten, verstärkt. Die Betreuung von Kleinkindern in öffentlichen Einrichtungen gilt nach wie vor in zahlreichen Regionen als unerwünscht, und nach

wie vor gibt es zahlreiche Fachkräfte, die dem Thema gegenüber sehr skeptisch sind und den Familiendementsprechend voreingenommen begegnen.

Die massive Umsteuerung der Kindertagesbetreuung für Kleinkinder stellt die Fachkräfte vor enorme fachliche *und* persönliche Anforderungen. Zum Teil wird ihr tradiertes und selbstverständliches Denken und Handeln in Frage gestellt. Das berufliche Handeln wird erweitert, und zwar u.a. auch auf Pflegehandlungen, die viele pädagogischen Fachkräfte nicht zu ihrem originären Aufgabenbereich zählten. Erst seit 1996 kam mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz *in den westlichen Bundesländern* die Debatte auf, ob es möglich ist, Kinder, die noch nicht „sauber“ sind, in den Kindergarten aufzunehmen. Obwohl es in keinem Landesgesetz und keiner Verordnung stand, galt die Regel, dass Kinder „sauber“ sein müssen, bevor sie in den Kindergarten dürfen – ein informelles, aber strenges Aufnahmekriterium, das in den Einrichtungen zum Teil rigide gehandhabt wurde. Mit dem Rechtsanspruch kamen aber Dreijährige in die Kitas, die einnästen – und das Wechseln der Wäsche wurde zur (lästigen) Aufgabe.

Die Aufnahme noch kleinerer Kinder in Kindergartengruppen bzw. altersgemischten Gruppen macht die Pflege nicht zur Ausnahme, sondern zur Regel. Dafür sind die Fachkräfte nicht ausgebildet und nur wenige wollen diese Arbeit tun. Kleine Kinder füllten und füllen leere Plätze in Gruppen, viele Fachkräfte müssen sich demnach entscheiden, ob sie mit Säuglingen und Kleinkindern arbeiten wollen. In nicht wenigen Einrichtungen geschah oder geschieht diese Entscheidung nicht freiwillig und aus Überzeugung; der Entschluss ist meist verbunden mit einer Anweisung des Trägers oder der Leitung.

Allmählich sickert die Änderung in die Landkreise, Verbandsgemeinden, Ortsgemeinden und Kirchengemeinden. Die pädagogischen Fachkräfte gewinnen eine persönliche Einsicht in die Notwendigkeit von und ein Interesse für Fortbildung; sie kommen aus eigenem Antrieb zu Veranstaltungen. Nach und nach entwickelt sich in der Fachszene ein aufmerksamerer, zugewandter und freundlicher Blick auf die Kleinkindbetreuung.

Die Erzieherinnen in den *östlichen Bundesländern* standen und stehen ebenfalls vor massiven Veränderungen ihres beruflichen Selbstverständnisses. Vieles von dem, was sie beispielsweise in ihrer Ausbildung zur Krippenerzieherin an spezialisiertem Wissen gelernt haben, wurde nach der Wende in Frage gestellt und kritisch betrachtet. Dort, wo nach der Wende sogenannte „Anpassungsqualifizierungen“ absolviert werden mussten, hätte man auf einen Fundus an Wissen und Kompetenzen von fachlich und methodisch gut ausgebildeten Erzieherinnen zurückgreifen können. Zweifellos wären hier Weiterbildungen notwendig gewesen, in denen die Fachkräfte Gelegenheit zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie, dem professionellen Selbstverständnis und dem Bild vom Kind gehabt hätten. Die Veränderungen, die auf die Kita-Landschaft in den neuen Bundesländern einströmte, war umfassend von der persönlichen Ebene jeder einzelnen Fachkraft bis zur Steuerungsebene und der Diversifizierung der Kinder- und Jugendhilfe im Gesamtsystem.

Die Orientierungsqualität einer guten Weiterbildung fußt auf der Annahme, dass es sich bei den Teilnehmenden einer Weiterbildung um aktive, selbstbestimmte, interessierte und berufserfahrene Lernende handelt. Selbstbildungsprozesse stehen im Zentrum der Qualifizierung. Die Aneignung neuen Wissens auf der Grundlage bereits erworbener Lebens- und Berufserfahrung geschieht im dialogischen Prozess zwischen Referierenden und den Teilnehmenden sowie innerhalb der Gruppe. Intensive Reflexionsprozesse und vielfältige Gelegenheiten zum Theorie-Praxis-Transfer sind zentrale Elemente von guter Qualifizierung, insbesondere vor dem Hintergrund der oben geschilderten Ausgangslage in vielen Regionen.

3.3 Gruppengröße

Die Gruppengröße liegt bei maximal 20 Teilnehmenden. Günstiger sind kleinere Gruppen von 14 bis 16 Personen. Die Beschränkung der Gruppengröße ist notwendig, weil gruppendynamische Prozesse sonst nicht mehr adäquat wahrnehmbar sind und

die Bedürfnisse der Einzelnen in den Hintergrund geraten können. Die Art und Weise, wie Fortbildungssettings konzipiert werden, haben immer auch Modellcharakter für die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher mit den Kleinkindern.

3.4 Zeitlicher Rahmen

Der hier beschriebene Umfang von drei Tagen kann auf zweierlei Arten verstanden werden:

Im günstigsten Fall ist das Thema eingebunden in eine längerfristige Weiterbildung, die neben dem Thema dieser Expertise auch weitere Themen umfasst, die grundlegend sind für die Arbeit mit kleinen Kindern und ihren Familien. Als singuläres Angebot sollte es sich ausschließlich an Fachkräfte mit (zumindest geringer) Berufserfahrung mit Kleinkindern richten, die schon Fortbildungen im Themenfeld „Kinder bis drei“ besucht haben.

In Anlehnung an die in Kapitel 2 beschriebenen Kriterien für eine praxiswirksame Weiterbildung wird das hier exemplarisch vorgestellte singuläre Fortbildungsangebot nicht an drei aufeinanderfolgenden Tagen bearbeitet, sondern ist als *Zwei plus Eins-Angebot* konzipiert.

Die Einbindung der Praxis der Teilnehmenden ist unverzichtbar für die Nachhaltigkeit des Zuwachses an Wissen und Können, ebenso die Implementierung neuer Erkenntnisse und Handlungsweisen ins System der Kita, und im besten Fall hat dies eine nachhaltige Habitusveränderung zur Folge. Im Idealfall sind die (Anstellungs-)Träger der Teilnehmenden wissend und fördernd in die Qualifizierung involviert und sorgen auf der Steuerungsebene (durch Fachberatung und/oder Unterstützung der Leitungskraft) für einen gesicherten und guten Transfer der Inhalte in das Team der jeweiligen Einrichtung.

3.5 Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung

Für die jeweilige Veranstaltung sollen mehrere Räume zur Verfügung stehen, außerdem ein größerer

Seminarraum sowie mehrere Kleingruppenräume bzw. ruhige Ecken, in denen Kleingruppenarbeit gut möglich ist.

Der Seminarraum ist angemessen groß, hell, gut zu belüften und ruhig. Zur Ausstattung gehören standardmäßig Metaplan, Flipchart, Moderationsmaterial (Karten, Stifte, Nadeln, Kreppklebeband).

Für Fortbildungen im Themenbereich der Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind TV+Video/DVD bzw. Laptop mit DVD-Laufwerk und Beamer unverzichtbar, denn vieles im kindlichen und auch im erzieherischen Verhalten wird durch den Einsatz von Filmen erst sichtbar.

3.6 Formen des Blended Learning

Mittlerweile sind die Kindertagesstätten recht gut mit PC und Internetanschluss ausgestattet. Um Formen des selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Lernens zu unterstützen, werden Fachtexte, Skripte, abfotografierte Flipchart-Blätter zum Download vonseiten des Veranstalters bzw. der Referentinnen und Referenten bereitgestellt. Auch die Aufgabe für die Praxisphase wird zum Download zur Verfügung gestellt.

Idealerweise haben die Teilnehmenden in einem geschützten Bereich die Gelegenheit, sich in einem Forum auszutauschen.

Da die Qualifizierung selbst nur wenige Input-Phasen hat, werden Fachtexte in einem Reader zusammengestellt.

3.7 Vorschläge für Reader-Texte

Ahnert, Lieselotte (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg

Allwörden, Margarethe von/Dress, Frauke. (2006): *Der Säugling ist eine Person.* In: Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen* (CD-Rom). Gütersloh

Bensel, Joachim (2001): *Die Entwicklung des frühkindlichen Schreiens – vom Schrei zur Interaktion.* www.liga-kind.de/fruehe/101_bensel.php

Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) (2009): *Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen.*

www.gaimh.org/.../betreuung-in-krippen.html

Resch, Franz/Lehmkuhl, Ulrike(2002): *Was Kinder brauchen.* www.liga-kind.de/fruehe/402_resch.php

Strub, Ute (2006): *Miteinander vertraut werden.* In: Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen* (CD-Rom). Gütersloh

Tardos, Anna (2006): *Lasst mir Zeit.* In: Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen* (CD-Rom). Gütersloh

Tietze, Wolfgang/Bolz, Melanie/Grenner, Katja/Schlecht, Daena/Wellner Beate (2005): *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen.* Weinheim/Basel. S. 34, 35, 49, 50

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (2003): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder, 2. Aufl.* Weinheim/Basel. S. 69, 70, 79, 80, 90, 91, 234, 235

3.8 Ausschreibungstext

„Weißt Du eigentlich, wie ich mich fühle?“

Kindliche Signale wahrnehmen, interpretieren und angemessen reagieren am Beispiel zentraler Handlungsfelder

Zielgruppe

Pädagogische Fachkräfte, die bereits mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren arbeiten

Kinder teilen uns mit, was sie mögen, was sie nicht wollen und was sie brauchen. Kindliche Signale bei Säuglingen und Klein(st)kindern zu verstehen, erfordert gute Beobachtung und eine fundierte Kenntnisse vorsprachlicher kindlicher Kommunikationsmöglichkeiten.

Verbale, aber vor allem nonverbale Kommunikation zu erkennen, zu interpretieren und angemessen zu reagieren, sind Grundlagen für die Arbeit mit Kindern in den drei ersten Lebensjahren.

Im Seminar werden an einzeln herausgehobenen Situationen im Alltag kindliche Ausdrucksformen beobachtet und analysiert sowie Formen angemessener und feinfühligere Reaktionen erarbeitet.

Die Erfahrungen der eigenen Praxis fließen kontinuierlich in das Seminar ein, die Teilnehmenden arbeiten zwischen den Präsenztagen mit einer (zuvor benannten) Kollegin im Team am Thema weiter.

Zeitlicher Umfang

Präsenzveranstaltung an drei Tagen, wobei erst zwei Tage und nach einer Praxisphase ein weiterer Tag stattfindet – Praxisaufgabe zwischen der Präsenzzeit.

Methoden

Arbeit in Kleingruppen, Rollenspiel, Austausch in Transfer- und Intervisionsgruppen, Input durch die Referentin, Theorie-Praxis-Transfer durch eine Videoaufzeichnung, die am dritten Seminartag reflektiert wird.

Bitte mitbringen

Fotografien verschiedener Kinder Ihrer Gruppe; Fingerspiele, Lieder, Bücher und Reime für die Kommunikation und Interaktion mit Klein(st)kindern, kommunikationsförderndes Spielmaterial.

3.9 Zu erwerbende Kompetenzen

Das Profil der zu erwerbenden Kompetenzen wurde speziell für ein dreitägiges Angebot zum Thema „Kindliche Signale wahrnehmen, interpretieren und angemessen reagieren“ entwickelt. Dieses Thema ist hier als übergreifende Handlungsanforderung zu verstehen. In diesem Sinne stellt es eine Spezifizierung von Handlungsanforderungen dar, die im dritten Abschnitt („Beziehung und Interaktion“) des Kompetenzprofils „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ aufgeführt sind (Teil B).

Insbesondere sind Querverbindungen zu den folgenden Handlungsanforderungen aus dem Kompetenzprofil (vgl. Teil B) gegeben:

- 13: Bedürfnisse und Kompetenzen von Säuglingen und Kleinkindern erkennen und auf sie eingehen
- 14: Die Beziehung zum Kind und zur Gruppe gestalten
- 15: Aufnahme und Eingewöhnung kind- und elterngerecht durchführen
- 16: Kommunikation fördern und Kommunikationsformen entwickeln.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Frühkindliche Signale wahrnehmen, interpretieren und angemessen reagieren (am Beispiel der Eingewöhnung und der Pflege)</p>			
<p>... um Verhaltenssysteme nach Als und Brazelton (autonomes System, motorisches System, Schlafrythmus/Wachrythmus, interaktives System)</p> <p>... um Feinzeichen von Offenheit und Belastetheit (Brazelton)</p> <p>... um die Entwicklung interaktiven Verhaltens (Blickkontakt, Motorik, Vokalisation, joint attention)</p> <p>... um unterschiedliches Bindungs- und Explorationsverhalten vor allem in der Eingewöhnungsphase (Bowlby, Ainsworth)</p> <p>... um die Bedeutung der Pflege als intensive beziehungsweise pädagogische Situation (Pikler)</p> <p>... um Grundbedürfnisse von Kindern und wie sie diese äußern (Brazelton, Selbstbestimmungstheorie)</p>	<p>Feinzeichen von Offenheit und Belastetheit erkennen und einschätzen können sowie angemessen * reagieren</p> <p>Zeichen von Bindungs- und Explorationsverhalten erkennen und einschätzen können sowie angemessen * reagieren</p> <p>Kindliche Äußerungen einschätzen als Ausdruck eines Bedürfnisses und angemessen * reagieren</p> <p>Kindern Zuwendung und Sicherheit vermitteln, sie trösten und beruhigen</p> <p>Kindern helfen, sich in Stress-situationen zu regulieren</p> <p>Kinder in ihrem Bedürfnis, zu explorieren, unterstützen und gegebenenfalls assistieren</p> <p>Eltern freundlich und wertschätzend begleiten und unterstützen</p>	<p>Einschätzungen mit Kolleginnen und Kollegen bzw. mit dem Team besprechen, sich versichern bzw. Unterstützung holen</p> <p>Darstellung und Begründung der Handlungsstrategien gegenüber Team, Träger, Eltern, Öffentlichkeit</p> <p>Kooperation im Team, um den Bedürfnissen der Kinder, ihrer Familien und der Gruppe gerecht werden zu können</p> <p>Berücksichtigung und Akzeptanz verschiedener Familienkulturen</p> <p>Gendersensibles Agieren mit Kindern und ihren Familien</p> <p>Akzeptanz und Freude (an) der Individualität der Kinder und ihrer Familien</p>	<p>Fähigkeit, das eigene Handeln sprachlich zu begleiten</p> <p>Abwarten können, freundlich, zugewandt und unterstützend sein können, Pflege als „selbstverständlich“ empfinden</p> <p>Fähigkeit, sich empathisch zu verhalten</p> <p>Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren; die eigene Sprachgeschichte kennen</p> <p>Wirkung von Sprache einschätzen können</p> <p>Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse nach Nähe und Distanz einschätzen und reflektieren zu können</p> <p>Andere Familienkulturen anerkennen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... um den Unterschied zwischen der Mutterrolle/Vaterrolle und der Rolle als Erzieherin</p> <p>... um die Entwicklung kindlicher Lautäußerungen</p> <p>... um die Aufgaben als Erzieherin im feinfühligsten Umgang mit dem Kind (Fünf-Komponenten-Modell von Booth)</p> <p>... um angemessenes* Material und angemessene Mittel sowie dessen Handhabung bzw. deren Einsatz</p>	<p>Mit Kind(ern) Gespräche führen in Alltagssituationen, sprachliche Anregungen der Entwicklung angemessen* einsetzen</p> <p>Die Pflegesituationen als wertvolle pädagogische Interaktion nutzen</p> <p>Pädagogisches „Handwerkzeug“ (Spiele, Lieder, Geschichten, Spielzeug, Bücher) als Mittel zur Kommunikation einsetzen</p> <p>Pädagogische Angebote planen und Ziele formulieren</p>	<p>Gespräche mit einem Kind bzw. mehreren Kindern in unterschiedlicher Weise und in verschiedenen Situationen führen können (z.B. sustained shared thinking; gemeinsames Erzählen, Alltagsgeschichten)</p> <p>Kommunikationsfördernde Angebote für einzelne Kinder und Gruppen initiieren und durchführen</p>	<p>Fähigkeit, eine professionelle von einer privaten Beziehungsqualität zu unterscheiden</p> <p>Sensibilität für sprachliche Formen der Machtausübung, Gewalt, Erniedrigung von Kindern</p> <p>Fähigkeit, zuzuhören und sich selbst zurücknehmen zu können</p>
<p>Vertieftes Fachwissen durch aktuelle Forschungsliteratur</p>	<p>Erkennen von Bindungsstörungen und die Hinzuziehung von Experten</p>	<p>Fähigkeit, erworbenes Erfahrungswissen anderen Fachkräften bzw. der weiteren Öffentlichkeit zu präsentieren und Teams zu beraten (z.B. als Konsultationskita)</p> <p>Peergroups zur kollegialen Beratung initiieren und regelmäßig durchführen</p>	<p>Fähigkeit, erworbenes Erfahrungswissen zu verschriftlichen</p> <p>Einbringen der eigenen Fälle in Interventionsgruppen</p>

* bedeutet jeweils den Bedürfnissen und Eigenarten des einzelnen Kindes entsprechend und abgestimmt auf die vorhandenen Rahmenbedingungen (andere Kinder der Gruppe oder Einrichtung, Raum, Zeit, Situation, aktuelle Erfordernisse)



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

3.10 Ablaufplan

Der Ablaufplan stellt einen Vorschlag zur Konzipierung einer Weiterbildung im Themenfeld Kinder in den ersten drei Jahren dar.

Die einzelnen Weiterbildungseinheiten bieten eine Orientierung zur inhaltlichen und zeitlichen Ausgestaltung. Vor dem Hintergrund heterogener Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mit ihren Fragen und Kompetenzen in die Gestaltung der Weiterbildung eingebunden werden, sind sowohl die Erarbeitung der Inhalte als auch die zeitliche Strukturierung variabel zu handhaben. Möglicherweise ergibt sich aus der Weiterbildungssituation auch ein anderer Ablauf als hier vorgeschlagen.

Die *personalen Kompetenzen* werden an zahlreichen Stellen des Weiterbildungsangebots gefördert, zum Beispiel: „Einschätzungen mit Kollegin bzw. Team besprechen, sich versichern bzw. Unterstützung holen“, „Darstellung und Begründung der Handlungsstrategien gegenüber Team, Träger, Eltern, Öffentlichkeit“, „Fähigkeit, zuzuhören und sich selbst zurücknehmen zu können“, „Fähigkeit, das eigene Handeln sprachlich zu begleiten bzw. zu benennen“ und „Fähigkeit, sich empathisch zu verhalten“.

Um eine Überfrachtung zu vermeiden, werden nur die darüber hinausgehenden Kompetenzen benannt, die zum jeweiligen Zeitpunkt angesprochen werden.

Erster Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)																									
Begrüßung durch den Veranstalter und/oder die Referentin																												
	<p><i>Plenum (Veranstalter und/oder Referentin)</i> Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TN) schreiben ihren Namen auf längere Moderationskarten, die schon beim Ankommen und Begrüßen von der Referentin verteilt werden.</p>	<p>Stuhlkreis für 21 Personen Längere Moderationskarten oder DIN A4 Blätter Stifte</p>	5																									
Warm-up																												
<p>Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren, die eigene Sprachgeschichte kennen</p> <p>Fähigkeit, eine professionelle von einer privaten Beziehungsqualität zu unterscheiden</p>	<p><i>Einzelarbeit</i> Die TN bearbeiten zunächst in Einzelarbeit ein Arbeitsblatt zum Einstieg, dieses Blatt behalten die TN für spätere Zuordnung in Kleingruppen (KG).</p> <p><i>Kleingruppenarbeit</i> Die TN finden sich mittels der Symbole auf ihren Arbeitsblättern zu fünf KG à vier Personen zusammen und stellen sich gegenseitig ihre Ergebnisse vor.</p> <p>Gemeinsames wird auf gleichfarbige Moderationskarten geschrieben (z.B. auf blaue Karten Antworten der ersten Frage, auf rote Karten Antworten zur zweiten Frage, auf grüne Karten Antworten zur dritten Frage).</p> <p>Die Frage nach dem persönlichen Kommunikationsverhalten wird nur in der KG besprochen.</p> <p><i>Plenum</i> Die Kleingruppen tragen die Ergebnisse des Warm-up-Gesprächs vor. Jeweils eine Vertreterin erläutert die Karten und heftet sie an die vorbereitete Pinnwand.</p> <p>Die Referentin fragt nach Überraschendem bei der letzten Frage.</p>	<p>Arbeitsblatt 1: Zum Einstieg Vorschlag zur Arbeitsblattgestaltung für die Zuordnung zu gemischten Kleingruppen:</p> <table border="1" data-bbox="957 291 1109 660"> <thead> <tr> <th>Blume</th> <th>Buch</th> <th>Glocke</th> <th>Herz</th> <th>Sonne</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1/C</td> <td>5/C</td> <td>5/D</td> <td>4/D</td> <td>5/A</td> </tr> <tr> <td>2/A</td> <td>2/D</td> <td>3/E</td> <td>3/E</td> <td>3/C</td> </tr> <tr> <td>3/D</td> <td>4/A</td> <td>1/A</td> <td>2/B</td> <td>2/E</td> </tr> <tr> <td>5/B</td> <td>1/E</td> <td>4/B</td> <td>1/C</td> <td>4/B</td> </tr> </tbody> </table> <p>Symbole: 5 KG à 4 Personen (Blume, Buch, Glocke, Herz und Sonne) Zahlen: 5 KG à 4 Personen (1–5) Farben: 5 KG à 4 Personen (z.B. gelb, lila, grau, rot, blau) Buchstaben: 5 KG à 4 Personen (A–E)</p> <p>Moderationsmaterial</p>	Blume	Buch	Glocke	Herz	Sonne	1/C	5/C	5/D	4/D	5/A	2/A	2/D	3/E	3/E	3/C	3/D	4/A	1/A	2/B	2/E	5/B	1/E	4/B	1/C	4/B	60
Blume	Buch	Glocke	Herz	Sonne																								
1/C	5/C	5/D	4/D	5/A																								
2/A	2/D	3/E	3/E	3/C																								
3/D	4/A	1/A	2/B	2/E																								
5/B	1/E	4/B	1/C	4/B																								

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Tagesablauf planen	<p><i>Plenum</i></p> <p>Die Ergebnisse werden von der Referentin zusammengefasst, gegebenenfalls geclustert und den entsprechenden Themen im geplanten Tagesablauf zugeordnet – offene Fragen, die nicht im Ablauf vorgesehen sind, kommen an eine extra Pinnwand (o.Ä.). Verbindung zu den in der Ausschreibung formulierten Zielen herstellen.</p>		10
Einstieg ins Thema mit Praxisbezug			30
<p>Kindliche Äußerungen einschätzen als Ausdruck eines Bedürfnisses sowie angemessen reagieren</p> <p>Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren</p> <p>Wirkung von Sprache einschätzen können</p>	<p><i>Plenum und Zweiergruppe (Nachbarin)</i></p> <p>Plenarer Arbeitsauftrag der Referentin:</p> <p>Die TN nehmen die mitgebrachten Fotos von Kindern ihrer Einrichtung und sammeln in Zweiergruppen circa zehn Minuten lang Eindrücke, die sie von diesem Kind bezüglich seines Kommunikationsverhaltens haben:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche Signale sendet das Kind aus? – Wie wirken diese Signale auf mich? – Was lösen sie in mir aus? <p>Im Plenum werden die Eindrücke besprochen, eventuell werden neue Erkenntnisse herausgehoben.</p>	<p>Fotos der TN</p> <p>Fotos der Referentin</p> <p>Quelle für Bilder z.B.: www.pikler.hu/2.0/de/de_kepek.html)</p>	
Pause			15

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>Verhaltenssysteme von Säuglingen und kleinen Kindern (nach Als und Brazelton) Verhaltensbeobachtung und Einschätzung, Kennenlernen der Kennzeichen</p> <p>Wissen um Verhaltenssysteme (nach Als und Brazelton: autonomes System, motorisches System, Schlafrhythmus/Wachrhythmus, interaktives System)</p> <p>Wissen um Feinzeichen von Offenheit und Belastetheit (Brazelton)</p> <p>Wissen um die Entwicklung interaktiven Verhaltens (Blickkontakt, Motorik, Vokalisation, joint attention)</p> <p>Wissen um die Entwicklung kindlicher Lautäußerungen</p> <p>Feinzeichen von Offenheit und Belastetheit erkennen und einschätzen können sowie angemessen reagieren</p> <p>Kindliche Äußerungen einschätzen als Ausdruck eines Bedürfnisses sowie angemessen reagieren</p> <p>Kindern helfen, sich in Stresssituationen zu regulieren</p>	<p><i>Kurzreferat und Film, Plenum</i> Empfohlenen Arbeitstext aus dem Reader besprechen</p> <p>Film „Charlotte und Felix“ Wickelpassagen aus Charlotte, dann aus Felix Wiederholt die Eindrücke besprechen: – Was haben Sie gesehen? – Was sind die Unterschiede? Die Eindrücke (nach der Systematik von Als und Brazelton) auf Flipchart festhalten: 1. Zeichen für Offenheit 2. Zeichen für Belastetheit. Erarbeitung von Feinzeichen, minimalen Hinweisen auf Veränderungen, Kompetenzen der Kinder zur Selbstregulation, interaktiv angelegtem Verhalten mit anderen Menschen, Offenheit</p> <p>Exkurs: Babys gehen miteinander in Kommunikation – Zeichen von Offenheit und Belastetheit an dieser Szene beobachten und beschreiben Konsequenzen aus dieser Beobachtung für das Verhalten der Erzieherin?</p>	<p>TV und DVD Gerät oder Laptop, Beamer</p> <p>DVD „Charlotte und Felix“; siehe Filme Teil D</p> <p>DVD „Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Ein Handbuch für die Fortbildung“ Szene 7: zwei Babys auf einer Decke; siehe Handbücher Teil D</p>	90

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Mittagspause			60
Fresh-up nach der Mittagspause – Spiel zur Förderung der aufmerksamen Wahrnehmung			
	<p><i>Bis 21 zählen</i></p> <p>Die Gruppe steht im Kreis. Die Referentin beginnt zu zählen, sagt nur „eins“. Irgendjemand sagt „zwei“, die nächste „drei“. Niemand weiß, wer als nächste TN die nächste Zahl sagen wird, deshalb ist Aufmerksamkeit gefordert. Ziel ist, bis 21 zu zählen. Wird eine Zahl von zwei TN gleichzeitig genannt wird, fängt alles wieder bei „eins“ an ...</p>		10
Bedürfnisse von Kindern			
Wissen um Grundbedürfnisse von Kindern und wie sie diese äußern (Brazelton, Selbstbestimmungstheorie)	<p><i>Kurzreferat</i></p> <p>Bedürfnisse von Kindern (z. B. nach Brazelton und/oder der Selbstbestimmungstheorie):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was bedeuten diese Ideen für die Arbeit mit Kleinkindern? – Kennen Sie diese Bedürfnisse von den Kindern und auch von sich selbst? 	Empfehlung aus dem Reader: Resch/Lehmkuhl (2002)	15

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>Praxistransfer an Beispielen</p> <p>Wissen um Grundbedürfnisse von Kindern und wie sie diese äußern (Brazelton; Selbstbestimmungstheorie)</p> <p>Feinzeichen von Offenheit und Belastbarkeit erkennen und einschätzen können sowie angemessen reagieren</p> <p>Kindliche Äußerungen einschätzen als Ausdruck eines Bedürfnisses sowie angemessen reagieren</p> <p>Zeichen von Bindungs- und Explorationsverhalten erkennen und einschätzen können sowie angemessen reagieren</p> <p>Kindern Zuwendung und Sicherheit vermitteln, sie trösten und beruhigen</p> <p>Kinder in ihrem Bedürfnis zu explorieren unterstützen und gegebenenfalls zu assistieren</p> <p>Kindern helfen, sich in Stresssituationen zu regulieren</p> <p>Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren; die eigene Sprachgeschichte kennen</p> <p>Wirkung von Sprache einschätzen können</p>	<p><i>Plenum und Kleingruppenarbeit zum Thema Bedürfnisse</i></p> <p>Die TN haben Gelegenheit, eine Situation aus ihrer Praxis zu schildern: Es sollen Kinder bzw. Situationen mit Kindern beschrieben werden, die Anlass zum Nachdenken geben bzw. die schon einmal verunsichert haben.</p> <p>Die Gruppe wählt Situationen aus, die im Anschluss in Kleingruppen bearbeitet werden:</p> <p>Auftrag für die KG (Farben): die Protagonistin berichtet ausführlicher.</p> <p>Fragen zur Erarbeitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche Bedürfnisse können in den Äußerungen der Kindes erkennbar sein? – Woran erkennen Sie genau dieses Bedürfnis? – Wie können Sie reagieren? – Gibt es darüber hinaus Bedürfnisse, für die wir noch keinen Begriff gefunden haben? – Könnte ich Signale auch falsch interpretieren? Woran kann das liegen? <p>Vorstellung der Ergebnisse im Plenum</p>	<p>Arbeitsblatt 1: Zum Einstieg</p> <p>Flipchartpapier</p> <p>Stifte</p>	65

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Pause			15
<p>Verhaltensbeobachtung und Einschätzung</p> <p>Wissen um die Bedeutung der Pflege als intensive beziehungsweise pädagogische Situation (Pikler)</p> <p>Wissen um Grundbedürfnisse von Kindern und wie sie diese äußern (Brazelton, Selbstbestimmungstheorie)</p> <p>Wissen um den Unterschied zwischen der Mutterrolle/Vaterrolle und der Rolle als Erzieherin</p> <p>Die Pflegesituationen als wertvolle pädagogische Interaktion nutzen</p> <p>Kooperation im Team, um den Bedürfnissen der Kinder, ihrer Familien und der Gruppe gerecht werden zu können</p> <p>Abwarten können, freundlich, zugewandt und unterstützend sein können, Pflege als „selbstverständlich“ empfinden</p> <p>Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse nach Nähe und Distanz einschätzen und reflektieren zu können</p>	<p><i>Plenum, Film „Jancsi“</i></p> <p>Vorbereitung durch die Referentin: beziehungsweise Pflege nach Pikler</p> <p>Aufgabe:</p> <p>Eine Hälfte der Gruppe beobachtet das Kind, die andere Hälfte die Pflegerin.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie kommen sie in Kontakt, wie zeigt Jancsi seine Bedürfnisse? - Verbale und nonverbale Signale beobachten. - Wie reagiert die Pflegerin? - Kommt es zu einem intensiven, interaktiven Geschehen? - Wie mag sich Jancsi fühlen? - Wie mag sich die Pflegerin fühlen? - Was heißt das für mich und meine Arbeit? - Kann ich Signale auch falsch interpretieren? Woran kann das liegen? <p>Aufgabe: Erkenntnisse und/oder Fragen notieren, zwei aus der Gruppe benennen, die das Ergebnis präsentieren</p>	<p>VHS-Video Jancsi – 20 Monate; Pikler Institut (1996) Bestelladresse: Pikler-Lóczy Gesellschaft Lóczy Lajos u.3. 1022 Budapest Ungarn www.pikler.hu/3.0/de/ de-videofilme.html</p> <p>Arbeitsblatt 2: Jancsi</p> <p>Arbeitsblatt 3: Jancsi – Pflegerin</p> <p>Empfehlungen aus dem Reader: Texte von Tardos (2006) Strub (2006) Allwörden von/ Drees (2006)</p>	40

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Fähigkeit, eine professionelle von einer privaten Beziehungsqualität zu unterscheiden			
Diskussion und Transfer Fähigkeit, erworbenes Erfahrungswissen anderen Fachkräften bzw. der weiteren Öffentlichkeit zu präsentieren und Teams zu beraten (z.B. als Konsultationskita) Fähigkeit, erworbenes Erfahrungswissen zu verschriftlichen	Die Gruppen (jeweils 15 Minuten) stellen ihre Ergebnisse selbst vor und fassen die Erkenntnisse (schriftlich und strukturiert) zusammen, damit sie allen am nächsten Tag zur Verfügung stehen.	Flipchartpapier Pinnwände Moderationsmaterial Eventuell: Vorlage für die Zusammenfassung	30
Abschluss und Ausblick	<p><i>Ein Wort noch zum Schluss ...</i> Alle stehen im Kreis. Jede TN kann nach kurzer Bedenkzeit ein Wort sagen, das sie mit dem Tag verbindet.</p> <p>Ankündigen der Methode „Transfergruppen“ für den nächsten Tag.</p>		10

Zweiter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material /Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung			5
Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse nach Nähe und Distanz einschätzen und reflektieren zu können Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren	<i>Plenum</i> Die TN ordnen ihr persönliches Kommunikationsempfinden auf der Skala zu. Die Referentin nimmt die Stimmung auf.	Selbst angefertigte Skala zum Kommunikationsempfinden und Klebepunkte (z.B. von 1 bis 5: „Heute kann ich mich gut auf die Kommunikation mit anderen einlassen“)	
Transferrgruppen			15
	<i>Kleingruppen</i> Die TN bilden KG (Zahlen) und beraten zu den folgenden Fragestellungen: – Was ist mir von gestern besonders in Erinnerung geblieben? – Was sind die Fragen, die mich bewegen? – Worauf bin ich neugierig?	Arbeitsblatt 1: Zum Einstieg	
Tagesablauf besprechen			10
	<i>Plenum</i> Referentin bespricht den Tagesablauf. Falls weitere Bedürfnisse der TN vorliegen, wird gemeinsam entschieden, wo diese Raum finden können.	Flipchart mit Tagesablauf	

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>Einstieg ins Thema Eingewöhnung (mit Praxisbezug)</p> <p>Wissen um unterschiedliches Bindungs- und Explorationsverhalten vor allem in der Eingewöhnungsphase (Bowlby, Ainsworth)</p> <p>Zeichen von Bindungs- und Explorationsverhalten erkennen und einschätzen können</p> <p>Wissen um die Aufgaben der Erzieherin im feinfühligem Umgang mit dem Kind (Fünf-Komponenten-Modell von Booth)</p> <p>Kindliche Äußerungen einschätzen als Ausdruck eines Bedürfnisses</p>	<p><i>Plenum</i> Anknüpfung an den Vortrag. Übergang zum Schwerpunktthema: Eingewöhnung und beobachtbare kindliche Verhaltensweisen.</p> <p><i>Exkurs:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Bindungstheorie und Bindungsmuster – Feinfühligkeit – Austausch über Erfahrungen mit der Eingewöhnung. Sensible Zeit, in der das Verhalten bzw. die Signale des Kindes eine besondere Rolle spielen – Erfahrungen der TN diskutieren (Zuspielung auf kindliche Signale). 	<p>Vorbereitete Pinnwand mit den zentralen Begriffen der Bindungstheorie</p> <p>Hervorheben: Bindungs- und Explorationsverhalten</p> <p>Empfehlung aus dem Reader: Ahnert (2010) (Episoden der Fremden Situation, Bindungstheorie, Bindungsmuster, Fünf-Komponenten-Modell)</p>	30
<p>Bindungsverhalten und Explorationsverhalten beobachten, beschreiben und einschätzen</p> <p>Verhalten der Erzieherin beobachten, beschreiben und einschätzen</p> <p>Zeichen von Bindungs- und Explorationsverhalten erkennen und einschätzen können</p> <p>Berücksichtigung und Akzeptanz verschiedener Familienkulturen</p> <p>Wissen um den Unterschied zwischen der Mutterrolle/Vaterrolle und der Rolle als Erzieherin</p>	<p><i>Plenum (Film)</i> Bindungs- und Explorationsverhalten wird sichtbar bei allen Kindern:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was wird beobachtet, was fällt auf? – Was sagen die Signale der Kinder aus – verbal und nonverbal? – Wie kann bzw. soll eine Fachkraft auf Verhalten reagieren? – Was sind ihre Aufgaben? – Hat sie andere (zusätzliche) Aufgaben als die Mutter? <p>Fünf-Komponenten-Modell (Booth) benennen.</p>	<p>DVD „Bindungstheorie und Bindungsforschung“, Teil 1: Grundlagen; Kapitel 12, 13, 15 (organisierte Muster), Kapitel 17 (desorganisierte Muster) von Rüdiger Kibßen</p>	40

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>Pädagogische Angebote planen und Ziele formulieren</p> <p>Fähigkeit, eine professionelle von einer privaten Beziehungsqualität zu unterscheiden</p>		<p>Bestelladresse: Netzwerk Medien der Universität zu Köln Stichwort: Bindungsfilm Frangenheimstraße 4 50931 Köln www.hf.uni-koeln.de/trailer</p> <p>Moderationsmaterial</p>	15
<p>Pause</p>			
<p>Fortsetzung: Bindungsverhalten und Explorationsverhalten beobachten, beschreiben und einschätzen Verhalten der Erzieherin beobachten, beschreiben und einschätzen</p>			
<p>Wissen um die Entwicklung interaktiven Verhaltens (Blickkontakt, Motorik, Vokalisation, joint attention)</p> <p>Wissen um unterschiedliches Bindungs- und Explorationsverhalten vor allem in der Eingewöhnungsphase (Bowlby, Ainsworth)</p> <p>Wissen um den Unterschied zwischen der Mutterrolle/Vaterrolle und der Rolle als Erzieherin</p>	<p><i>Plenum (Film) und zwei Gruppen</i> Dokumentierter Eingewöhnungsprozess (Vorführung der DVD)</p> <p>Auftrag für die eine Hälfte der Gruppe: Kind beobachten, differenzieren nach Bindungs- und Explorationsverhalten. Was fällt sonst noch auf?</p> <p>Auftrag für die andere Hälfte der Gruppe: Erzieherin beobachten, differenzieren nach verschiedenen Reaktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie tröstet sie? - Wie gibt sie Sicherheit? - Wie unterstützt sie die Exploration? - Wie gibt sie Assistenz? 	<p>DVD „Einführung: Trennungsschmerz und Kita-Lust“ (siehe Filme Teil D)</p> <p>Arbeitsblatt 4: Zum Verhalten des Kindes in der Eingewöhnung</p>	90

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material /Medien	Zeit (in Min.)
<p>Wissen um die Aufgaben der Erzieherin im feinfühligem Umgang mit dem Kind (Fünf-Komponenten-Modell von Booth)</p> <p>Zeichen von Bindungs- und Explorationsverhalten erkennen und einschätzen können sowie angemessen reagieren</p> <p>Kindliche Äußerungen einschätzen als Ausdruck eines Bedürfnisses sowie angemessen reagieren</p> <p>Kindern Zuwendung und Sicherheit vermitteln, sie trösten und beruhigen</p> <p>Kindern helfen, sich in Stresssituationen zu regulieren</p> <p>Kinder in ihrem Bedürfnis zu explorieren unterstützen und gegebenenfalls zu assistieren</p> <p>Eltern freundlich und wertschätzend begleiten und unterstützen</p> <p>Berücksichtigung und Akzeptanz verschiedener Familienkulturen</p> <p>Gendersensibles Agieren mit Kindern und ihren Familien</p> <p>Akzeptanz und Freude (an) der Individualität der Kinder und ihrer Familien</p> <p>Andere Familienkulturen erkennen</p>	<p>Auswertung der Erkenntnisse im Plenum: Was heißt das für den Alltag der TN?</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Mittagspause			60
Fresh-up nach der Mittagspause – Interaktionsspiel mit einer Partnerin (Nachahmung)			
	<p>1, 2, 3, <i>Bewegung</i>...</p> <p>Es werden Paare gebildet. Die Paare zählen abwechselnd bis Drei: A = 1, B = 2, A = 3, B = 1, A = 2 ...</p> <p>Nach einer Minute wird die Zahl 1 von der/dem gerade an der Reihe befindlichen Teilnehmerin/Teilnehmer durch eine kleine Bewegung ersetzt: A = beide Arme über den Kopf, B = 2, A = 3, B = Arme über den Kopf, A = 2 ...</p> <p>Wieder nach einer Minute wird die Zahl 2 durch eine Bewegung ersetzt: A = Arme über den Kopf, B = einmal um die Achse drehen, A = 3, B = Arme über den Kopf, A = um die Achse drehen, B = 3 ...</p> <p>Wiederum nach einer Minute wird die letzte Zahl durch eine Bewegung ersetzt.</p>		10
Selbsterfahrung (zur nonverbalen Kommunikation)			
Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren; die eigene Sprachgeschichte kennen			30
Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse nach Nähe und Distanz einschätzen und reflektieren zu können	<p><i>Rollenspiel und Plenum</i></p> <p>Die TN werden gebeten, sich auf den Boden zu begeben. Einige Decken liegen auf dem Boden, Spielmaterial ist verstreut.</p> <p>Die Aufgabe lautet: Nonverbales Agieren mit sich selbst, dem Material und den anderen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie nehme ich Kontakt auf? - Wie vermeide ich Kontakt? - Wie zeige ich, was ich möchte? 	<p>Freie Bodenfläche</p> <p>Spielmaterial</p> <p>Decken</p>	

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
	<p>Auswertung nach circa zehn Minuten im Plenum: Erfahrungen beschreiben lassen von Suche und Abwehr, von Zurückweisung und Einladung etc. Übertragung des Erfahrenen auf die Kinder(gruppe) und die Gestaltung von Spielsituationen in der Krippe/Kita.</p>		
Praxis im Seminar, Seminar in die Praxis – Erzieherinnen als Expertinnen ihres professionellen Agierens			
<p>Wissen um angemessenes Material und angemessene Mittel sowie um dessen Handhabung und deren Einsatz</p> <p>Pädagogisches „Handwerkzeug“ (Spiele, Lieder, Geschichten, Spielzeug, Bücher...) als Mittel zur Kommunikation einsetzen</p> <p>Gespräche mit einem Kind bzw. mehreren Kindern in unterschiedlicher Weise und in verschiedenen Situationen führen können: (z.B. sustained shared thinking; gemeinsames Erzählen, Alltagsgeschichten)</p> <p>Mit Kind(ern) Gespräche führen in Alltagssituationen, sprachliche Anregungen der Entwicklung angemessen einsetzen</p> <p>Pädagogische Angebote planen und Ziele formulieren</p> <p>Fähigkeit, erworbenes Erfahrungswissen zu verschriftlichen</p>	<p><i>Werkstatt – Empfehlungen formulieren</i></p> <p>Wie kann ich den Alltag gestalten (während der Eingewöhnung und der Pflege), um gute Kommunikation und Interaktion zu ermöglichen?</p> <p>Die Bedeutung von Übergangsobjekten, Blickkontakt, Liedern, Fingerspielen ...</p> <p>Wertschätzende Sprache – Beispiele für schlecht und gute Kommunikation sammeln – Uminterpretieren von „nervigen“ Situationen.</p> <p>Die TN erarbeiten Empfehlungen und präsentieren sie der Gesamtgruppe.</p>	<p>Verschiedene Tische mit Materialausstellung</p> <p>Moderationsmaterial</p> <p>Denkzettel</p> <p>Stifte</p> <p>Kamera zum Dokumentieren der Arbeit</p>	50

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Pause			15
Vorbereitung der Praxisbrücke			60
<p>Pädagogische Angebote planen und Ziele formulieren</p> <p>Kooperation im Team, um den Bedürfnissen der Kinder, ihrer Familien und der Gruppe gerecht werden zu können</p> <p>Kommunikationsfördernde Angebote für einzelne Kinder und Gruppen initiieren und durchführen</p>	<p><i>Plenum und Kleingruppe bzw. Zweiergruppe</i></p> <p>Jede TN erarbeitet in der frei gewählten Klein- oder Zweier- Gruppe ihren Plan für die Praxisphase.</p> <p>Die Referentin stellt Raum, Material und wenn nötig Hilfe zur Verfügung.</p> <p>Die TN entscheiden sich, ob sie eine Video- oder eine Fotodokumentation anfertigen wollen.</p> <p>Zentral bei allen Überlegungen und Planungen ist das Ziel, eine Interaktionsszene eines Erwachsenen mit einem Kind zu dokumentieren.</p> <p>Jede TN formuliert für sich drei Ziele, die sie mit der Dokumentation der Interaktion erreichen möchte.</p> <p>Notwendige Rahmenbedingungen werden besprochen (z.B. Datenschutz, Einverständnis).</p>	<p>Moderationsmaterial</p> <p>Arbeitsblatt 5: Praxisbrücke</p>	
Verabredungen, Auswertung, Abschluss			20
<p>Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren; die eigene Sprachgeschichte kennen</p> <p>Wirkung von Sprache einschätzen können</p> <p>Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse nach Nähe und Distanz einschätzen und reflektieren zu können</p>	<p><i>Plenum</i></p> <p>Die TN haben drei „Orte“, an denen sie die Seminarerfahrungen platzieren können:</p> <ul style="list-style-type: none"> – einen Ablagekasten für das, was klar und verstanden ist. – einen Denkartikel für die Fragen, die sie sich stellen. – ein Sprachrohr für das, was sie im Team unbedingt erzählen möchten. – Verabredungen treffen. 	<p>Ablagekasten</p> <p>Denkartikel-Box</p> <p>Sprachrohr</p>	

Dritter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material /Medien	Zeit
Begrüßung durch die Referentin			
	<i>Plenum</i> Die TN stellen eventuell ihre Namenskarten wieder auf.	Namenskarten vom ersten Baustein der Qualifizierung	5
Tagesablauf besprechen			
	<i>Plenum</i> Rück Erinnerung an die zwei Seminartage und die Praxisaufgabe. Die Referentin klärt den Tagesablauf – falls weitere Bedürfnisse der TN vorliegen, wird gemeinsam entschieden, wo diese Raum finden können.	Flipchart mit Tagesablauf Eventuell: Flipchartblätter vom ersten Baustein Zentrale Erkenntnisse	25
Intervision			
<i>Je nach Szene bzw. Interaktion wird Fachwissen generiert und diskutiert, dessen Kompetenzen sich im Profil unter „Fachwissen“ wiederfinden.</i> Peergroups zur kollegialen Beratung initiieren und regelmäßig durchführen Einbringen der eigenen Fälle in Intervisionsgruppen	<i>Kleingruppen</i> Die TN teilen sich in KG (Buchstaben) auf. In den für sie vorbereiteten Räumen sind TV/DVD bzw. Videogerät oder Laptop und Beamer aufgebaut, damit sie sich die selbstproduzierten Filme ansehen können. Die TN arbeiten parallel mit den mitgebrachten Filmsequenzen und gehen dabei nach dem Ablauf der Intervision bzw. der kollegialen Beratung vor.	Arbeitsblatt 1: Zum Einstieg Mehrere TV/DVD-Geräte Laptop Beamer Moderationsmaterial Arbeitsblatt 6: Die fünf Sprecher-Regeln	75

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit	
<p>Sensibilität für sprachliche Formen der Machtausübung, Gewalt, Erniedrigung von Kindern</p> <p>Wirkung von Sprache einschätzen können</p> <p>Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren</p> <p>Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse nach Nähe und Distanz einschätzen und reflektieren zu können</p>	<p>Die Referentin setzt sich abwechselnd in die Gruppen als stille Beobachterin.</p>	<p>Arbeitsblatt 7: Die fünf Zuhörer-Regeln</p> <p>Arbeitsblatt 8: Intervention</p>	15	
Pause				
	<p><i>Kleingruppen</i></p> <p>Weiterarbeit in den Gruppen.</p> <p>Die Referentin setzt sich abwechselnd in die Gruppen als stille Beobachterin.</p>		75	
Mittagspause				
Fresh-up nach der Mittagspause – Interaktionsspiel mit einer Partnerin (Nachahmung)				
	<p><i>Spiegelpantomime</i></p> <p>Zwei TN stehen sich gegenüber und legen ihre Hände aneinander. Sie bewegen ohne Worte die Hände in die gleichen Richtungen.</p> <p>Nach circa einer Minute werden die Hände voneinander gelöst, die Bewegungen werden aber weiter wie im Spiegel ausgeführt.</p>			10

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit
Gruppenauswertung und Erkenntnissicherung			
<p>Kooperation im Team, um den Bedürfnissen der Kinder, ihrer Familien und der Gruppe gerecht werden zu können</p> <p>Berücksichtigung und Akzeptanz verschiedener Familienkulturen</p> <p>Sensibilität für sprachliche Formen der Machtausübung, Gewalt, Erniedrigung von Kindern</p> <p>Fähigkeit, eine professionelle von einer privaten Beziehungsqualität zu unterscheiden</p>	<p><i>Plenum</i></p> <p>Die KG berichten von ihren Erfahrungen sowohl mit der Methode der Intervention als auch über die Erkenntnisprozesse während des Vormittags.</p> <p>Die Referentin moderiert den Austausch der TN.</p>	<p>Flipchart</p> <p>Metaplan</p> <p>Moderationsmaterial</p> <p>Laptop</p> <p>Beamer</p>	60
Pause			
Theorie-Praxis-Transfer – Vom Hören, Denken und Wissen zum Handeln			
<p>An diesem Punkt werden die <i>personalen Kompetenzen als Ganzes angesprochen, auch Fachwissen und Fertigkeiten werden vertieft bzw. erhalten neue Impulse.</i></p>	<p><i>Kleingruppen (selbst gewählt)</i></p> <p>Transfer der Methode und der Erkenntnisse in die Praxis der TN – Ideensammlung für möglichst gelingenden Transfer in die Praxis.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was ist notwendig, um einen Transfer in das Team sicherzustellen? – Wen muss ich beteiligen? – Wie kann ich vorgehen? – Habe ich schon „Partnerinnen“ für den Transfer? – Ist die Kollegin, die mich gefilmt hat, eine Partnerin? – Welche Rolle spielt die Leitung? 	<p>Arbeitsblatt 9: Gesamtauswertung</p>	70

Zu erwerbende Kompetenz	Methode	Material/Medien	Zeit
	<ul style="list-style-type: none"> - Woran werden die Eltern merken, dass ich dieses Seminar besucht habe? - Was möchte ich ihnen über das Thema vermitteln? - Wie kann ich das machen? - Woran werden die Kinder merken, dass ich dieses Seminar besucht habe? - Was möchte ich anders, bewusster machen? - Wie kann ich es auch in schwierigen Zeiten schaffen, jedem Kind jeden Tag mindestens fünf Minuten intensive und exklusive Zeit zu widmen? - Woran merke ich, dass ich dieses Seminar besucht habe? - Was hat sich in meinem Denken und Fühlen verändert? - Wird es Einfluss haben auf mein Handeln? - Was wird das sein? 		
Verabredungen, Auswertung, Abschluss			
<p><i>An diesem Punkt werden die personalen Kompetenzen als Ganzes angesprochen, auch Fachwissen wird abschließend vertieft.</i></p> <p>Vertieftes Fachwissen durch aktuelle Forschungsliteratur</p>	<p><i>Plenum</i> Weiterführende Literaturhinweise Tiefer gehende Fragen</p> <p>Feedback in der Gesamtgruppe durch vorbereitete Metaplantafeln, an die Rückmeldungen und Ideen für die Zukunft geschrieben werden.</p> <p>Möglicherweise: Verabredungen für Peergruppen Kontaktliste</p>	<p>Möglicher Einsatz folgender Arbeitsblätter:</p> <p>Arbeitsblatt 10: Umdeutungen kindlichen Verhaltens</p> <p>Arbeitsblatt 11: Störungen der Kommunikation</p> <p>Metaplantafeln</p> <p>Eventuell: Mail- und Telefonliste aller TN</p> <p>Eventuell: Link für Downloads</p>	40

Abschließende Bemerkungen

Die hier vorgestellte exemplarische Umsetzung erfordert von allen Beteiligten ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind nicht nur die drei mal 360 Minuten Präsenzzeit zum Thema engagiert, sondern von ihnen wird erwartet, dass sie einen Theorie-Praxis-Transfer leisten: in das Team, zu den Eltern, zu den Kindern. Um diesen Anspruch einlösen zu können, sind strukturelle Verbesserungen in den Einrichtungen unverzichtbar. Den Erzieherinnen und Erziehern muss Zeit gegeben werden (im Rahmen ihres Dienstes), das Gelernte auszuprobieren und mit Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren:

- Sie brauchen Zeit, um sich mit einer Kollegin für den Film abzustimmen.
- Sie brauchen Zeit, um diesen Film auszuwerten.
- Sie brauchen Zeit, um diese Prozesse zu dokumentieren.
- Sie brauchen Zeit, um sich auf den nächsten Präsenztag vorzubereiten.

Und schließlich brauchen sie Zeit, um den Eltern der ihnen anvertrauten Kinder (auch denen aus anderen Kulturen) Vorgänge und Verhalten transparent zu machen und damit eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu unterstützen.

Leitungskräfte brauchen Kenntnisse und Methoden der Personalentwicklung sowie die vertrauensvolle Unterstützung des Trägers.

Leitungskräfte brauchen von ihren Trägern den klaren Auftrag und die Zeit, Teamprozesse und Prozesse zur Personalentwicklung nicht nur zuzulassen, sondern bewusst zu steuern und umzusetzen.

Das Team der Einrichtung braucht Zeit und Gelegenheit zu kollegialer Beratung und zur Supervision.

Die Sachausstattung sollte sich an aktuellen Erfordernissen orientieren und sowohl PC mit Internetzugang als auch digitale Videokameras beinhalten. Wenn Fortbildungen zu nachhaltigen Qualitätsverbesserungen führen sollen, muss der „Boden“ bereitet sein – und das heißt im Besonderen: die strukturellen Gegebenheiten in der Einrichtung.

3.11 Arbeitsblätter

- Arbeitsblatt 1: Zum Einstieg
- Arbeitsblatt 2: Jancsi
- Arbeitsblatt 3: Jancsi – Plegerin
- Arbeitsblatt 4: Zum Verhalten des Kindes in der Eingewöhnung: „Trennungsschmerz und Kita-Lust“
- Arbeitsblatt 5: Praxisbrücke
- Arbeitsblatt 6: Die fünf Sprecher-Regeln
- Arbeitsblatt 7: Die fünf Zuhörer-Regeln
- Arbeitsblatt 8: Intervision
- Arbeitsblatt 9: Gesamtauswertung
- Arbeitsblatt 10: Umdeutungen kindlichen Verhaltens
- Arbeitsblatt 11: Störungen der Kommunikation

Die Arbeitsblätter sind auch unter

www.weiterbildungsinitiative/materialien

als Download erhältlich.

Zum Einstieg

Kindliche Signale wahrnehmen – das bedeutet für mich vor allem ...

„Man kann nicht nicht kommunizieren“ ist ein Axiom (Prinzip) der Kommunikation nach Paul Watzlawick. Was, glauben Sie, meint er damit?

Nach drei Tagen Seminar zum Thema „Kindliche Signale“ möchte ich davon mehr wissen, können oder machen wollen:

Auch ich sende Signale aus. Gibt es vielleicht sogar ein bestimmtes Verhalten bzw. Verhaltenssignal, das für mich typisch ist? Was ist mein wichtigstes Signal (ohne Worte) an andere?

Zum Verhalten des Kindes in der Eingewöhnung: „Trennungsschmerz und Kita-Lust“

Navid zeigt im Laufe seiner Eingewöhnung Bindungsverhalten.
Woran erkennen Sie das?

Navid zeigt in der Kita Explorationsverhalten.
Woran erkennen Sie das?

Die Bezugserzieherin Martina geht Navids Bedürfnissen nach. Sie bemüht sich um den Aufbau einer professionellen Beziehung zum Kind. Beobachten Sie die Erzieherin und notieren Sie, welche Angebote sie Navid macht und ordnen Sie diese den folgenden Begriffen zu (Fünf-Komponenten-Modell nach Booth u.a. 2003):

Zuwendung

(z.B. wenn das Kind weinerlich ist, es so wirkt, als ob es Trost braucht)

Sicherheit

(z.B. wenn das Kind den Gesichtsausdruck der Erzieherin als Informationsquelle nutzt)

Stressreduktion

(z.B. wenn die Erzieherin das Kind beruhigen kann)

Explorationsunterstützung

(z.B. bestärkt die Erzieherin die Exploration, das Kind holt sich Hilfe)

Assistenz

(das Kind nimmt Hilfe an, es entsteht ein „Explorationsdialog“)

Praxisbrücke

Die Brücke zur Praxis ...

Fort- und Weiterbildungen sind nur dann sinnvoll, wenn es eine Verzahnung mit der Praxis der Teilnehmenden gibt. Ihr Seminar ist so angelegt, dass es zwischen den Präsenztagen eine Praxisaufgabe zu bewältigen gilt, deren Ergebnisse wieder in das Seminar einfließen und dort reflektiert werden.

Die Aufgabe lautet:

Bitten Sie eine Kollegin aus Ihrer Gruppe oder Ihrem Team, mit der Sie vertrauensvoll zusammenarbeiten, Sie in der Interaktion mit einem Kind zu filmen. Die Situation kann zu jeder Zeit im Tagesablauf stattfinden. Entscheidend ist, dass eine Interaktionssequenz gefilmt wird, die im Zusammenschnitt nicht länger als drei Minuten andauert.

In der Reflektion mit der Kollegin können folgende Fragen der Kollegin gesprächsleitend sein:

- Du scheinst genau gewusst zu haben, was das Kind wollte. Wie kam es dazu?
- Was denkst Du in diesem Moment?
- Was fühlt das Kind in diesem Moment?
- Was möchte das Kind Dir vielleicht mitteilen?
- Betrachte, was das Kind gerade gemacht hat. Was will es Dir sagen?

Bringen Sie bitte den Film und eventuell Ihre Notizen aus dem Reflektionsgespräch mit der Kollegin mit zum nächsten Baustein. Dort können Sie in Intervisionsgruppen in Form von kollegialer Beratung ihre Filme anschauen und reflektieren.

Viel Spaß!

Die fünf Sprecher-Regeln

(1) Ich-Gebrauch

Sprechen Sie von Ihren eigenen Gedanken und Gefühlen!

Kennzeichen dafür ist der Ich-Gebrauch.

Der Du-Gebrauch ist dagegen häufig eine Anklage und löst Gegenangriffe aus. Statt „Du bist schon wieder zu spät“ ist es hilfreich zu sagen, was ich mir vom anderen wünsche oder wie es mir geht, wenn ich auf den anderen warten muss und wir keine Zeit mehr haben, in Ruhe Abend zu essen.

(2) Konkrete Situation, keine Verallgemeinerungen

Sprechen Sie von konkreten Situationen oder Anlässen!

Vermeiden Sie Verallgemeinerungen („Immer“, „nie“)!

Verallgemeinerungen rufen oft Widerspruch hervor und lenken vom eigentlichen Inhalt – der konkreten Situation – ab.

Beispiele für Verallgemeinerungen: „Immer weißt Du alles besser!“, „Das stimmt doch gar nicht!“ ...

(3) Konkretes Verhalten, keine negativen Eigenschaften

Sprechen Sie von konkretem Verhalten in bestimmten Situationen!

Vermeiden Sie, dem anderen negative Eigenschaften zuzuschreiben („typisch ... !“)

Die Unterstellung negativer Eigenschaften ruft Widerspruch hervor. Statt: „Dass Du immer so phantasielos bist!“ besser: „Hast du keine Idee, was wir noch machen können?“ ...

(4) Hier und Jetzt, keine alten Hüte

Bleiben Sie beim Thema, sprechen Sie vom Hier und Jetzt!

Vermeiden Sie es, auf alte Geschichten zurückzugreifen!

Bei Rückgriffen auf die Vergangenheit besteht die Gefahr, vom eigentlichen Thema abzukommen.

Beispiel: „Letzte Woche hast Du auch schon ...“, oder: „Das war ja wohl etwas ganz anderes ...!“

(5) Mitteilen, was in mir vorgeht. Eigene Gefühle und Bedürfnisse direkt äußern

Versuchen Sie, sich zu öffnen und zu formulieren, was in Ihnen vorgeht!

Äußern Sie Ihre Gefühle und Bedürfnisse direkt – Sie vermeiden damit Anklagen und Vorwürfe.

Im Gegensatz dazu steht die Absicherung gegen mögliche Reaktionen des anderen schon im Voraus: „Du machst ja doch nicht mit ...“ usw.

Absicherung ist im öffentlichen Leben durchaus sinnvoll. Um aber in der Partnerschaft Nähe und Vertrauen zu schaffen, sollte man dem anderen mitteilen, was in einem vorgeht und eigene Schwächen nicht verbergen.

Die fünf Zuhörer-Regeln

(1) Aufmerksam Zuhören

Beim aufmerksamen Zuhören zeigen Sie dem Partner durch Gesten und kurze Einwürfe oder Fragen Ihr Interesse

(z.B. durch unterstützende Gesten wie Nicken oder kurze Fragen, angemessenen Blickkontakt, eine dem Partner zugewandte Körperhaltung, Ermutigungen weiterzusprechen, beispielsweise: „Ich würde gerne mehr darüber hören ...“).

(2) Wiedergabe

Wiedergabe bedeutet die Wiederholung dessen, was der Partner gesagt hat, in eigenen Worten: Sie vergewissern sich damit, ob Sie ihn richtig verstanden haben.

Wenn der Partner über ein Problem spricht und seine Gefühle und Bedürfnisse äußert, sollte der Zuhörer nicht versuchen, ihm diese Probleme auszusprechen oder sofort von seinen eigenen Problemen zu sprechen. Wichtig ist, dem Sprecher deutlich zu machen, dass Sie ihn verstanden haben. Fällt es Ihnen schwer, seine Äußerungen in eigene Worte zu kleiden, sollten Sie vor wörtlichen Wiederholungen nicht zurückschrecken.

(3) Nachfragen

Haben Sie im Verlauf einer Unterhaltung den Eindruck, dass Ihr Partner seine Gefühle oder Wunschvorstellungen nur indirekt äußert, und Sie sich nicht ganz sicher sind, was er empfindet, so fragen Sie gezielt nach seinen Gefühlen oder bieten Sie Gefühle an.

Wichtig ist, dass keine Urteile abgegeben, sondern Interpretationen angeboten werden, z.B.: „Hättest du gerne eine Pause gemacht?“ und nicht: „Das liegt daran, dass Du Dir Deine Zeit falsch einteilst.“

(4) Loben für Offenheit und Verständlichkeit

Hat Ihr Partner etwas offen und verständlich erklärt, dann sagen Sie ihm, dass es Ihnen gefallen hat oder dass er es gut gemacht hat.

Wenn Sie Ihrem Partner z.B. sagen, dass Sie ihn, wenn er es so sagt, wirklich gut verstehen können, dann wird es ihm auch in Zukunft leichter fallen, sich auf solche Weise auszudrücken.

Beispiel: „Das hast Du gut gesagt, ich hab verstanden, was Du meinst.“ –

Das heißt selbstverständlich nicht, dass man inhaltlich zustimmen muss!

(5) Ablenkungen äußern

Gefühle und Störungen, die Sie vom Zuhören ablenken, sollen direkt geäußert werden.

Dabei kann es sich um Straßenlärm von draußen handeln, um etwas, das Ihnen gerade noch nachgeht oder auch um positive oder negative Empfindungen aufgrund der Äußerungen des Partners. Sind Sie z.B. sehr aufgebracht, ist es besser, Ihr Gefühl direkt zu äußern. Nicht: „Aber das stimmt doch nicht!“, sondern: „Ich bin völlig überrascht, dass Du das so siehst!“

Quelle: www.vivafamilia.de/fileadmin/downloads/Kurs_Junge_Eltern/3_Arbeitsblaetter.pdf (S. 11)

Intervision

Leitfaden für die Intervision – Aufgaben der verschiedenen Personen

Bitte bestimmen Sie in Ihrer Gruppe für jede Fallbesprechung eine Person, die die Besprechung moderiert. Da Sie in der Gruppenphase vier „Fälle“ bzw. Filmdokumentationen haben, wird jede von Ihnen einmal in die Rolle der Moderatorin schlüpfen. Sie werden alle in die Rolle der Fallgeberin sein und zweimal in der Rolle der Beraterin.

Aufgaben der Moderatorin:

Bitten Sie die Fallgeberin, die den Film vorstellt, etwas zum Kontext der Aufnahme zu berichten:

- Das Alter und der Vorname des Kindes sollen genannt werden.
- Die Person, die den Film aufgenommen hat, soll kurz benannt werden.
- Die Situation der Filmaufnahme soll kurz umrissen werden.
- Warum hat sie sich für diese Situation mit diesem Kind entschieden hat?
- Was ist die Schlüsselfrage, die sie sich stellt in ihrer Interaktion mit dem Kind?

Die Moderatorin führt die Gruppe durch die Phasen der Intervision und achtet auf die Zeit.

Die Fallgeberin berichtet der Gruppe zu den oben genannten Punkten und führt den Film vor.

Die Berater der Gruppe hören „aktiv“ zu und stellen Verständnisfragen.

Umdeutungen kindlichen Verhaltens

Schreien

Negativ: Sie will sich nur durchsetzen.

Positiv: _____

Daumennuckeln

Negativ: Er macht doch nur seine Zähne kaputt.

Positiv: _____

Trennungsprotest

Negativ: Sie ist total verwöhnt!

Positiv: _____

Unordnung machen

Negativ: Er bringt mir immer alles durcheinander!

Positiv: _____

„Nein“-Sagen

Negativ: Sie ist sehr trotzig!

Positiv: _____

Störungen der Kommunikation

Was wirkt unterstützend auf meine Kommunikation mit dem Kind?
Was ist hinderlich?

Unterstützende Aspekte	Hinderliche Aspekte
Im Umfeld ...	Im Umfeld ...
Beim Kind ...	Beim Kind ...
Bei mir ...	Bei mir ...