





# C

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter</b>	<b>122</b>
<b>2</b>	<b>Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten</b>	<b>124</b>
2.1	Das Setzen der Ziele	125
2.2	Die Wahl der thematischen Schwerpunkte	127
2.3	Das Planen der Strukturen	128
2.3.1	Angebotsform	128
2.3.2	Gruppengröße	129
2.3.3	Räume und Medien	129
2.4	Die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse	130
2.4.1	Forschende Haltung der Referentinnen und Referenten	130
2.4.2	Didaktische Grundsätze für den Qualifizierungsbereich	131
2.5	Die Entwicklung der Kompetenzerfassung	135
2.6	Der Transfer in die Praxis	136
2.7	Literatur	138

<b>3</b>	<b>Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung</b>	Anke König, Corinna Kühn, Janine Pollert	<b>139</b>
3.1	Einführung		139
3.2	Zielgruppe		141
3.3	Zu erwerbende Kompetenzen		141
3.4	Gruppengröße		151
3.5	Zeitlicher Rahmen		151
3.6	Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers		152
3.7	Raumgestaltung		153
3.8	Ablaufplan		154
3.9	Literatur		184
3.10	Anhang: Arbeitsblätter und Folien		187

# 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 „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der Fachkraft“ (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind. Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes sind Weiterbildungsanbieter sowie Referentinnen und Referenten der Weiterbildung zuständig. *Weiterbildungsanbieter* orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebotes und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung.

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

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

Davon ausgehend werden themenspezifische Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner beschrieben (Kapitel 2).

Anke König, Corinna Kühn und Janine Pollert konzipieren im Anschluss daran ein kompetenzorientiertes Weiterbildungsangebot zum Thema „Soziale Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse“ (Kapitel 3). Diese exemplarische Umsetzung bezieht sich auf sieben Handlungsanforderungen und damit auf verbundene ausgewählte Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil. Die Autorinnen zeigen mit ihrem Beispiel, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebotes dient, auch wenn nicht die gesamte Bandbreite des Kompetenzprofils genutzt wird. Die Umsetzung der Kompetenzenanbahnung, wie sie im Ablaufplan der Umsetzung ausgearbeitet ist, bezieht die Qualitätsanforderungen aus Kapitel 2 mit ein.

# 1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

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

Aufgabe der Anbieter ist es, „die daraus resultierenden Ansprüche als Standards für die Konzeptentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote in ihre Arbeit zu integrieren. Auch wenn an der Realisierung und damit am Erfolg von Bildungsprozessen alle Akteurinnen und Akteure im Feld einen großen Anteil haben, so sind es doch die Anbieter der Fort- und Weiterbildung, die für die Qualität ihrer Veranstaltungen maßgeblich verantwortlich sind.“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 10)<sup>4</sup>

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

## *Orientierungsqualität*

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

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

## *Strukturqualität*

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

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter 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*

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

„Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen fördernde

<sup>4</sup> Ausführlich nachzulesen sind die Standards in den Empfehlungen der Expertengruppe: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München

Klima verständigen.“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S.21)

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

### *Ergebnisqualität*

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

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

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

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

Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen, müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

## 2 Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten<sup>5</sup>

Die Qualität von Weiterbildung ist abhängig vom Zusammenspiel der verschiedenen beteiligten Akteure im Feld: den Einrichtungsträgern, den Weiterbildungsanbietern, den Referentinnen und Referenten, den Teilnehmenden und schließlich auch den Einrichtungsteams. Denn Qualität entwickelt sich im Spannungsfeld verschiedener Erwartungen und Wünsche, die unterschiedlich und oftmals auch gegensätzlich sein können.

Der folgende Teil C 2 des *Wegweisers Weiterbildung* „Frühe Bildung – Aufgaben und Bedeutung der pädagogischen Fachkraft“ zeigt dieses Spannungsfeld auf und geht dabei insbesondere auf die Bedeutung der Referentinnen und Referenten innerhalb dieser unterschiedlichen Erwartungen und Wünsche ein. Es wird beschrieben, welche Kriterien sie berücksichtigen müssen, wollen sie eine kompetenzorientierte Weiterbildungsveranstaltung konzipieren und durchführen.

Der Aufbau des Kapitels folgt dem prozesshaften Vorgehen einer solchen Konzipierung und Durchführung:

Aufbauend auf der Formulierung von Zielen wird das Thema der Veranstaltung konkretisiert, die Struktur der Angebotsform geplant und die didaktische Gestaltung des Weiterbildungsprozesses an den zu erwerbenden Kompetenzen ausgerichtet.

Darüber hinaus entwickeln die Referentinnen und Referenten Verfahren zur Kompetenzerfassung der Teilnehmenden und haben im Blick, wie der Transfer in die Praxis gelingen kann. Diese Schritte sind für jede Weiterbildungsveranstaltung für frühpädagogische Fachkräfte relevant, werden aber vorrangig für den Qualifizierungsbereich „Frühe

Bildung – Aufgaben und Bedeutung der pädagogischen Fachkraft“ ausdifferenziert.

Die folgenden Ausführungen gehen davon aus, dass Referentinnen und Referenten von einem Anbieter für eine bestimmte Veranstaltung angefragt werden und somit im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden. Freiberufliche Referentinnen und Referenten haben oftmals eine Doppelrolle als Anbieter und Referent.

---

<sup>5</sup> Der Text wurde aufbauend auf den Expertisen von Edith Ostermayer (2010), Monika Bekemeier (2011) im *Wegweiser Weiterbildung* „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“, Tobias Ruberg (2011) im *Wegweiser Weiterbildung* „Sprachliche Bildung“ sowie von Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011) von Regine Schelle verfasst.



## 2.1 Das Setzen der Ziele

Die Bestimmung der Ziele für jede Veranstaltung ist die Voraussetzung für eine gezielte Planung und Strukturierung von Weiterbildungsangeboten und damit verbunden für Qualitätsentwicklung. Dabei sollten die auf einen bestimmten Kompetenzerwerb der Teilnehmenden gerichteten Ziele so beschrieben werden, dass sie sich an konkreten Kompetenzen orientieren sowie operationalisierbar und damit überprüfbar sind (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Dafür ist als Grundlage jeder Zielsetzung von Weiterbildungsveranstaltungen eine Analyse des Qualifizierungsbedarfes sowie der Kompetenzen der Fachkräfte vonnöten.

### *Qualifizierungsbedarf analysieren*

Für eine Analyse des Qualifizierungsbedarfs ist der *Einrichtungsträger* als Arbeitgeber verantwortlich, der diese Aufgabe an die Fachberatung oder Einrichtungsleitung delegiert haben kann. Im besten Fall findet eine solche Analyse im reflexiven Austausch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern statt.

Als Ausgangspunkt für den Bereich der Begleitung und Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse durch die Fachkräfte, bietet sich das in Teil B 2. enthaltene Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ an.

Das *Kompetenzprofil* kann dazu dienen, individuell für jede Mitarbeiterin und jeden Mitarbeiter zu prüfen, welche Kompetenzen vorhanden sind und an welchen Stellen Qualifizierungsbedarf besteht. Braucht die jeweilige Person mehr Kompetenz, um unterschiedliche pädagogische Settings lernförderlich zu arrangieren? Braucht sie Unterstützung dabei, das Gruppenlernen der Kinder effektiver zu begleiten? Oder sind es die Beobachtungsverfahren sowie die Kompetenzen, diese durchzuführen, bei denen individueller Weiterbildungsbedarf besteht?

Aufbauend auf diesen Analysen konzipiert der *Weiterbildungsanbieter* im Idealfall kooperativ mit den Einrichtungsträgern das Weiterbildungsangebot.

Aufgabe der Referentinnen und Referenten ist es, sich über die Ergebnisse der Bedarfsanalyse zu in-

formieren und diese in den regionalen und landesspezifischen fachpolitischen Kontext einzuordnen, beispielsweise in Vorgaben der Bildungspläne und Gesetze zu Kindertageseinrichtungen. Zusätzlich setzen sich die Referentinnen und Referenten auch selbst damit auseinander, welche Kompetenzen die Fachkräfte in den Einrichtungen für die Begleitung und Unterstützung der Bildungsprozesse der Kinder brauchen und vergleicht den bereits festgestellten Bedarf durch den Einrichtungsträger damit (vgl. Teil B 2).

Es kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass das Kompetenzprofil tatsächlich von den Einrichtungsträgern und Einrichtungsleitungen genutzt wird, um den Qualifizierungsbedarf zu bestimmen. Für die Konzipierung einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist dies aber grundlegend.

### *Den Kompetenzerwerb bestimmen*

Um die Kompetenzen, die erreicht werden sollen, zu bestimmen, müssen *mehrere Perspektiven* berücksichtigt werden:

- *Perspektive des Einrichtungsträgers*: Mit welcher Zielsetzung will der Arbeitgeber seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterbilden lassen? Welche Kompetenzen sollen sie erwerben?
- *Perspektive des Weiterbildungsanbieters* sowie der *Referentinnen* und *Referenten*: Welche Ziele sollen in der Weiterbildung erreicht, welche Kompetenzen vermittelt werden?
- *Perspektive der Teilnehmenden*: Welche Ziele möchte ich erreichen, welche Kompetenzen erwerben?

Da die Bedeutung der Perspektive der Einrichtungsträger bereits mit dem Feststellen des Bedarfs (siehe oben) beschrieben wurde, wird im Folgenden auf die beiden weiteren Perspektiven und deren Einfluss auf die Planung einer Weiterbildungsveranstaltung eingegangen.

In der Regel wählt der *Weiterbildungsanbieter* – im besten Fall aufbauend auf Analysen des Qualifizierungsbedarfes – die Themen der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte aus. Bereits in der Ausschreibung der Veranstaltung werden die Ziele formuliert.

Aufgabe der *Referentinnen und Referenten* ist es, diese Ziele teilnehmerspezifisch und kompetenzorientiert zu konkretisieren.

Eine *kompetenzorientierte* Konkretisierung ist dann gegeben, wenn die Ziele trennscharf im Hinblick auf *Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz* sowie *Selbstkompetenz* operationalisiert sind (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Um die Ziele möglichst *zielgruppenspezifisch* zu konkretisieren müssen sich die Referentinnen und Referenten bereits im Vorfeld mit den angemeldeten Teilnehmenden auseinandersetzen. Welche Ausbildung haben sie durchlaufen und seit wann sind sie im Arbeitsfeld tätig? In welchen Einrichtungen arbeiten die Teilnehmenden und in welcher Funktion?

Eine besondere Anforderung an die Referentinnen und Referenten stellt der Umgang mit der zu erwartenden Heterogenität innerhalb der Gruppe dar. Diese zeigt die sich im Ausgangsniveau der Kompetenzen der Teilnehmenden und dann auch in den möglichen unterschiedlichen Zielsetzungen.

Bei der Konzipierung der Veranstaltung müssen die Referentinnen und Referenten Zeit einplanen, um zu Beginn der Veranstaltung die Perspektive der *Teilnehmenden* einzubeziehen. Im Ablaufplan muss berücksichtigt werden, dass vorab abgeklärt wird, mit welchen Erwartungen, Wünschen und Bedarfen sich die Fachkräfte angemeldet haben. Als einen weiteren Schritt formulieren die Teilnehmenden ihre individuellen Ziele, denen sie mit Hilfe der Weiterbildung näher kommen wollen, beispielsweise. „Ich möchte die Interessen des Kindes erkennen und diese anregen“ (Bekemeier 2011, S.136).

Auf der Grundlage dieser individuellen Zielsetzungen handeln die Referentinnen und Referenten in einem nächsten Schritt eine Zielvereinbarung für den Lehr-Lernprozess jeweils mit den Teilnehmenden aus. „Durch diese Zielvereinbarung wird der Lernende als Subjekt wahrgenommen. Er erhält die Möglichkeit, sich seiner eigenen Lernmotivation und Bedürfnisse sowie konkreter Interessenslagen bewusst zu werden. Er erfährt darüber hinaus ein partizipatorisches Element für die Gestaltung von Lernprozessen, das die Selbststeuerung seines Lernens sowie seine persönliche Autonomie unterstützt.“ (Ostermayer 2010)

Die Zielvereinbarung hilft den Referentinnen und Referenten sowie den Teilnehmenden, eine gemeinsame Ebene der Kommunikation zu finden und offen in einen Austausch über Erwartungen und Befürchtungen sowie über die eigene Einschätzung der Fachkräfte über ihre Kompetenzen zu kommen.

Wichtig ist, dass es bereits bei der Planung allen Beteiligten bewusst ist, dass sich Zielsetzungen in Form von zu erreichenden Kompetenzen auch während der Weiterbildungsveranstaltung noch verändern können. Die Referentinnen und Referenten müssen in der Lage sein, auf die Teilnehmenden zu reagieren, Zielsetzungen zu reflektieren und gegebenenfalls den Ablauf der Veranstaltung anzupassen. Dabei haben sie stets den Auftrag der Veranstaltung und die zuvor vom Anbieter festgelegte Zielsetzung im Blick, um diesen trotz zielgruppenspezifischer Anpassungen gerecht werden zu können.

Abgeleitet vom festgestellten Bedarf sowie den Zielsetzungen, ist es zentrale Aufgabe der Referentinnen und Referenten, zu entscheiden, wie das Thema während der Veranstaltung konkretisiert werden kann und welche Schwerpunkte dafür gewählt werden müssen.

## 2.2 Die Wahl der thematischen Schwerpunkte

Referentinnen und Referenten werden sich häufig in der Situation wiederfinden, dass sie zu einem bestimmten Thema von Anbietern angefragt werden, wobei die grundsätzliche thematische Ausrichtung bereits feststeht. Ihre Aufgabe ist es aber, diese grundsätzliche Ausrichtung mit entsprechenden thematischen Schwerpunkten inhaltlich zu präzisieren.

Zum Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ gehört ein *breites Themenspektrum*, wie es in dem Fachwissenschaftlichen Hintergrund deutlich wird (Teil A). Dazu zählen zum Beispiel die Perspektiven auf frühkindliche Bildungsprozesse, die besonderen Lernformen der Kinder, die Bedeutung der Bindung, die lernförderlichen Interaktionsformen, der Einfluss pädagogischer Ansätze auf das Interaktionsverhalten, die unterschiedlichen pädagogischen Settings, die Beobachtung und Dokumentation oder auch die Bedeutung der biografischen Dimension.

Auch das *Kompetenzprofil* veranschaulicht, wie unterschiedlich und vielschichtig die Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag sind und wie breit das Kompetenzspektrum sein muss (Teil B 2). Aufgabe der Referentinnen und Referenten ist es demnach, eine bewusste Schwerpunktsetzung der Themen für die Weiterbildung zu setzen.

Aufbauend auf der Zielsetzung und der damit verbundenen Analyse werden *Handlungsanforderungen* aus dem Kompetenzprofil ausgewählt, die für die Veranstaltung Ausgangspunkt der weiteren Planungen sind. Diese Handlungsanforderungen dienen auch dazu, die Themen der Veranstaltung zu konkretisieren.

Die Spalte „Wissen“ im Kompetenzprofil (Teil B 2) gibt Anhaltspunkte, welche thematischen Schwerpunkte in der Weiterbildung aufzugreifen und zu vermitteln sind, damit sich der Kompetenzerwerb der Teilnehmenden für die Handlungsanforderung(en) in allen vier Spalten (Wissen,

Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz) entsprechend anbahnen kann.

Dabei ist es vorzuziehen, wenige Handlungsanforderungen grundlegend zu bearbeiten und nicht den Anspruch zu haben, die gesamte Komplexität des Kompetenzprofils in der Veranstaltung zu vermitteln. Voraussetzung aber ist, dass die Teilnehmenden auf die Themenbreite des Qualifizierungsbereiches „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ hingewiesen und zu Beginn der Veranstaltung der Gesamtkontext und das gesamte Kompetenzprofil kurz vorgestellt werden.

Wird vom Weiterbildungsanbieter zum Beispiel das Thema „Projektarbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen“ für eine Weiterbildungsveranstaltung ausgewählt und die Referentin und der Referent die Handlungsanforderung „Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings“ in den Mittelpunkt stellt, dann sollte die Fachkraft erkennen können, dass Projektarbeit *ein* Baustein ist, um die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder zu fördern und dass dieser Baustein in der Praxis von vielen anderen ergänzt bzw. beeinflusst wird.

Alle Inhalte der Weiterbildung müssen auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. Beim Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ ist es zum Beispiel wichtig, die wissenschaftlichen Diskurse zum Bild vom Kind sowie zur Bedeutung des Lernens bei Kindern zu kennen und sich auf die aktuellen Fachdiskussionen zu beziehen. Auch der Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes muss in die thematische Planung des Weiterbildungsangebotes einbezogen werden.

## 2.3 Das Planen der Strukturen

Die organisatorischen Strukturen einer Weiterbildungsveranstaltung für frühpädagogische Fachkräfte sind meist vom Anbieter vorgegeben (vgl. Kapitel C 1): sowohl die Angebotsform, die Gruppengröße und auch Räume und Medien entziehen sich in diesen Fällen dem direkten Einfluss der Referentinnen und Referenten. Dennoch planen sie mit diesen Rahmenbedingungen, setzen sich mit ihnen auseinander und passen ihnen den Ablauf, die Ziele sowie den angestrebten Kompetenzerwerb an. Sollte die Zielsetzung der Veranstaltung mit den vom Weiterbildungsanbieter vorgegebenen Strukturen in keiner Weise erreichbar sein, dann ist es auch ihre Aufgabe, mit dem Anbieter über mögliche Veränderungen der Rahmenbedingungen in Verhandlung zu treten.

### 2.3.1 Angebotsform

Die Angebotsformen der Weiterbildungsveranstaltungen für frühpädagogische Fachkräfte und vor allem ihre Dauer hängen häufig von externen Rahmenbedingungen ab und sind daher unterschiedlich. Wie die Studie von Katharina Baumeister und Anna Grieser (2011) aufzeigt, werden für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte eine große Anzahl verschiedenartiger Weiterbildungsformate umgesetzt: Seminare, Fortbildungsreihen, teambezogene Weiterbildungsmaßnahmen, Exkursionen, Arbeitskreise, Fachtage und Konferenzen, Supervisionen, Studiengangsmodule sowie Formen des E-Learning oder Blended-Learning.

Dabei zeigt sich aber auch, dass 80,3 Prozent der angebotenen Veranstaltungen *Einzelseminare* sind, die in der Regel nur von einer bis zwei Referentinnen gehalten werden, die eine kurz- bis mittelfristige Dauer haben und nicht aus diversen Modulen bestehen. Die Einzelseminare dauern durchschnittlich 1,9 Kalendertage, 41,7 Prozent finden an einem Tag, 38,3 Prozent an zwei Tagen statt (Baumeister/Grieser 2011, S.18 ff.).

In der Praxis überwiegen demnach *kurzfristige* Weiterbildungsveranstaltungen. Das verwundert nicht, da andere, langfristige Formate für die Einrichtungen nur schwer realisierbar sind. Denn die Teilnahme an einer Weiterbildung erfolgt in der Regel im Rahmen der regulären Arbeitszeit. Die Bereitstellung der damit verbundenen zeitlichen, personellen, aber auch finanziellen Ressourcen ist für Einrichtungen nicht leicht zu bewältigen.

Kurzfristige Weiterbildungsveranstaltungen stellen jedoch eine besondere Anforderung an die Referentinnen und Referenten dar, sie so zu konzipieren und durchzuführen, dass sie kompetenzorientiert sind und die Besonderheiten des Qualifizierungsbereiches berücksichtigen. Bleibt nur ein Tag für eine Veranstaltung, so müssen die Zielsetzungen und die zu erwerbenden Kompetenzen der Teilnehmenden entsprechend angepasst werden.

Für eine kompetenzorientierte Weiterbildung sind langfristige Weiterbildungsveranstaltungen erfolgversprechender und trotz der genannten Schwierigkeiten anzustreben. Im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ stehen vor allem die interaktionalen und reflexiven Fähigkeiten im Mittelpunkt, die sich allein mit dem Wissen um die Perspektiven auf frühkindlichen Bildungs- und Lernprozesse sowie um lernförderliche Interaktionsformen und unterschiedliche Bildungsbereiche nicht erweitern lassen. Die in der Weiterbildung vermittelten interaktionalen als auch reflexiven Kompetenzen müssen immer wieder erprobt, zeitnah reflektiert und wiederum im praktischen Alltag umgesetzt werden, sollen sie einen entsprechenden Kompetenzerwerb zur Folge haben (Ostermayer 2010). Dabei spielt eine langfristige und begleitete Weiterbildungsmaßnahme mit der entsprechenden Unterstützung durch die Referentinnen und Referenten eine große Rolle.

Eine für den Theorie-Praxis-Transfer besonders nachhaltige Angebotsform ist dabei die Weiterbildung eines gesamten Teams. Dabei kann das Team einer Kindertageseinrichtung die pädagogische Arbeit auf einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage im pädagogischen Alltag weiterentwickeln, sich gegenseitig an Inhalte erinnern bzw. Themen oder

Fragestellungen intern fortführen. Eine besondere Form kann dabei ein „training on the job“ sein, d.h. eine Angebotsform, bei der geschulte Trainer und frühpädagogische Fachkräfte unmittelbar am Arbeitsplatz entstandene Videoaufnahmen gemeinsam reflektieren. Zu diesem Zweck kommt der Trainer einmal wöchentlich über einen längeren Zeitraum in die Einrichtung. Ergänzend dazu sind auch einzelne Weiterbildungstage sinnvoll, in denen Grundlagen vermittelt werden (Ruberg 2011, S. 110).

### 2.3.2 Gruppengröße

Bezogen auf die Gruppengröße finden die Referentinnen und Referenten häufig festgesetzte Teilnehmerzahlen vor. Etabliert haben sich in der Praxis vor allem Angebotsformen mit 16 bis 20 Personen (58,3 Prozent) (Baumeister/Grieser 2011, S. 23).

Optimal ist die Größe der Gruppe dann, wenn es den Referentinnen und Referenten noch möglich ist, die Lernprozesse der Teilnehmenden individuell zu begleiten. Hemmungen oder Widerstände gegenüber den zu erwerbenden Kompetenzen oder Schwierigkeiten, diese umzusetzen, zeigen sich oft erst in einem persönlichen Gespräch und sind so auch nur durch eine individuelle Begleitung zu lösen. Eine solche individuelle Lernbegleitung ist bei Gruppen mit über 20 Personen kaum noch möglich.

Ob und welche unterschiedlichen Lernformen dabei zum Einsatz kommen können, hängt ebenfalls von der Anzahl der Teilnehmenden ab. „So stehen beispielsweise für die Kleingruppenarbeit häufig nicht die notwendigen Räumlichkeiten zur Verfügung und die Betreuung der einzelnen Kleingruppen kann nicht mehr angemessen gewährleistet werden, da sich die Betreuungszeit auf zu viele Gruppen verteilt.“ (Ruberg 2011, S.110)

Je nach (vorgegebener) Teilnehmerzahl müssen Referentinnen und Referenten einschätzen, welches didaktische und methodische Vorgehen und welche Ziele realistisch umsetzbar sind.

### 2.3.3 Räume und Medien

Räume und Medien beeinflussen die Bildungsprozesse der Teilnehmenden entscheidend. Zentrale Aufgabe der Referentinnen und Referenten ist es daher, die Lernumgebung für die Weiterbildung lernförderlich zu organisieren, zu arrangieren sowie zu strukturieren.

Räume bieten die Voraussetzung für eigenaktive und selbstgesteuerte Lernprozesse und setzen den Rahmen, in dem die didaktischen Formate und Prinzipien umgesetzt werden können. Die Räume sollten daher großzügig und freundlich gestaltet sein und über eine flexible und bedarfsgerechte Ausstattung verfügen. Insbesondere für die Arbeit in Kleingruppen muss ein entsprechendes Raumangebot zur Verfügung stehen. Bei der Planung der Weiterbildung sind aber auch andere Räume mit einzubeziehen, beispielsweise die Kindertageseinrichtung der Teilnehmenden.

Für Weiterbildungen im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ kann auch, je nach Schwerpunkt, der Einbezug der weiteren Umgebung im Sozialraum und/oder der Natur sinnvoll sein (Bekemeier 2011, S.142; Ostermayer 2010).

„Die Arbeitsmaterialien sowie Lerngegenstände sollen interessieren, irritieren und inspirieren und alle Sinne ansprechen“ (Ostermayer 2010): Materialien wie Fachtexte, sind für die Teilnehmenden aufbereitet, leicht zugänglich und in Form von Readern zusammengefasst (Bekemeier 2011, S. 142).

Auch die Räume sowie die Möglichkeiten, Materialien bereitzustellen, werden meist vom Weiterbildungsanbieter vorgegeben. Dabei ist es unerlässlich, sich darüber zu informieren, welche Voraussetzungen vorzufinden sind und wie darauf aufbauend das Angebot konzipiert werden kann.

## 2.4 Die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse

Grundsätzlich ist es Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, den Weiterbildungsprozess mittels didaktischer Überlegungen über mögliche Methoden sowie den Einsatz von Medien vorzubereiten und einen stimmigen Ablaufplan für die Veranstaltung zu erstellen. Besondere Aufgabe bei der Planung einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist es, diese Überlegungen an das *Kompetenzprofil* (vgl. Teil B, Kapitel 2) anzupassen. Die unterschiedlichen Spalten verlangen auch ein unterschiedliches didaktisches und methodisches Vorgehen. Insbesondere die Dimensionen der *Personalen Kompetenzen* erfordern ein großes Spektrum unterschiedlicher methodischer Zugänge. Im Unterschied zum klassischen Lehr-Lernprozess mit einem klar definierten „Lerngegenstand“ sind hier biografisch erworbene Haltungen, Einstellungen und kommunikative Fähigkeiten „Gegenstand“ des Weiterbildungsprozesses, der hohe Anforderungen an die Referentinnen und Referenten stellt und offene Lernsettings erfordert.

Im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ ist die didaktische Gestaltung des Seminars bereits wichtiger Bestandteil im Prozess des Kompetenzerwerbs der Fachkräfte. Auf die Erweiterung der eigenen Kompetenzen wirkt es sich erfahrungsgemäß positiv aus, wenn die Teilnehmenden didaktische Elemente sowie didaktische Grundsätze selbst erfahren, die später auch in der Unterstützung und Begleitung der Bildungsprozesse der Kinder eine Rolle spielen können.

Aus diesem Grund müssen die Auswahl der methodischen Zugänge besonders bewusst geplant und mögliche Auswirkungen auf die Kompetenzen der Teilnehmenden mitgedacht werden. Für eine solche Planung und Umsetzung, die flexibel auf deren Bedürfnisse einzugehen hat, ist eine forschende Haltung der Referentinnen und Referenten zunächst grundlegend.

### 2.4.1 Forschende Haltung der Referentinnen und Referenten

Wie eine forschende Haltung der Referentinnen und Referenten zum Ausdruck kommt, fasst Monika Bekemeier (2011, S. 137 f.) folgendermaßen zusammen:

„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.“ (Bekemeier 2011, S. 137)

Die „forschende Haltung“ kommt dann 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.“ (ebd., S. 137)



- „Offene Fragen werden im Seminarprozess zu Forschungsfragen. Zum Beispiel: Wie kann in der Praxis sichergestellt werden, dass kooperative Lernsituationen lernförderlich gestaltet werden? Welche Auswirkungen haben kooperative Lernsituationen auf die Tagesgestaltung, auf das Raumkonzept, auf die Dienstplangestaltung? Die Weiterbildner/-in begleitet die ‚Praxisforschung‘ mit methodischen Schritten: Hypothesen bilden, Instrumente wie Interview-Leitfäden, Beobachtungsbögen entwickeln, Interventionen planen und auswerten.“ (ebd., S. 137)

Bei der Handlungsanforderung „Die Fachkraft ermöglicht und gestaltet unterschiedliche Lernsettings“ sowie bei der Nennung des Ziels „Interessen der Kinder als Grundlage für die Planung von Projektarbeit“ vonseiten der Teilnehmenden können beispielsweise folgende Schritte im forschenden Lernen möglich sein (Bekemeier 2011, S.137 f.):

- Teamkolleginnen und Teamkollegen beobachten in der Kindertageseinrichtung, wie die Planung der Projektarbeit gemeinsam mit den Kindern gestaltet wird.
- Im Seminar wird eine Lehr-Sequenz „Gestaltung der Projektarbeit“ analysiert.
- Anschließend werden die Beobachtungsprotokolle aus den Kindertageseinrichtungen reflektiert: Dabei werden Hypothesen gebildet zu den Gelingensbedingungen für „Interessen der Kinder als Grundlage für die Planung von Projektarbeit“.
- Es werden Schlussfolgerungen für die eigene pädagogische Praxis gezogen verbunden mit einer Erprobungsphase in der Praxis.
- Zusammenfassend werden anstehende Veränderungen für Fachkräfte in ihrem spezifischen System diskutiert und vorbereitet. Dieses Vorgehen ist getragen vom Interesse, von der Neugier und vom Engagement der Fachkraft sowie der Referentinnen und Referenten, die entsprechende 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. Dabei sind „Offene Fragen“ erwünscht, vorschnelle Antworten jedoch kontraindiziert. Wissensvermittlung, die überwiegend das Vorstellen von Wissen meint und auf das Zuhören der Erzieherinnen und Erzieher setzt, wird kaum praxiswirksam (ebd., S. 137 f.).

## 2.4.2 Didaktische Grundsätze für den Qualifizierungsbereich

Das didaktische Vorgehen ist am jeweiligen Thema, also an den im Fokus stehenden Handlungsanforderungen und den damit verbundenen zu erwerbenden Kompetenzen anzupassen. Die Didaktik und Methodik muss sich auf die Förderung konstruktivistischer und selbstorganisierter Lernprozesse ausrichten (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Die im Folgenden beschriebenen verschiedenen Grundsätze müssen daher bei der Planung der Veranstaltung berücksichtigt werden.

### *Ko-Konstruktive Bildungsprozesse*

Im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung. Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ ist es zwingend erforderlich, dass die Teilnehmenden ihr eigenes Lernen als Ergebnis von Konstruktionsleistungen erfahren. „So wie Kinder als aktive Konstrukteure ihres eigenen Lernens wahrgenommen werden und sich entwickeln, indem sie neugierig und forschend Erfahrungen machen, so müssen ebenso erwachsene Lernende als Konstrukteure ihres eigenen Lernens betrachtet und beachtet werden.“ (Ostermayer 2010)

Dieses eigene Erfahren solcher Konstruktionsleistungen ist wichtig, weil ebenso wie für das Lernen von Kindern auch für das Erwachsenenlernen gilt, dass Lernen ein Prozess ist, „bei dem Wissen durch die Transformation von Erfahrung aufgebaut wird“ (Kolb in Ostermayer 2010).

Die Referentinnen und Referenten haben also die Aufgabe, ko-konstruktive Bildungsprozesse anzuregen und zu unterstützen. Das gelingt ihnen dann, wenn unterschiedliche Vorgehensweisen sowohl aus den Einrichtungen der Teilnehmenden als auch aus *Best-practice*-Modellen während der Veranstal-

tung reflektiert und diskutiert werden. Dadurch wird die Wahrnehmung für Unterschiede geschärft.

In die Reflexion werden nicht nur unterschiedliche Vorgehensweisen (z.B.: Wie führt man Experimente mit Kindern durch?), sondern auch biografische Aspekte einbezogen. Welche eigenen Erfahrungen haben die Teilnehmenden mit Experimenten? Welche Themen interessieren sie dabei selbst? Wie wurde das Thema in der eigenen Ausbildung behandelt? (Bekemeier 2011, S. 138 f.; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Die Referentinnen und Referenten geben auch Impulse für ko-konstruierende Gespräche (vgl. auch weiter unten: Interaktion). Das können Vorträge, Fachliteratur und Filmsequenzen sein, die dann gemeinsam reflektiert werden: „Was bedeutet das Gesehene, das Gehörte, das Gelesene für mich, für meine Praxis? Wie unterscheidet sich das mitgeteilte Wissen zu dem bisher Gedachten, Gewussten?“ Offene Fragen erkennen die Referentinnen und Referenten während der Veranstaltung; sie greifen diese auf und nehmen sie zum Anlass für Recherchen in Form von Praxisforschungsprojekten, beispielsweise in Interessensgruppen in Form von Kleingruppen oder in selbstorganisierten Lerngruppen (Bekemeier 2011, S. 138).

### Interaktion

Neben der eigenen Erfahrung, Lernen als Konstruktionsleistung zu verstehen, sind für die Begleitung und Unterstützung der kindlichen Bildungs- und Lernprozesse die interaktiven Kompetenzen der Fachkraft von zentraler Bedeutung. Eine Weiterbildung ist deshalb aufbauend auf interaktiven Zugängen und Methoden zu konzipieren.

Innerhalb „der Lerngruppe sollte ein Austausch von Gedanken, Erfahrungen, Wissen und Können entstehen. Denn auch Erwachsene lernen, indem sie an Prozessen der Kommunikation und des Austausches (auch darüber, was gelernt werden soll) beteiligt werden“ (Ostermayer 2010). Die Teilnehmenden werden durch diesen Austausch in gemeinsam gestalteten Interaktionen dazu gebracht, ihre zurückliegenden und neue Erfahrungen (neu) zu deuten, aufgebrochene Fragen zu beantworten und innere Widersprüche zu erkennen (Meueler, 2009, S. 984).

Die Methode des *Sustained shared thinking*, die im Setting der Kindertageseinrichtung zwischen Fachkraft und Kind als lernförderliche Interaktionsform stattfindet, kann im Setting einer Weiterbildung von den Referentinnen und Referenten dazu genutzt werden, um gemeinsam mit den Teilnehmenden Gedanken zu entwickeln und fortzuführen.

„Hierbei hat der/die Referent/in die Möglichkeit, Inhalte, Gedanken und Perspektiven eines Themas einfließen zu lassen und Denkprozesse anzukurbeln. Mit dieser Methode sollen Situationen geschaffen werden, in denen Gelegenheiten und Herausforderungen zum Sprechen eröffnet werden, die in ihrer Bedeutung auf die Arbeit mit den Kindern übertragen werden können. Generell unterstützen gemeinsam geteilte Denkprozesse die Verbindung von direkter und indirekter Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und sollten in einer dialogischen Seminarkonzeption, in der sowohl Referent/in wie auch Teilnehmende Fragen stellen und initiativ werden können, grundgelegt sein. Der/die Referentin muss durch seine Haltung signalisieren, dass Fragen und Hinterfragen aber auch Dialog und Diskussion gewünscht sind und sollte dazu, wenn nötig, herausfordern. Das kann im Plenum erfolgen, in Kleingruppen sowie in der Interaktion mit einzelnen Teilnehmenden. Letzteres ermöglicht es dem Referenten/in auf die vorhandenen heterogenen Voraussetzungen der Lernenden gezielt einzugehen und die etwas ruhigeren, zurückhaltenderen Teilnehmenden anzusprechen bzw. sich zu erkundigen, welche Fragen sie beschäftigen.“ (Ostermayer 2010)

Auch für die Reflexion der Teilnehmenden über ihren Lernerfolg und Kompetenzerwerb sowie über ihre Entwicklungen entstehen Gespräche, durch die sie Resonanz über ihren Lernprozess erhalten: Was wurde gelernt? Was war dafür hilfreich?

Fortwährende Rückmeldungen und deren Wirkung auf den eigenen Bildungsprozess ermöglichen es der Fachkraft, zu erkennen, welche Bedeutung solche gemeinsamen Reflexionen auch für den Bildungsprozess der Kinder hat.



### Reflexion

Welche reflexiven Elemente innerhalb einer Weiterbildungspädagogischer Fachkräfteentscheidend sind, fasst Monika Bekemeier zusammen (2011, S. 138 ff.):

„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 ‚pädagogische 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 LehrLernprozess auf verschiedenen Ebenen geübt:

- Reflexion persönlicher Deutungsmuster
- Reflexion vor dem Hintergrund forschungsbasierter Wissens, damit Verhalten und Handlungen ‚neu‘ verstanden und geordnet werden können
- Reflexion des eigenen Lernens und des LehrLernprozesses. (...)

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.“ (ebd.)

### Gruppendynamik

Bildungsprozesse in Weiterbildungsveranstaltungen finden in Lerngruppen statt. Fachkräfte können ähnlich wie Kinder von kooperativen Bildungsprozessen profitieren, denn das Lernen in der Gruppe unterstützt die Prozesse des Lernens und des Kompetenzerwerbs des Einzelnen. Andere Deutungsmuster und Fragen können das Hinterfragen der eigenen abweichenden Deutungsmuster auslösen und somit eine neue und andere Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand zur Folge haben. Solche argumentativen Lernprozesse können die individuellen Lernprozesse potenzieren (Müller in Meueler 2009, S. 976 f.). Darüber hinaus stellt die Entwicklung einer selbstreflexiven Gruppenstruktur für alle Beteiligten eine zusätzliche Chance zum sozialen Lernen dar (Doerry 2010, S. 140)

Die Dynamik innerhalb der Lerngruppe entzieht sich in vielen Punkten dem Einfluss der Referentinnen und Referenten. Denn das Interaktionsgeschehen in Lerngruppen der Erwachsenenbildung wird entscheidend von der Lernvergangenheit der Teilnehmenden bestimmt. Dazu gehören unter anderem die Vorerfahrungen in unterschiedlichen Lernsituationen, die Neugier, aber auch Angst auslösen können.

Auch die Erfahrungen in der Herkunftsfamilie beeinflussen das Verhalten der Teilnehmenden in Lernsituationen. Solche Erfahrungen werden in einer Veranstaltung auch auf andere Teilnehmende

und/oder auf die Referentinnen und Referenten übertragen. Auch Störungen der Lehr-Lernsituation, z.B. durch Unpünktlichkeit oder Unkonzentriertheit, spielen für die Dynamik innerhalb der Gruppe eine wichtige Rolle.

Ursache für Konflikte innerhalb der Gruppe können auch die Referentinnen und Referenten selbst sein, weil Leistungs- und Konkurrenzängste der Teilnehmenden auf sie übertragen oder die Teilnehmenden Schwierigkeiten mit dem Führungsstil haben (Doerry 2010, S. 139): „Das ergibt sich zum einen aus den Leistungs- und Konkurrenzängsten mancher Teilnehmender, zum anderen aus deren Versuchen, ihn zum Bundesgenossen, Schiedsrichter oder Sündenbock zu funktionalisieren. Derartige Reaktionen können auch eine Folge eines Führungsstils sein, der Teilnehmenden ungewohnt oder bedrohlich erscheint.“ (Doerry 2010, S. 139)

Im Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ spielt es eine besondere Rolle, dass die Fachkräfte die Bedeutung der Gruppe für das Lernen erkennen und daraus Rückschlüsse auf das kindliche Lernen in der Gruppe ziehen können. Daher sollte die Dynamik innerhalb der Gruppe während der Veranstaltung immer wieder aufgegriffen und reflektiert werden. Die Referentinnen und Referenten haben die Aufgabe, transparent aufzuzeigen, wie entscheidend die Interaktion innerhalb der Gruppe die eigenen Lernprozesse beeinflusst.

Je nach Angebotsform haben die Gruppenprozesse eine unterschiedliche Bedeutung. Denn bei eintägigen Veranstaltungen ist das Zusammenspiel innerhalb der Lerngruppe sicherlich nicht so ausschlaggebend wie bei langfristigen Weiterbildungen, bei denen über einen längeren Zeitraum hinweg dieselbe Lerngruppe miteinander reflektieren und intensiv interagieren soll. Vor allem bei Teamfortbildungen oder bei Inhouse-Veranstaltungen muss die Dynamik im Team bearbeitet und berücksichtigt werden.

Ähnlich wie die frühpädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung müssen also auch die Referentinnen und Referenten neben dem individuellen Lernprozess den gesamten Gruppenprozess im Auge behalten. „Das bedeutet, auch die

non-verbale Kommunikation der Teilnehmenden zu entschlüsseln und Veränderungen in der Gruppenstruktur zu erkennen. Es sollte nach Möglichkeit auch die Auswirkungen seines eigenen Interaktionsverhaltens auf die Lerngruppe wahrnehmen.“ (Doerry 2010, S. 139)

Für solche Anforderungen brauchen die Referentinnen und Referenten hohe Kompetenzen. Um von Beginn an der Dynamik der Lerngruppe eine große Bedeutung zuzuschreiben und sie über die gesamte Dauer der Veranstaltung reflektierend zu begleiten, vereinbaren sie mit den Teilnehmenden ein Rückmeldeverfahren. In der angewandten Gruppendynamik und Gruppenpädagogik sind beispielsweise verbreitet die Regeln von Ruth Cohn („Störungen haben Vorrang“), die Stichproben („Blitzlicht“) und die Abfrage der Gruppensituation während der Veranstaltung („Stimmungsbarometer“). Auch eine gemeinsame Prozessanalyse bzw. Metakommunikation ist als Verfahren geeignet, die Stimmung und Dynamik innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden in Erfahrung zu bringen (Doerry 2010, S. 140).

Fasst man nun die didaktischen Grundsätze für den Qualifizierungsbereich zusammen, können folgende unterschiedliche methodische Zugänge gewählt werden:

- Vorträge, Fachtage: Vorgestelltes Wissen zur Kenntnis nehmen, den Wissenshorizont aktualisieren, erweitern; auf Fachliteratur aufmerksam werden.
- Werkstätten zum Experimentieren und Forschen: z.B. der „Spielraum-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 und um die emotionale Ebene von Handlungen wahrzunehmen und zu reflektieren.
- Video gestütztes Interaktionstraining.
- „Praxis lernt von Praxis: Exkursionen, Hospitation ermöglichen andere Praxis kennen zu lernen. Diese Besuche geben Impulse für die eigene Praxis und für eine angemessene Feedback-Kultur.“ (Bekemeier 2011, S. 144)

- Projektarbeit: Lernende werden ermutigt, sich selbst Fragen zum Lerngegenstand oder einem Thema zu stellen, eigene Ideen weiterzuentwickeln und Impulse aufzugreifen, Wertschätzung unterschiedlicher Lernwege und Ergebnisse (Ostermayer 2010)
- Filmbeiträge, die *best practice* oder *bad practice* zeigen und sich zur Diskussion und Reflexion der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen im pädagogischen Alltag mit Kindern und der Rolle der pädagogischen Fachkraft eignen (z.B. zu den Themen: „Sustained shared thinking“, „Metakognitive Dialoge“, „Lernwerkstattarbeit mit Kindern“, „Projektarbeit mit Kindern“) (Ostermayer 2010)
- Führen eines individuellen Lerntagebuches oder Portfolios (Ostermayer 2010)
- Beobachten und Dokumentieren von Lernprozessen (Fotografieren, Videoprotokolle, Gesprächsprotokolle, Veranschaulichen bisheriger Lernwege und Lernprozesse, z.B. anhand von Präsentationen an Flipchart und/oder Pinnwand, Powerpoint-Präsentationen) (Ostermayer 2010)
- Aufgaben für die Praxisphasen
- Rollenspiele
- Prozessorientierte Rückmeldeverfahren innerhalb der Gruppe, z.B. die Regeln von Ruth Cohn („Störungen haben Vorrang“), die Stichproben („Blitzlicht“), die Abfrage der Gruppensituation während der Veranstaltung („Stimmungsbarometer“).

Unabhängig vom gewählten methodischen Zugang brauchen die Referentinnen und Referenten hohe kommunikative als auch reflexive Fähigkeiten, wenn sie diese während einer Veranstaltung umsetzen wollen.

## 2.5 Die Entwicklung der Kompetenzerfassung

Grundsätzlich stellen die Referentinnen und Referenten Überlegungen an, auf welche Weise am Ende der Veranstaltung versucht werden soll, die Kompetenzen der Teilnehmenden (aufbauend auf der Analyse zu Beginn) zu erfassen. Aufgrund des individuellen Kompetenzerwerbs, der durch verschiedene äußere Faktoren beeinflusst wird, ist dies eine wichtige Aufgabe, die jedoch bei kurzfristigen Veranstaltungen aufgrund des knappen zeitlichen Rahmens erschwert wird.

Das Spektrum an Möglichkeiten der Kompetenzerfassung ist breit: von standardisierten Tests, Arbeitsproben bis hin zu „Dilemma-Situationen“, bei denen die Teilnehmenden konstruierte Situationen handlungsorientiert lösen müssen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Bevor die Referentinnen und Referenten ein Verfahren zur Erprobung der Kompetenzerfassung umsetzen, klären sie, welche Funktion eine solche Kompetenzerfassung haben soll. „Es macht einen Unterschied, ob es primär um ein konstruktives Feedback und Anregungen zu einer systematischen Selbstreflexion für WeiterbildungsteilnehmerInnen oder Studierende geht, oder ob im Vordergrund Prüfung und Bewertung stehen, beispielsweise zur Erlangung eines Leistungsscheins oder Zertifikats.“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011)

Die Nutzung videografischer Methoden scheint für die Komplexität frühpädagogischer Handlungsanforderungen besonders geeignet (ebd.). Dabei ist zu beachten, dass die Methode der Kompetenzerfassung in der Aus- und Weiterbildung für den frühpädagogischen Bereich noch am Anfang ihrer Entwicklung steht. Die weiteren Entwicklungen und Diskussionen in diesem Bereich müssen die Referentinnen und Referenten verfolgen sowie Rückschlüsse für ihre eigene Praxis der Kompetenzerfassung ziehen.

## 2.6 Der Transfer in die Praxis

Weiterbildungen sind dann nachhaltig bzw. erzielen dann die größte Wirkung, wenn in ihrer Planung und Konzeption konsequent der Transfer der erworbenen Kompetenzen in die Praxis mitgedacht wird. Die Qualität dieses Transferprozesses „ist das Nadelöhr für die Wirksamkeit der Weiterbildung“ (Bekemeier 2011, S. 141).

Weiterbildungskonzeptionen müssen somit die *individuelle* Ebene der Fachkraft mit der *institutionellen* Ebene verbinden und den Kontext der Fachkraft, in der sie pädagogisch handelt, berücksichtigen. Entscheidende Frage ist dabei, welche Brücken die Weiterbildung zwischen Seminar und der Praxis in der Einrichtung bauen kann (Bekemeier 2011, S. 140).

Um eine Brücke zwischen Fachkraft und *Einrichtungsleitung* zu bauen, ist es unterstützend, die Leitungen in die Weiterbildung einzubeziehen. Das kann mit Weiterbildungsangeboten zum Qualifizierungsbereich speziell für Leitungen umgesetzt werden, insbesondere mit dem Augenmerk darauf, wie man die Fachkräfte in der Gruppe bei der Umsetzung der Inhalte, der Kompetenzen und der Reflexion unterstützen kann (Ostermayer 2010). Ein solches Vorgehen ist meist ressourcenaufwändig und nur schwer realisierbar. Daher können die Referentinnen und Referenten auch von der Möglichkeit Gebrauch machen, die Leitungen mit den Inhalten der Weiterbildung lediglich in Form von Information vertraut zu machen und ihnen mit Handreichungen zu verdeutlichen, welche Rolle sie für den Transfer dieser Inhalte in die Praxis einnehmen müssen und wie sie die Fachkräfte systematisch begleiten können.

Eine Brücke zwischen der teilnehmenden Fachkraft und dem *Einrichtungsteam* lässt sich am effektivsten schlagen, wenn mindestens zwei bis drei Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus derselben Einrichtung an der Weiterbildung teilnehmen. „Dadurch können sich die Mitarbeiter/innen bei der Umsetzung der Inhalte und Lernziele sowie bei der Selbstreflexion des pädagogischen Alltags in

Form einer kollegialen Spiegelung unterstützen.“ (Ostermayer 2010)

Wenn dies nicht realisierbar ist, regen die Referentinnen und Referenten zwischen den Teilnehmenden eine Vereinbarung zum kollegialen Austausch nach einer gemeinsam definierten Zeit der Praxiserprobung an: „Dabei können sich zwei bis drei Teilnehmer/innen nach dem definierten Zeitraum an einem gemeinsam vereinbarten Ort treffen und sich zu von dem/der Referenten/in vorgeschlagenen Leitfragen und/oder Aspekten, die von den Teilnehmenden nach eigenen Bedürfnissen erweitert werden können, austauschen.“ (Ostermayer 2010)

Teamfortbildungen haben im Rahmen des Theorie-Praxis-Transfers von Weiterbildungsinhalten einen hohen Stellenwert, dennoch finden häufig Weiterbildungen statt, bei dem nur eine Mitarbeiterin bzw. ein Mitarbeiter einer Einrichtung teilnimmt. Besonders bei solchen individuellen Zugängen haben die Referentinnen und Referenten die Aufgabe, Anregungen im Seminar zu geben, um dennoch das Team an der Weiterentwicklung teilhaben zu lassen.

Dafür „sind verschiedene Strategien denkbar:

- Kontaktunterstützende Anregungen im Seminar, wie z.B. ‚Ein Sprachrohr für das, was ich im Team unbedingt erzählen möchte‘.
- Textentwürfe für die Einrichtungskonzeption (...) erstellen, um sie dann im jeweiligen Kindertageseinrichtung-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 Kindertageseinrichtung 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 Teamberatungen zum Seminarthema wird geübt.“ (Bekemeier 2011, S. 141)

- Ein weiterer wichtiger Impuls ist es, einzelne Seminartage in die beteiligten Kindertageseinrichtungen zu verlegen und die unmittelbare Praxis in den Lehr-Lernprozess zu integrieren. Die daraus entstehenden Diskurse schärfen die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Fachkräfte und damit ist nicht nur der Seminarort, sondern auch die Kindertageseinrichtung selbst Lernort (ebd., S.141).

Berücksichtigen Referentinnen und Referenten bei der Konzipierung der Weiterbildung den Kontext der Einrichtung, dann sind nicht nur die Einrichtungsleitung und das Einrichtungsteam entscheidende Faktoren. Auch eine Brücke zwischen der Fachkraft und den *Eltern* als Kooperationspartner ist zu schlagen, damit Weiterbildungsinhalte in die Praxis möglichst effektiv transferiert werden können. Eltern beeinflussen mit ihren Erwartungen und Bedürfnissen das pädagogische Handeln der Fachkraft und die Fachkraft muss wiederum ihr Handeln sowie ihre pädagogische Haltung gegenüber den Eltern begründen und erläutern können.

Die Fachkraft sollte in der Lage sein, transparent aufzuzeigen, welche Weiterbildung sie besucht und welche Konsequenzen das aus ihrer Sicht für den pädagogischen Alltag hat. Erwirbt die Fachkraft als Teilnehmende einer Weiterbildung zu lernförderlichen Interaktionen etwa Kompetenzen, um beispielsweise die Methode des *Sustained shared thinking* bewusster einzusetzen, so hat dies vermutlich Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag mit dem Kind und ist daher von Interesse für die Eltern. Für jedes Seminar planen die Referentinnen und Referenten also methodische Anregungen, die Fachkräfte dabei unterstützen, das jeweilige Thema auch den Eltern näherzubringen (Bekemeier 2011, S. 142).

Die Weiterbildung verdeutlicht den Fachkräften darüber hinaus für einen gelingenden Transfer in die Praxis, wie wichtig die Mitarbeit und der Kontakt in *Netzwerken* für die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit und für die

Umsetzung von Weiterbildungsinhalten sind. Der Kontakt zu regionalen Diensten, Beratungsstellen, Familienunterstützenden Netzwerken, Regionalen Praxisunterstützungssystemen (Fachberatung, Konsultationskindertageseinrichtungen) regen Referentinnen und Referenten an bzw. unterstützen dies bezogen auf den Qualifizierungsbereich „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“. Eine Weiterbildung kann auch die Bildung einer regionalen (träger-spezifischen oder trägerübergreifenden) Gruppe zum Thema „Bildung im Elementarbereich“ sein. Dabei können auch Hospitationen in verschiedenen Kindertageseinrichtungen eingeplant werden, die die „Praxis-lernt-von-Praxis“-Initiativen stärken und Wege aufzeigen, um die „fachliche Isolation“ zu überwinden (Bekemeier 2011, S. 141).

## 2.7 Literatur

- Arnold, Rolf (2010): Didaktik – Methodik. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 64–66
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München
- Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: WiFF Wegweiser Weiterbildung „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“. München, S. 136–144
- Doerry, Gerd (2010): Gruppe. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 137–140
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Ostermayer, Edith (2010): Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“, WiFF Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript
- Ruberg, Tobias (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: WiFF Wegweiser Weiterbildung: „Sprachliche Bildung“. München, S. 100–113

## 3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung

Anke König, Corinna Kühn, Janine Pollert

### Beispiel eines Weiterbildungsangebots: Soziale Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse

#### 3.1 Einführung

Befunde aus der Anthropologie, der Bindungsforschung, der Entwicklungspsychologie und aus den Neurowissenschaften bestätigen heute das Bild des „Kindes als Akteur“ seiner Entwicklung im Wechselspiel mit seiner sozialen Umwelt. Der sozialen Umwelt kommt dabei von Anfang an eine große Bedeutung zu, damit das Kind sein Entwicklungspotenzial entfalten kann.

Eine gelingende Interaktionsqualität ist in der frühen Kindheit geprägt durch eine sensible und responsive Unterstützung durch die soziale Umwelt. Dadurch entwickelt sich im Kind ein Gefühl der sozialen Einbindung, das auf Vertrauen zu seinen Bezugspersonen basiert. Dieses Vertrauensverhältnis ermöglicht es dem jungen Kind, sich aktiv und neugierig der Welt zuzuwenden (siehe auch → *Wegweiser Weiterbildung* „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“, Kap. 1.3.2, S. 29).

Eine solche „Öffnung“ für Neues ist entscheidend, um Lernprozesse aktiv zu gestalten. Dies verdeutlichen unter anderem Forschungsbefunde von Robert C. Pianta u.a. (2008, 1997), die aufzeigen, dass die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion hohen Einfluss auf die frühen kognitiven Leistungen und auf den schulischen Lernerfolg der Kinder hat. Weitere Studien erbringen den Nachweis, dass eine gute Eltern-Kind-Beziehung im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung des Kindes steht (Markus u.a. 2000).

Das Aufwachsen junger Kinder findet heute an „mindestens zwei höchst unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten“ (Rabe-Kleberg 2010, S. 45) statt, nämlich in der *Familie* und in der *Kindertageseinrichtung*. Die institutionelle Betreuung spielt demnach heute neben der Familie eine wichtige Rolle als Bildungsort der frühen Kindheit.

Prinzipiell belegen nationale und internationale Studien, dass sich der Besuch einer vorschulischen Einrichtung förderlich auf die Entwicklung der Kinder auswirkt (König 2009; Howes u.a. 2008; Kuger/Kluczniok 2008; Roßbach u.a. 2008, S. 85). Diese Befunde werden sowohl über die internationalen Leistungsvergleichsstudien (IGLU, PISA), als auch durch spezielle Untersuchungen im Elementarbereich belegt: Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, kommen in der Grundschule besser zurecht als Kinder, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben (Sammons u.a. 2007; IGLU 2003).

Um die Qualität der Elementarpädagogik weiterzuentwickeln, ist ein differenzierter Blick in diverse Studien hilfreich. So zeigen unterschiedliche Studien, dass der Interaktionsqualität zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind großer Einfluss auf die Entwicklung der Kinder zugeschrieben wird. Ab dem neunten Lebensmonat gewinnt der Austausch über einen gemeinsamen Gegenstand bzw. über die Gestaltung einer gemeinsamen Aktivität an Bedeutung (vgl. Abb. Dreieck der Kommunikation). Gemeinsamkeit entsteht, wenn Personen wechselseitig ihre Aufmerksamkeit darauf lenken, worauf die anderen achten (Dinkelaker, 2011, S. 175). Diesem sozialen Austausch bzw. dieser geteilten Aufmerksamkeit („joint attention“) kommt eine zentrale Bedeutung zu, wenn es darum geht, Bildungs- und Lerngelegenheiten zu eröffnen. Eine gute emotionale Beziehung bildet in der institutionellen Betreuung dabei auch die Basis, damit sich Kinder in einer entspannten Lernatmosphäre mit der nötigen Offenheit diesen neuen Herausforderungen stellen können (Kugelmass 2000; Howes u.a. 1992; Pianta/Nimetz 1991;



Brandt/Wolf 1985; Tausch u.a. 1973). Aufgrund der Ergebnisse der Qualitätsforschung wurde insbesondere diesem Aspekt in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt (Pianta u.a. 2008; Sylva u.a. 2003; Tietze 1998).

Robert C. Pianta u.a. (1997) weisen darauf hin, dass die Erzieherin-Kind-Beziehungen sowie die Eltern-Kind-Beziehungen Ähnlichkeiten aufweisen. Die Erzieherin-Kind-Interaktion unterstützt dann erfolgreich das Lernen, wenn diese kooperative Interaktion auch von einer emotional positiven und feingefühligen Beziehung getragen wird (Pianta u.a. 2008).

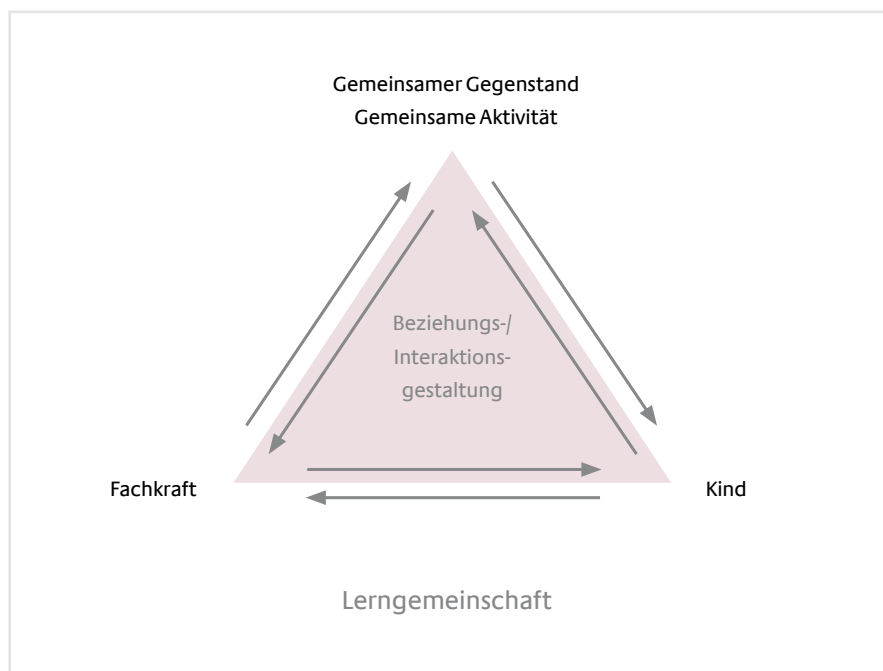
In Deutschland haben in diesem Zusammenhang vor allem die Ergebnisse der „European Child Care and Education Study“ aufmerken lassen (Tietze u.a. 2005; Tietze u.a. 1998). Die Untersuchung konnte feststellen, dass Kinder in Abhängigkeit zur Qualität der besuchten Einrichtung einen Entwicklungsun-

terschied von bis zu einem Jahr aufweisen. Dabei traten in Teilbereichen deutliche Qualitätsmängel zutage.

Im Anschluss an diese Studien haben sich vielfältige Reformprozesse in der Elementarpädagogik vollzogen, die sich insbesondere damit auseinandersetzen, wie frühe Bildungsprozesse bewusst begleitet und unterstützt werden können (vgl. auch Teil A, Fachwissenschaftlicher Hintergrund). In diesen Reformprozess fügt sich der *Wegweiser Weiterbildung* „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft“.

Mit der hier vorliegenden Weiterbildungsveranstaltung wird auf einzelne Handlungsanforderungen des *Kompetenzprofils* fokussiert. Die Weiterbildung trägt den Titel: „Soziale Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse“.

**Abbildung: Dreieck der Kommunikation mit Fokus der Fortbildung**



Beim Aufbau weiterer Veranstaltungen zum Thema dieses *Wegweisers* gilt es, die weiteren Handlungsanforderungen aus dem *Kompetenzprofil* im Blick zu behalten. Folgende Weiterbildungsthemen bieten sich dabei im Anschluss an:

„Interessen der Kinder als Ausgangspunkt für Bildungs- und Lernprozesse“

„Raum und Materialien als Impuls für weiterführende Bildungs- und Lernprozesse“.



## 3.2 Zielgruppe

Die Weiterbildung wendet sich an pädagogische Fachkräfte mit Berufserfahrung im Bereich der Elementarpädagogik: Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger.

Lernprozesse in der frühen Bildung bewusst über soziale Austauschprozesse zu begleiten und zu unterstützen, war über Jahre eher indirekt Gegenstand der Ausbildung (Liegle 2010). Diese Art von Weiterbildung geht speziell auf die Bedeutung und die Aufgaben der pädagogischen Fachkraft bei frühen Bildungsprozessen ein. Mit Fokus auf die Interaktionsprozesse für die frühe Bildung nimmt die Weiterbildung direkt Bezug auf das Alltagshandeln der Fachkräfte, d. h. auch auf deren großen Erfahrungsschatz, den sie in der Berufserfahrung erworben haben.

Im Vorfeld der Weiterbildung sollen die Referentinnen und Referenten sich das derzeitige Bildungs- und Lernverständnis (Stichwort: sozialer Konstruktivismus, soziokulturelle Lerntheorien) erarbeiten und insbesondere im Kontext des Bildungs- oder Orientierungsplans des jeweiligen Bundeslandes reflektieren. Darüber hinaus hat eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Didaktik“ zu folgen. Das Bildungs- und Lernverständnis gilt es in Bezug zu setzen zu einer Handlungsdidaktik bzw. zu einer bewusst gestalteten Lernumwelt in der frühen Bildung

Die Anforderungen dieser Weiterbildung bestehen darin, die Erfahrungen und Routinen der Fachkräfte gezielt in die Weiterbildung einzubeziehen und dabei eine differenzierte Sprache für die unterschiedlichen Interaktionsprozesse zu entwickeln. Das Weiterbildungskonzept orientiert sich vor allem an einer „forschenden Haltung“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2011). So kann es gelingen, sich bewusst mit den Interaktionen im Alltag auseinanderzusetzen und sorgfältig zwischen den Prozessebenen zu unterscheiden.

## 3.3 Zu erwerbende Kompetenzen

Im Rahmen der Weiterbildung gilt es, die *Fachkompetenzen* und *Personalen Kompetenzen* der Fachkräfte zu stärken. Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Weiterbildungsveranstaltungen liegt auf der „Sozialen Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse“. Dabei werden Kompetenzen im Bereich der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung mit Bezug zur Bildungsarbeit in den Einrichtungen aufgebaut.

Folgende *Handlungsanforderungen* aus dem *Kompetenzprofil* (Teil B, Kapitel 2) sind für den Aufbau der Kompetenzen zentral:

### Kommunizieren/Interagieren

- (1) Die pädagogische Fachkraft baut aktiv eine Beziehung zu jedem Kind auf.
- (2) Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv.
- (3) Die pädagogische Fachkraft bringt Erfahrungen, Erkenntnisse, Gedanken, Gefühle und Empfindungen mit den Kindern und für die Kinder zur Sprache.
- (5) Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern.

### Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen und (mit)gestalten

- (18) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
- (19) Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).
- (20) Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken sowie Verfahren und setzt sie adaptiv um.

Ein Blick in das Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft“ (Teil B 2) ermöglicht es, sich einen Überblick über die zu erwerbenden Kompetenzen zu ver-

schaffen. Dabei wird deutlich, dass der Kompetenzaufbau auf mehreren Ebenen voranzutreiben ist. Die Überlegungen führen dabei stets vom *Wissen* zu den *Fertigkeiten* und den damit verbundenen *Sozialkompetenzen* und *Selbstkompetenzen*.





Die Weiterbildung ist entlang an diesem Raster zu reflektieren. Mit der Weiterbildung werden einzelne *Handlungsanforderungen* in den Mittelpunkt gestellt und es wird versucht, differenzierte Lerngelegenheiten anzubieten, die zu einem umfassenden Aufbau von Kompetenzen (Fachkompetenzen und Personale Kompetenzen) führen können.

Die vorliegende Fortbildung fokussiert in Teilschritten auf eine Elementardidaktik. Dabei werden zentrale Elemente der frühkindlichen Interaktion als Ausgangspunkt genutzt, um sich einer sensiblen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung im Elementarbereich zu nähern. Damit wird eine „bottom up“-Perspektive verfolgt. Die bewusste Begleitung und Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen in der frühen Kindheit orientiert sich an soziokulturellen Theorien. Dabei stehen folgende inhaltliche Schwerpunkte im Vordergrund:

- Frühe Bildung und Didaktik (Auftaktveranstaltung)
- Frühe Eltern-Kind-Interaktion (Block I)
- Bedeutung der Peer-Interaktion (Block I)
- Lernen von jungen Kindern (Block I)
- Bedeutung dialogischer Aushandlungsprozesse für die Bildungsarbeit (Block II)
- Entwurf einer Elementardidaktik (Block II).

Um ein differenziertes Verständnis für die Gestaltung der Bildungs- und Lernprozesse zu entwickeln, ist es vorteilhaft, nicht alle Kompetenzen, die im Kompetenzprofil (Teil B 2) aufgeführt sind, in einer Weiterbildung abzuarbeiten (vgl. auch Abb. 1). Eine im Hinblick auf das Weiterbildungsthema begründete Auswahl einzelner Kompetenzbereiche ist sinnvoll.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die einzelnen Teilkompetenzen, die dem Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“ entnommen sind.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<b>Kommunizieren / Interagieren</b>			
<b>1 Die pädagogische Fachkraft baut aktive Beziehung zu jedem Kind auf. (vgl. Merkposten 12, 13 in Teil A)</b>			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung von Bindung und Beziehung für Bildungsprozesse.	... nimmt eine Beziehung über unterschiedliche Formen der Kommunikation und Interaktion auf und hält sie aufrecht.		... setzt sich mit der eigenen Beziehungsfähigkeit auseinander. ... ist offen und interessiert, Neues zu entdecken.
			
	... liest und beurteilt Fachtexte zur Bindung und Beziehung und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... kann die Bindungsqualität einschätzen und falls erforderlich externe Experten hinzuziehen.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Bindung zwischen Fachkräften und Kind und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<h2>2 Die pädagogische Fachkraft gestaltet Interaktionen responsiv. (vgl. Merkposten 14 in Teil A)</h2>				
<p>Die pädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... kennt verbale und nonverbale Signale, derer Kinder sich in der Kommunikation bedienen.</li> <li>... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts.</li> <li>... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die soziale Entwicklung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... entdeckt den „Eigensinn“ in den Äußerungen der Kinder.</li> <li>... reagiert auf unterschiedliche Signale angemessen und zugewandt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... handelt empathisch.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner.</li> <li>... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Verhalten.</li> <li>... wird sich der eigenen Vorlieben und Abneigungen gegenüber unterschiedlichen Kindern bewusst.</li> </ul>	<p>(+)</p> <p>(+)</p> <p>(+)</p>
<p>(+)</p>	<p>(+)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... liest und beurteilt Fachtexte zu responsiven Haltungen und Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.</li> </ul>	<p>(+)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... initiiert im Team fachliche Diskussionen zum responsiven Interaktionsverhalten und zeigt dessen Bedeutung für die tägliche Praxis auf.</li> </ul>	<p>(+)</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p><b>3 Die pädagogische Fachkraft bringt Erfahrungen, Erkenntnisse, Gedanken, Gefühle und Empfindungen mit den Kindern und für die Kinder zur Sprache. (vgl. auch (5): „Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern.“, siehe auch die Handlungsanforderungen zu „Gestaltung einer sprachanregenden Umwelt“ im Kompetenzprofil im Wegweiser Weiterbildung „Sprachliche Bildung“)</b></p>			
Die pädagogische Fachkraft ...			
... weiß um den Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken.	... agiert als sprachliches Vorbild.		... reflektiert die eigene Bereitschaft und Fähigkeit zur Äußerung von Gefühlen und Empfindungen kritisch.
... weiß um die Bedeutung der Sprache für Bildung und Lernen.			
... weiß um die Bedeutung von Literacy-Aktivitäten.			
... kennt wichtige Strategien der Sprachförderung.		... initiiert im Team fachliche Diskussionen zu den Kommunikationsformen mit den Kindern und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf.	





Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p><b>5 Die pädagogische Fachkraft führt Dialoge mit Kindern. (vgl. Merkposten 15, 16 in Teil A)</b></p>			
<p>Die pädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... weiß um die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind für Bildungs- und Lernprozesse.</li> <li>... kennt die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten von Kindern.</li> <li>... kennt lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen.</li> <li>... kennt verschiedene Kommunikationsmodelle.</li> <li>... weiß um die Entwicklung der dialogischen Kompetenzen von Kindern.</li> <li>... kennt die Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern.</li> <li>... weiß um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungsaushandlung.</li> <li>... kennt unterschiedliche Settings für Gespräche mit Kindern, z.B. Kinderkonferenz.</li> </ul>	<p>... tritt in aktive Aushandlungsprozesse mit Kindern ein.</p> <p>... sorgt für eine partizipative Gesprächskultur.</p>	<p>... baut eine Interaktions- und Kommunikationskultur auf der Basis von gegenseitiger Wertschätzung auf.</p>	<p>... reflektiert die eigenen Fähigkeiten zu dialogischem Kommunizieren und Handeln.</p> <p>... reflektiert kritisch die eigenen Interaktions- und Deutungsmuster.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<p><b>18 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht individuelle Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).</b> (vgl. Merkposten 2, 3, 4, 5, 6, 7, 17, 26 in Teil A)</p>				
Die pädagogische Fachkraft ...				
<p>... weiß um die Individualität von Bildungs- und Lernprozessen.</p> <p>... weiß um den Eigenanteil des Kindes an seinen Entwicklungs- und Lernprozessen.</p>	<p>... gibt Raum und Zeit für individuelle Erfahrungen und Lernwege – auch für Umwege.</p> <p>... ermuntert Kinder, eigene Erfahrungen zu machen.</p>	<p>... tauscht im Team Wissen über Bildungs- und Lernprozesse von Kindern aus.</p> <p>... respektiert individuelle Lernwege.</p> <p>... richtet den Blick auf die in den unterschiedlichsten Lebenslagen erworbenen Kompetenzen der Kinder.</p>	<p>... ist sich der eigenen Vorurteile bzw. der eigenen egozentrischen Sichtweisen bewusst.</p> <p>... reflektiert ihr eigenes Verständnis von den Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen.</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p><b>19 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht kooperative Bildungs- und Lernprozesse und gestaltet sie (mit).</b> (vgl. Merkposten 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 17, 26 in Teil A)</p>			
<p>Die pädagogische Fachkraft ...</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt.</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für das soziale Lernen.</p> <p>... kennt verschiedene Formen kooperativen Lernens, z.B. Gruppen-gespräche, Gruppen-Projekte.</p>		<p>... stützt die für kooperative Lernprozesse nötigen sozialen Kompetenzen im Alltag: z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- einander zuhören</li> <li>- sich miteinander verständigen</li> <li>- achtsam miteinander umgehen</li> <li>- Verantwortung für sich und andere übernehmen.</li> </ul> <p>... ist ein Vorbild für kooperatives Verhalten.</p>	
+	+	+	+



Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p><b>20 Die pädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze und didaktische Modelle, Techniken sowie Verfahren und setzt sie adaptiv um. (vgl. Merkposten 1, 18, 27 in Teil A)</b></p>			
<p>Die pädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... weiß um die Bedeutung des Begriffs „Didaktik“ und die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen.</li> <li>... kennt verschiedene pädagogische und elementardidaktische Ansätze und ihre Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Praxis.</li> <li>... kennt die Vor- und Nachteile sowie Stärken und Schwächen bzw. Grenzen verschiedener Verfahren und Methoden der Elementardidaktik.</li> <li>... kennt didaktische Prinzipien, die bei der Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung zu beachten sind.</li> <li>... erkennt die Gemeinsamkeiten in den Auffassungen von Bildung als „Selbstbildung“ und von Bildung als „Ko-Konstruktion“.</li> <li>... kennt den Bildungsplan des Landes, in dem sie tätig ist.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... setzt didaktische Modelle an die Lernbedürfnisse der Kinder angepasst um.</li> <li>... orientiert ihr eigenes Handeln und ihre Interaktionen begründet an pädagogischen und didaktischen Ansätzen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... tauscht sich im Team über elementardidaktische Fragen aus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektiert die eigene Rolle im „didaktischen Dreieck“.</li> <li>... reflektiert die eigene Position zum pädagogischen Ansatz.</li> </ul>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
+	+	+	+
	<p>... liest und beurteilt Fachtexte zum Verhalten und zu Ansätzen und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.</p>		

### 3.4 Gruppengröße

Die Gruppengröße sollte zwischen acht und zwölf Teilnehmenden betragen. Eine Beschränkung der Gruppengröße ist sinnvoll, da es insbesondere in dieser Weiterbildungseinheit darum geht, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Die Weiterbildung hat das Ziel einer doppelten Grammatik zu verfolgen, d. h., es sollte nicht nur für die Gestaltung von Interaktionsprozessen sensibilisiert werden, sondern Interaktionsprozesse sind auch bewusst in der Gruppe zu erfahren.

Die Weiterbildung hat als Lern- und Erfahrungsraum zu dienen, der beispielhaft ist für die Entwicklung einer auf Interaktion ausgerichteten Lernkultur in der elementarpädagogischen Praxis. Eine solche Lernkultur gilt es gezielt aufzubauen. Dazu können je nach Lerngruppen Impulse genutzt werden, beispielsweise durch die Methode des „Sokratischen Dialogs“ von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Die Methode orientiert sich an der klassischen Sokratischen Methode.

Im Gegensatz dazu steht aber nicht ein „fragend-entwickelndes“ Gespräch im Mittelpunkt, sondern es gilt vielmehr, Probleme in der Gruppe durch einen dialogischen Austausch zu klären. Dabei geht es vordringlich darum, sich der unterschiedlichen Perspektiven bewusst zu werden. Die Gesprächsleitung versucht, den Gesprächsverlauf bzw. die Austauschprozesse anhand der Statements im Gesprächsverlauf zu systematisieren. Diese Methode sensibilisiert für Gesprächsverläufe und macht erfahrbar, was mit „dialogischen Austauschprozessen“ im Rahmen der Pädagogik gemeint sein könnte. Auch andere Methoden im Bereich der Gesprächsführung können hier Ansatzpunkte liefern, um für Interaktions- und Kommunikationsprozesse zu sensibilisieren und eine gute Kommunikationskultur in der Lerngruppe aufzubauen.

### 3.5 Zeitlicher Rahmen

Die Weiterbildung „Soziale Interaktion als Motor für Bildungs- und Lernprozesse“ sensibilisiert für Grundlagen innerhalb des *Wegweisers Weiterbildung* „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft“. Mögliche weitere Veranstaltungen mit den Themen „Interessen der Kinder als Ausgangspunkt für Bildungs- und Lernprozesse“ sowie „Raum und Materialien als Impuls für weiterführende Bildungs- und Lernprozesse“ können auf diesen Grundlagen aufbauen.

Die vorliegende Weiterbildung findet in zwei *Blockveranstaltungen* (zweimal zweitägig) statt und wird durch eine *Auftakt-* und eine *Abschlussveranstaltung* (jeweils drei Stunden) flankiert. Zwischen den beiden Blockveranstaltungen sollten circa vier bis sechs Wochen liegen. In dieser Zeitspanne sollen Videoaufnahmen in der Praxis entstehen. Für eine optimale Anknüpfung an das bereits aufgebaute Wissen sollte die Zeitspanne von sechs Wochen nicht überschritten werden.

Bei der Durchführung der Weiterbildung ist auch auf eine ausgewogene Pausengestaltung zu achten.

Überblick	Stunden
Präsenzzeit	30 h
Vor-/Nachbereitung	60 h
Gesamt	90 h
Gestaltung	
Auftaktveranstaltung	3 h
WE-Blockveranstaltung	2 x 12 h
Abschlussveranstaltung	3 h
Präsenzzeit	30 h
Vor-/Nachbereitung	60 h

## 3.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

Die Weiterbildungsveranstaltung umfasst unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes die Weiterentwicklung der Elementarpädagogik hin zur bewussten Begleitung der Bildungs- und Lernprozesse junger Kinder (vgl. auch „Fachwissenschaftlicher Hintergrund“ Teil A; Drieschner 2011). Damit wird der Fokus auf den pädagogischen Alltag gerichtet.

Der Weiterbildungsprozess ist so zu gestalten, dass Interesse für den eigenen pädagogischen Alltag und die darin stattfindenden Handlungen geweckt wird. Es gilt, die Teilnehmenden herauszufordern, über den Beziehungsaufbau und die Interaktion mit Kindern und Erwachsenen nachzudenken. Dabei können schrittweise immer stärker der pädagogische Alltag fokussiert und Fragen, die sich hier ergeben, in die Weiterbildung mit einbezogen werden.

Auf dieser Grundlage wird eine reflektierte Praxis zu etablieren sein. Die Referentinnen und Referenten sind dabei herausgefordert, je nach Lerngruppe, das *Wissen* als auch die *Fertigkeiten* der Fachkräfte herauszufordern (vgl. Teil B 2).

Hauptziel ist der Aufbau einer „forschenden Haltung“ (Nentwig-Gesemann u. a. 2011) als Schlüssel zu einer guten pädagogischen Arbeit. Pädagogische Professionalität zeichnet sich durch *Wissen* und *Können* sowie durch ein entsprechendes *Reflexionsbewusstsein* aus. Die *Reflexion* des eigenen *Wissens* und *Könnens* gilt als wichtiger Schritt, beim Aufbau einer „forschenden Haltung“. Ausdruck dieser Grundhaltung ist es, die Teilnehmenden für die sich in der Praxis vollziehenden pädagogischen Prozesse zu sensibilisieren und ihren Alltag aus einer „neuen“ Perspektive wahrzunehmen. Aufbauende Weiterbildungen sollten diesen Ansatz vertiefen und den Aufbau einer „forschenden Haltung“ konkret weiterentwickeln (Nentwig-Gesemann u. a. 2011).

Die Erfahrungen der Teilnehmenden und das Einnehmen einer reflektierten Haltung stehen am Beginn der *Auftaktveranstaltung*. Praktische Erfahrungen und erworbene Erkenntnisse müssen

dann im Laufe der Veranstaltungen miteinander verwoben werden.

Die Weiterbildung zeichnet sich durch folgende didaktische Prinzipien und Methoden aus, die den Wissenserwerb im sozialen Austausch unterstützen:

- Aufbau einer forschenden Haltung, um das selbstständige Agieren mit Wissensbausteinen zu erproben und sich aktiv an der Suche nach Lösungswegen zu beteiligen, beispielsweise unter Einbezug von wissenschaftlichen Studien (entdeckendes Lernen)
- Karteikarten zur Dokumentation des eigenen Wissenserwerbs
- Video-Fall-Methode: Der Einbezug von Videosequenzen aus der Praxis ermöglicht es, den Wissensaufbau an der Komplexität des pädagogischen Alltags zu reflektieren und mit anderen darüber ins Gespräch zu kommen.

## 3.7 Raumgestaltung

Für die Weiterbildung sollte ein Raum mit Tageslicht von einer Größe zwischen 30 und 40 qm zur Verfügung stehen. Eine flexible Raumgestaltung wäre wünschenswert: Gruppentische, Stuhlkreis etc.

Da in diesem Raum auch Blockseminare stattfinden, ist auf eine entsprechende Infrastruktur für die Pausen zu achten.

Raumausstattung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stühle</li> <li>- Tische</li> <li>- Whiteboard</li> <li>- Flipchart</li> <li>- Metaplanwand</li> </ul>
Technische Ausstattung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beamer</li> <li>- Rechner</li> <li>- Audioboxen</li> <li>- Camcorder</li> </ul>
Materialien
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flipchart-Papier</li> <li>- Dicke und dünne Filzstifte in versch. Farben (je nach Anzahl der Teilnehmenden)</li> <li>- Karteikarten</li> <li>- Kopien</li> <li>- Klebeband</li> <li>- Schere</li> </ul>

## 3.8 Ablaufplan

### **Erklärungen zur Handhabung des Ablaufplans:**

#### **IMPULS**

Fragen an die Teilnehmenden der Veranstaltung durch die Referentinnen und Referenten

#### **IMPULS FÜR DIE REFERENTINNEN UND REFERENTEN**

Anregungen für die Referentinnen und Referenten

#### **REFLEXIONSAUFGABE**

Fragen an die Teilnehmenden für die Praxis (längerfristige Arbeitsaufgaben)

#### **ENTDECKENDES LERNEN**

Als entdeckendes Lernen werden die Veranstaltungsteile bezeichnet, deren Aufgaben nicht direkt aus dem Input bzw. den Routinen in der Praxis ableitbar sind.

### **Zusätzliche didaktische Mittel, die im Laufe der Veranstaltung eingeführt werden:**

#### **KARTEIKARTEN**

Karteikarten dienen dazu, einen gezielten Wissensaufbau herzustellen und ermuntern die Teilnehmenden, ihre Gedanken in Worte zu fassen.

Die Karteikarten sollten insbesondere nach Inputphasen zur Reflexion genutzt werden.

Das aufgebaute Wissen wird so „schwarz auf weiß“ festgehalten und „nach Hause“ mitgenommen.

#### **VIDEO-FALL-METHODE**

Einbezug der Komplexität des pädagogischen Alltags in die Diskussion.

Im Ablaufplan findet sich keine explizite Bezugnahme auf die Pausengestaltung. Diese ist von den Referentinnen und Referenten je nach Lerngruppe zu verhandeln.



Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>(1) ...nimmt eine Beziehung über unterschiedliche Formen der Kommunikation und Interaktion auf und hält sie aufrecht.</p> <p>(2) ... reagiert auf die unterschiedlichen Signale angemessen und zugewandt.</p>	<p><i>Sozialform: Einzelarbeit / Plenum</i> Abgleichen von eigener Motivation und Veranstaltungsprogramm</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notizen auf <b>KARTEKARTEN</b></li> <li>- Sammlung der Notizen/Impulse im Plenum</li> <li>- Abwägen der Ergänzungen zum Veranstaltungssplan anhand der Notizen/Impulse</li> </ul> <p>Liste der Teilnehmenden</p>	<p>Karteikarten Filzstifte Klebeband</p> <p>Liste der Teilnehmenden</p>	<p>Reflexionsphase</p> <p>Kommunikation/Erreichbarkeit</p>	
<p><b>Fokus: Frühe Bildung und Didaktik</b></p>				
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>(20) ... weiß um die Bedeutung des Begriffs „Didaktik“ und die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen. ... kennt verschiedene pädagogische und elementar-didaktische Ansätze und ihre Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Praxis. ... kennt die Vor- und Nachteile, Stärken und Schwächen bzw. Grenzen verschiedener Verfahren und Methoden der Elementar-didaktik.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Kurzer Input:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definitionen Didaktik</li> <li>- Verbindung zum Thema des <i>Wegweisers</i> „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft“</li> </ul> <p><i>Sozialform: Einzelarbeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sammlung von Ideen zur Didaktik auf <b>KARTEKARTEN</b></li> </ul>	<p>Gruppentische Beamer</p> <p>Karteikarten Filzstifte Metaplanwand</p>	<p>Lektüre u. a.: König, A. (2010): Impulse aus der internationalen Frühpädagogik. Überlegungen zum Aufbau einer Bildungsdidaktik für den Elementarbereich. → siehe Literaturverzeichnis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorkenntnisse ermitteln</li> <li>- Hinführung zu wissenschaftlichen Auseinandersetzungen</li> <li>- Anknüpfen an Wissen/Erfahrungen</li> <li>- Aufbau einer Kommunikationskultur</li> </ul>	60



Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// Sozialkompetenz //</p> <p>(20) ... tauscht sich im Team über elementar-didaktische Fragen aus.</p> <p>(18) ... tauscht im Team Wissen über Bildungs- und Lernprozesse von Kindern aus.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anregung zum Austausch</li> <li>- Rückfragen zu den Ideen/Karteikarten</li> <li>- Welche Ansichten werden in Bezug auf die Didaktik geteilt?</li> <li>- Welche Rückschlüsse auf die Theorie lassen sich hier erkennen?</li> <li>- Gibt es Reflexionsmuster, die sich an den Bildungs- und Lernverständnis des Bildungsplans der einzelnen Länder orientieren?</li> <li>- Gegebenenfalls Ergänzungen der Referentinnen und Referenten → siehe linke Spalte // Wissen // S. 156</li> <li>- Erstellen eines Mindmaps</li> </ul> <p><b>REFLEXIONSAUFGABE FÜR DIE KOMMENDE PRAXISPHASE</b></p> <p>Welche Bedeutung spielt die Interaktion in Ihrem pädagogischen Alltag? Welche Bedeutung haben diese Interaktionen in Bezug auf die Lerngelegenheiten der Kinder? Beobachtungsaufgabe (Vor-/Nachbereitung) → Arbeitsblatt 1</p>	<p>Kopieren: Arbeitsblatt 1 (Anhang)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verständnissicherung</li> <li>- Elementar-didaktik – Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft</li> <li>- Differenzierungsprozess</li> <li>- Gedanken in eigene Worte fassen</li> </ul> <p>→ Mindmap verwahren zur Reflexion in Teilschritten bzw. Abschlussdiskussion</p> <p>Aufgebautes Wissen vertiefen</p> <p>Theorie → Praxis</p> <p><b>IMPULS FÜR REFERENTINNEN UND REFERENTEN</b></p> <p>Beobachten Sie sich bewusst bei den Aushandlungsprozessen. Sensibilisieren Sie sich für unterschiedliche Perspektiven – versuchen Sie diese Interaktionen in der Veranstaltung bewusst zu nutzen, um über die Gestaltung von Austauschprozessen in der frühen Bildung ins Gespräch zu kommen (→ siehe Impuls Abschluss/ Kunstpostkarten, S. 158).</p>	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<b>Abschluss der Auftaktveranstaltung</b>				
<p>// Sozialkompetenz //</p> <p>(2) ... handelt empathisch.</p>	<p><i>Sozialform: Kleingruppe</i> Kommunikation anregen Unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen → Dialogkultur</p>		<p>Lektüre u. a.: Dinkelaker, J. (2011): Aufmerksamkeit → siehe Literaturverzeichnis</p>	60
<p>// Selbstkompetenz //</p> <p>(1) ... ist offen und interessiert, Neues zu entdecken.</p> <p>(18) ... ist sich der eigenen Vorurteile bzw. der eigenen egozentrischen Sichtweise bewusst.</p>	<p><b>IMPULS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Betrachten Sie zunächst das Motiv für sich.</li> <li>- Machen Sie sich dazu Notizen.</li> <li>- Was symbolisiert das Motiv für Sie?</li> <li>- Kommen Sie über das Motiv ins Gespräch.</li> <li>- Tauschen Sie Ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen aus.</li> <li>- Reflektieren Sie darüber, welche Ansichten Sie in der Diskussion teilen.</li> </ul> <p><i>Sozialform: Plenum</i> Diskussion über die erlebte Interaktionsformen. <i>Wann werden Perspektiven geteilt?</i> (→ Stichworte: soziale Austauschprozesse, Dialoge, wechselseitige Interaktionen, Aushandlungen, etc.)</p> <p>Erstellung eines Schaubildes, um die doppelte Grammatik in der Weiterbildung zu symbolisieren → dient als Reflexionsrahmen für die Veranstaltung (letzte Sitzung)</p>	<p>Kunstpostkarten: Ein Motiv (abstrakte Kunst) pro Kleingruppe (4 bis 5 Personen) Flipchart-Papier Filzstifte</p>	<p>Verständnis zum Veranstaltungsaufbau vertiefen Bewusste Sensibilisierung für die doppelte Grammatik Weiterbildung als Erfahrungsraum</p> <p>Reflexion</p> <p>Verständnissicherung</p> <p>Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven Doppelte Grammatik – Aufbau einer auf Wechselseitigkeit ausgerichteten Lernkultur</p>	60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode / Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Abschluss:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klärung offener Fragen</li> <li>- Verabschiedung</li> <li>- Erinnerung an die Reflexionsaufgabe (Arbeitsblatt 1)</li> <li>- Bekanntgabe Datum/Uhrzeit/Ort der nächsten Veranstaltung</li> </ul>			

## Block I: Frühe Eltern-Kind-Interaktion, Bedeutung der Peer-Interaktion, Lernen von jungen Kindern

### Erster Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<b>Einstieg</b>				120
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(3) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zu den Kommunikationsformen mit den Kindern und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner.</p> <p>... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Verhalten.</p> <p>... wird sich der eigenen Vorlieben und Abneigungen gegenüber unterschiedlichen Kindern bewusst.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrüßung</li> <li>- Vorstellung des Tagesablaufs/Pausen</li> <li>- Verteilung des Schaubildes zur „doppelten Grammatik“</li> <li>- Kurze Besprechung</li> </ul> <p>- Besprechung der <b>REFLEXIONSAUFGABE</b> (Arbeitsblatt 1) im Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammentragen der Ergebnisse</li> <li>- Ergänzungen der Referentinnen und Referenten</li> </ul> <p>→ siehe linke Spalte // <i>Wissen</i> //</p>	<p>Gruppenarbeitsfische</p> <p>Kopieren: Leitbild „doppelte Grammatik“ der Veranstaltung“</p> <p>Flipchart Filzstifte Sammeln der Beiträge</p>	<p>Transparenz herstellen</p> <p>Aufgebautes Wissen vertiefen Theorie ← → Praxis</p>	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// Wissen //</p> <p>(2) ... kennt verbale und nonverbale Signale, derer Kinder sich in der Kommunikation bedienen.</p> <p>(5) ... weiß um die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind für Bildungs- und Lernprozesse.</p> <p>... kennt die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten von Kindern.</p> <p>... kennt die Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungsaushandlung.</p> <p>... kennt unterschiedliche Settings für Gespräche mit Kindern, z. B. Kinderkonferenz.</p> <p>(18) ... weiß um die Individualität von Bildungs- und Lernprozessen.</p>	<p><b>REFLEXIONSAUFGABE</b></p> <p>Welche Bedeutung hat die Interaktion in Ihrem pädagogischen Alltag?                  Welche Bedeutung haben diese Interaktionen in Bezug auf die Lerngelegenheiten der Kinder?                  Beobachtungsaufgabe                  (Vor-/Nachbereitung)</p>		<p><b>IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN</b></p> <p>Hier sollte das Kompetenzprofil als Reflexionsrahmen genutzt werden;                  so kann ausgelotet werden, wie differenziert die Wahrnehmung von unterschiedlichen Interaktionen bei den Teilnehmenden bereits ist und worauf bei der Weiterbildung vorranglich zu achten ist.                  z. B. zu 2:                  Welche Bedeutung hat der „Eigensinn“ der Kinder – bei der Beschreibung der Interaktionserfahrungen?                  Wird zwischen unterschiedlichen Interaktionsformen differenziert?</p>	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/ Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// Fertigkeiten //</p> <p>(2) ... entdeckt den „Eigensinn“ in den Äußerungen der Kinder.</p>				
<p><b>Fokus: Frühe Eltern-Kind-Interaktion</b></p>				
<p>// Wissen //</p> <p>(1) ... weiß um die Bedeutung von Bindung und Beziehung für Bildungsprozesse.</p> <p>(2) ... kennt verbale und nonverbale Signale, derer Kinder sich in der Kommunikation bedienen.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die soziale Entwicklung.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Input der Referentin/des Referenten Fokus frühe Eltern-Kind Interaktion → Literaturempfehlung → Handreichungen Drieschner (Folie 1)</p> <p><b>IMPULS</b> Wodurch zeichnet sich eine gute Beziehungs- und Interaktionsgestaltung in der frühen Kindheit aus? → Folie 2, 3, 4  Diskussion im Plenum</p>	<p>Gruppenarbeitstische Beamer Rechner Audioboxen</p> <p>Fotomaterialien (frühe Eltern-Kind-Interaktion) Auswahlkriterien: – Blickkontakt – Sensitivität – Responsivität</p>	<p>Lektüre u. a. Ahnert, L. (2004): Frühe Bindung → siehe Literaturverzeichnis</p> <p>Aufgebautes Wissen vertiefen Theorie ← → Praxis</p> <p><b>IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN</b> Zusammenhang herstellen zwischen Bindung (sozialer Eingebundenheit) und psychischen Grundbedürfnissen (Deci/Ryan)</p>	<p>60</p> <p>240</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// Sozialkompetenz //</p> <p>(1) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Bindung zwischen Fachkräften und Kind und zeigt ihre Bedeutung für die tägliche Praxis auf.</p> <p>// Fertigkeiten //</p> <p>(1) ... liest und beurteilt Fachtexte zu Bindung und Beziehung und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.</p> <p>... kann die Bindungsqualität einschätzen und falls erforderlich externe Experten hinzuziehen.</p>	<p><i>Sozialform: Einzelarbeit</i></p> <p><b>IMPULS</b></p> <p>Was heißt sicher gebunden? Arbeiten mit dem Attachment-Q-Sort-Verfahren (Waters 1995). Dadurch kann in über 90 Fragen ausgelotet werden, welche Vorstellungen über ein sicher gebundenes Kind sich aufbaut haben (nähere Info: Everett Waters: The Attachment-Q-Set, dt. Universität Wien, Prof. Dr. Lieselotte Ahnert und Team)</p>		<p>Vertiefung des Wissens zur Bindung</p> <p><b>IMPULS FÜR REFERENTINNEN UND REFERENTEN</b></p> <p>Nutzen Sie zur Vertiefung das Schaubild: „Kreis der Sicherheit“ (Marvin u.a. 2003; <a href="http://www.circ-leofsecurity.net">www.circ-leofsecurity.net</a>)</p>	60
<p>... kann die Bindungsqualität einschätzen und falls erforderlich externe Experten hinzuziehen.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikationsregel (Feedbackregeln) über Videoaufnahmen im Vorfeld vereinbaren (Ethik)</li> <li>- Betrachten der Sequenz</li> <li>- Zeit für eigene Notizen</li> <li>- Diskussion</li> </ul> <p>(Rückgriff: linke Spalte // Wissen //)</p> <p><b>IMPULS</b></p> <p>Welcher Zusammenhang besteht zwischen Bindung und Bildung?</p>	<p><b>VIDEO-FALL-METHODE</b></p> <p>Kinderkruppe – Fokus: Verunsicherung, Beruhigung, Öffnung für gemeinsame Aktivitäten</p>	<p>Transferwissen aktivieren</p> <p>Vertiefendes Verständnis anregen</p>	60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// Wissen //</p> <p>(19) ... kennt verschiedene Formen kooperativen Lernens, z. B. Gruppengespräche, Gruppenprojekte.</p> <p>(2) ... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die Ausbildung des Selbstkonzepts.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Responsivität für die soziale Entwicklung.</p> <p>(5) ... kennt lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen.</p> <p>... weiß um die Entwicklung der dialogischen Kompetenzen von Kindern.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Diskussion anregen Ko-konstruktiven Austausch anleiten</p> <p><b>IMPULS</b> Welche Bedeutung hat die Exploration? Welche Bedeutung hat die Reziprozität? Was ist geteilte Aufmerksamkeit/gemeinsame Aktivität? Vertiefende Auseinandersetzung → Arbeitsblatt 2</p> <p><b>VIDEO-FALL-METHODE</b> Betrachten einer Filmsequenz: Wie würden Sie den Austausch zwischen Erzieherin und Kind in diesem Beispiel beschreiben? Nutzen Sie bei der Beschreibung die Begriffe, die Sie anhand des Arbeitsblatts erarbeitet haben.</p>	<p>Kopieren: Arbeitsblatt 2 Kopieren: Text: Siegler, R. u. a. (2005) (siehe Arbeitsblatt 2)</p> <p>Filmsequenz zur Vertiefung (Erzieherin-Kind-Interaktion): z. B.: König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Filmsequenz 1 – Videoplattform → siehe Literaturverzeichnis – für eine differenzierte Bearbeitung Transkription nutzen</p> <p>Kopieren: Transkription</p>	<p>Anknüpfen an Wissen</p> <p><b>ENTDECKENDES LERNEN</b></p>	<p>60</p>



## Zweiter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner.</p> <p>... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsivem Verhalten.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>(2) ... liest und beurteilt Fachtexte zur responsiven Haltung und Interaktion der pädagogischen Fachkräfte und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(2) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zum responsiven Interaktionsverhalten und zeigt dessen Bedeutung für die tägliche Praxis auf.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Begrüßung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellung des Tagesablaufs/Pausen</li> <li>- Klärung von Fragen vom Vortag</li> </ul> <p><i>Sozialform: Einzelarbeit</i> <b>KARTEKARTEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gedanken in eigene Worte fassen</li> <li>- Festhalten von Impulsen für den pädagogischen Alltag</li> <li>- Dokumentation des Wissensaufbaus</li> </ul> <p><b>IMPULS</b></p> <p>Welche Bedeutung haben die Theorien zur frühen Eltern-Kind-Interaktion und zur Bindungstheorie in institutionellen Kontexten?</p> <p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskussion – sozialer Austausch</li> <li>- Zusammenfassung der Ergebnisse</li> </ul>	<p>Gruppenarbeitstische Karteikarten Filzstifte</p>	<p>Transparenz herstellen</p> <p>Vertiefung von aufgebaute Wissen durch Erinnern, Interpretieren und Diskutieren</p>	<p>45</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(1) ... setzt sich mit der eigenen Beziehungsfähigkeit auseinander.  ... ist offen und interessiert, Neues zu entdecken.</p> <p>(2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner.</p>	<p><i>Sozialform: Einzelarbeit</i> Überarbeitung der Notizen auf den <b>KARTEIKARTEN</b> Dokumentation des Wissensaufbaus</p>			15
<p><b>Fokus: Bedeutung der Peer-Interaktion</b></p>				
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>(19) ... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt.  ... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für das soziale Lernen.</p> <p>(5) ... weiß um die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind für Bildungs- und Lernprozesse.</p>	<p><i>Sozialform: Kleingruppen</i> <b>VIDEO-FALL-METHODE</b> Videosequenz zur Peer-Interaktion  <b>IMPULS</b> Geteilte Bedeutung/gemeinsame Aktivität (→ Dreieck der Kommunikation, Folie 5)</p>	<p>Beamer Rechner Audioboxen Videosequenz (Peer-Interaktion und Fachkraft/Kind-Interaktion) z.B. König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. 1. Filmsequenz 2 – 2. Videoplattform</p>	<p>Lektüre u.a. Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, S. 39-41 → siehe Literaturverzeichnis <b>ENTDECKENDES LERNEN</b></p>	180  120

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/ Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>... kennt die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten von Kindern.</p> <p>... kennt verbale und nonverbale Kommunikationsformen.</p> <p>... kennt lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen.</p> <p>... kennt verschiedene Kommunikationsmodelle.</p> <p>... weiß um die Entwicklung der dialogischen Kompetenzen von Kindern.</p> <p>... kennt die Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungsaushandlung.</p> <p>... kennt unterschiedliche Settings für Gespräche mit Kindern, z.B. Kinderkonferenz.</p>	<p><b>IMPULS</b> Verbindung von Schaubild/Vidosequenz: Wie müssen Interaktionsprozesse beschaffen sein, um Lernprozesse gut zu begleiten? Was lernen wir von der Peer-Interaktion? Was wird mit dem Begriff der Reziprozität beschrieben?</p> <p><b>VIDEO-FALL-METHODE</b> Vidosequenz Fachkraft/Kind Interaktion, z.B.: Filmsequenz 1 zum Buch König (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip.</p> <p><i>Sozialform: Kleingruppe</i> Anlegen eines Kriterienrasters anhand des aufgebauten Wissens. (siehe zur Orientierung Arbeitsblatt 3 oder König (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip, S. 114–117)</p>			

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(5) ... stützt die für kooperative Lernprozesse nötigen sozialen Kompetenzen im Alltag: z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- einander zuhören</li> <li>- sich miteinander verständigen</li> <li>- achtsam miteinander umgehen</li> <li>- Verantwortung für sich und andere übernehmen.</li> </ul> <p>... ist ein Vorbild für kooperatives Verhalten.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>(19) ... liest und beurteilt Fachtexte zur Gestaltung und Begleitung kooperativer Bildungs- und Lernprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.</p>				

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(2) ... initiiert im Team fachliche Diskussions- ... zum responsiven Interaktionsverhal- ... ten und zeigt dessen Bedeutung für die ... tägliche Praxis auf.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- ... und Kommunikationspartner.</p> <p>... reflektiert die eigene Fähigkeit und Bereitschaft zu responsiven Verhalten.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>(2) ... liest und beurteilt Fachtexte zur res- ... ponsiven Haltung und Interaktion der ... pädagogischen Fachkräfte und wendet ... ihr Wissen praxisorientiert an.</p>	<p><i>Sozialform: Einzelarbeit</i></p> <p><b>IMPULS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In welchem Zusammenhang stehen die Forderungen nach einer Elementar- didaktik und das eigens entwickelte Kriterienraster?</li> </ul> <p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellung einzelner Definitionen</li> <li>- gegebenenfalls Ergänzungen durch die Referentin, den Referenten</li> </ul> <p>→ siehe linke Spalte // <i>Wissen</i> // S. 166–167</p> <p><b>KARTEIKARTEN</b></p> <p>Dokumentation des Wissensaufbaus</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenführen von Wissens- bausteinen</li> <li>- Vertiefen</li> <li>- Verbindung Theorie ← → Praxis</li> </ul>	60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p><b>Fokus: Lernen von jungen Kindern</b></p>				
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>(3) ... weiß um den Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(18) ... tauscht sich im Team über Bildungs- und Lernprozesse von Kindern aus.</p> <p>... respektiert individuelle Lernwege.</p> <p>... richtet den Blick auf die in den unterschiedlichen Lebenslagen erworbenen Kompetenzen der Kinder.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>(18) ... liest und beurteilt Fachtexte zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <p>Input der Referentin, des Referenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soziokulturelle Lerntheorien</li> <li>- Gedächtnisentwicklung</li> <li>→ siehe Literaturliste</li> <li>- Handreichungen von Gundula List</li> </ul>	<p>Beamer Rechner</p>	<p>Lektüre u. a.: Siegler, L. u. a. (2005) → siehe Literaturverzeichnis</p> <p>Anknüpfen an Wissensbestände Erweiterung von Wissen</p> <p><b>IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN</b></p> <p>Kompetenzprofil als Reflexionsrahmen nutzen</p> <p>Impulse zum Lernen und zu kognitiven Leistungen von jungen Kindern</p>	<p>120</p> <p>60</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(1) ... setzt sich mit der eigenen Beziehungsfähigkeit auseinander.</p> <p>... ist offen und interessiert, Neues zu entdecken.</p> <p>(2) ... reflektiert sich selbst als Interaktions- und Kommunikationspartner.</p> <p>(18) ... reflektiert ihr eigenes Verständnis von Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>(2) ... entdeckt den „Eigensinn“ in den Äußerungen der Kinder.</p> <p>... reagiert auf die unterschiedlichen Signale angemessen und zugewandt</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <p><b>KARTEIKARTEN</b> Dokumentation des Wissensaufbaus</p> <p><b>REFLEXIONSAUFGABE FÜR DIE KOMMENDE PRAXISPHASE</b> Wie können Dialoge mit Kindern gestaltet werden? Erstellen Sie zwei Filmsequenzen: A – Filmen Sie Kinder in Interaktion mit ihren Peers B – Lassen Sie sich in Interaktion mit einer Kleingruppe im Elementarbereich filmen.</p>		<p><b>ENTDECKENDES LERNEN</b></p>	<p>30</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>(5) ... tritt in aktive Aushandlungsprozesse mit Kindern ein.</p> <p>... sorgt für eine partizipative Gesprächskultur.</p> <p>(18) ... gibt Raum und Zeit für individuelle Erfahrungen und Lernwege – auch für Umwege.</p> <p>... ermuntert Kinder, eigene Erfahrungen zu machen.</p> <p>(3) ... agiert als sprachliches Vorbild.</p>				
	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <p>Abschluss:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klärung offener Fragen</li> <li>- Verabschiedung</li> <li>- Erinnerung an die Reflexionsaufgabe</li> <li>- Bekanntgabe Datum/Uhrzeit/Ort der nächsten Veranstaltung</li> </ul>		Unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen	30



## Block II: Bedeutung dialogischer Aushandlungsprozesse für die Bildungsarbeit, Entwurf einer Elementardidaktik

### Dritter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// Sozialkompetenz //</p> <p>(18) ... tauscht sich im Team über Bildungs- und Lernprozesse von Kindern aus.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <p>Begrüßung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellung des Tagesablaufs/Pausen</li> <li>- Klärung von Fragen</li> </ul> <p><b>REFLEXIONSAUFGABE DER PRAXISPHASE</b></p> <p>Wie können Dialoge mit Kindern gestaltet werden?</p> <p>Erstellen Sie zwei Filmsequenzen:</p> <p>A – Filmen Sie Kinder in Interaktion mit ihren Peers</p> <p>B – Lassen Sie sich in Interaktion mit einer Kleingruppe im Elementarbereich filmen.</p> <p><i>Sozialform: Kleingruppe</i></p> <p><b>VIDEO-FALL-METHODE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Betrachten der Filmsequenzen</li> <li>- Austausch über die gefilmte Interaktionssequenz in der Kleingruppe</li> </ul> <p>→ Arbeitsblatt 4 / Schritt 1</p> <p>Festhalten der Gruppenergebnisse auf Flipchart-Blättern</p>	<p>Kopieren: Arbeitsblatt 4 Beamer Rechner</p> <p>Nutzen weiterer Räume, um in Kleingruppen die Filmsequenzen zu betrachten</p> <p>Gruppenarbeitsfische</p>	<p>Lektüre u.a.: König, A. (2011): Von Wygotski bis zur dialogisch-entwickelnden Interaktion → siehe Literaturverzeichnis</p> <p>Transparenz herstellen</p> <p>Reflexion aufgebauten Wissens Interaktionsprozesse differenziert wahrnehmen</p>	<p>120</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammentragen der Ergebnisse aus den Kleingruppendiskussionen</li> </ul>	<p>Flipchart-Blätter Filzstifte</p>	<p><b>IMPULS FÜR REFERENTINNEN UND REFERENTEN</b></p> <p>Kompetenzprofil als Reflexionsrahmen nutzen z.B.: Welche Bedeutung haben die Interessen der Kinder? Spielen individuelle Bildungs- und Lernprozesse eine Rolle bei der Diskussion?</p>	
<p><b>Fokus: Dialogisches Lernen</b></p>				
<p>//Wissen //</p> <p>(5) ... weiß um die Bedeutung von Literacy-Aktivitäten.</p> <p>(18) ... weiß um den Eigenanteil des Kindes an seinen Entwicklungs- und Lernprozessen.</p> <p>(5) ... kennt lernförderliche Kommunikations- und Interaktionsformen.</p> <p>... weiß um die Entwicklung der dialogischen Kompetenzen von Kindern.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <p>Input Dialogisches Lesen → Arbeitsblatt 3</p> <p>Diskussion zur Gestaltung dialogischer Interaktionen</p>	<p>Kopieren: Arbeitsblatt 3</p>	<p>Lektüre (Vorschlag): Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie → siehe Literaturverzeichnis</p> <p>Erweiterung von Wissen Reflexion</p> <p><b>IMPULS FÜR REFERENTINNEN UND REFERENTEN</b></p> <p>Transkriptarbeit → König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. S. 81–87</p>	<p>60</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/ Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>... weiß um die Bedeutung von Verständigung im Sinne von Bedeutungsaushandlung.</p> <p>... kennt unterschiedliche Settings für Gespräche, z. B. Kinderkonferenz.</p>				
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(5)</p> <p>... reflektiert die eigenen Fähigkeiten zu dialogischem Kommunizieren und Handeln.</p> <p>... reflektiert kritisch die eigenen Interaktions- und Deutungsmuster.</p>	<p><i>Sozialform: Paarbeit</i></p> <p>Betrachtung der Videosequenzen</p> <p>→ Arbeitsblatt 4 / Schritt 2</p> <p><b>KARTEKARTEN</b></p> <p>Dokumentation des Wissensaufbaus</p>	<p>Beamer</p> <p>Rechner pro Kleinstgruppe</p> <p>Kopieren: Arbeitsblatt 4</p>	<p>Reflexion</p> <p>Arbeiten am eigenen Professionalitätsverständnis</p> <p>Reflexion</p> <p><b>ENTDECKENDES LERNEN</b></p>	
<b>Fokus: Elementardidaktik</b>				
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>(19)</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt.</p> <p>(20)</p> <p>... weiß um die Bedeutung des Begriffs „Didaktik“ und die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i></p> <p>Input vertiefen: Gedanken zur Elementardidaktik</p> <p><b>IMPULS</b></p> <p>Was ist bei der bewussten Gestaltung von Lerngelegenheiten zu beachten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dreieck der Kommunikation</li> <li>- Aufbau von didaktischen Phasen</li> <li>- unterschiedliche Interaktionsformen</li> </ul> <p>→ König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip, S. 52–77</p> <p>oder auch Literaturempfehlungen</p>	<p>Beamer</p> <p>Rechner</p>	<p>Lektüre (Auswahl):</p> <p>König, A. (2010): Impulse aus der internationalen Frühpädagogik. Überlegungen zum Aufbau einer Bildungsdidaktik für den Elementarbereich.</p> <p>→ siehe Literaturverzeichnis</p> <p>Erweiterung von Wissen</p>	180

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>... kennt verschiedene pädagogische und elementar-didaktische Ansätze und ihre Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Praxis.</p> <p>... kennt didaktische Prinzipien, die bei der Bildungsarbeit im Kindergarten zu beachten sind.</p> <p>... kennt die Elemente Analyse, Planung Handeln und Auswertung als Bestandteile eines didaktischen Kreislaufs.</p> <p>... kennt den Bildungsplan des Landes, in dem sie tätig ist.</p>	<p><i>Sozialform: Kleingruppe</i> Reflexion des Bildungsplan des jeweiligen Landes unter didaktischer Perspektive</p>	<p>10 Exemplare Bildungsplan des jeweiligen Landes</p>	<p><b>IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN</b> Reflexion des Inputs anhand → linke Spalte // Wissen //</p>	
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(20)</p> <p>... tauscht sich im Team über elementar-didaktische Fragen aus.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Klärung offener Fragen</p>		<p>Perspektivenwechsel wahrnehmen</p>	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// Wissen //</p> <p>(3) ... weiß um die Bedeutung der Sprache für Bildung und Lernen.</p> <p>... kennt wichtige Strategien der Sprachförderung.</p> <p>// Selbstkompetenz //</p> <p>(20) ... reflektiert die eigene Rolle im „didaktischen Dreieck“.</p>	<p>Sozialform: Plenum <b>REFLEXIONSAUFGABE</b> Was meint: „Bildung im Dialog?“ Abendlektüre: Fried, J. (2008): Bildung und didaktische Kompetenz. → siehe Literaturverzeichnis</p>	<p>Kopieren: Abendlektüre</p>	<p>Eigene Auseinandersetzung</p>	
<p>// Fertigkeiten //</p> <p>(20) ... liest und beurteilt Fachtexte zu Verfahren und Ansätzen und wendet ihr Wissen praxisorientiert an.</p>				

## Vierter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<b>Fokus: Bedeutung dialogischer Aushandlungsprozesse für die Bildungsarbeit, Entwurf einer Elementardidaktik</b>				
<p>//Wissen //</p> <p>(5) ... weiß um die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind für Bildungs- und Lernprozesse.</p> <p>(20) ... kennt didaktische Prinzipien, die bei der Bildungsarbeit im Kindergarten zu beachten sind.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Begrüßung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellung des Tagesablaufs/Pausen</li> <li>- Klärung von Fragen</li> <li>- Besprechung der Abendlektüre</li> </ul>	<p>Gruppenarbeitsfische</p>	<p>Transparenz herstellen</p>	<p>60</p>
<p>//Wissen //</p> <p>(19) ... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Erschließung der Welt.</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Peer-Gruppe für das soziale Lernen.</p> <p>(20) ... erkennt die Gemeinsamkeiten in den Auffassungen von Bildung als „Selbstbildung“ und von Bildung als „Ko-Konstruktion“.</p>	<p><i>Sozialform: Kleingruppe</i> <b>VIDEO-FALL-METHODE</b> Betrachtung von einigen Sequenzen zur Peer-Interaktion (Teilnehmende)</p> <p><b>IMPULS</b> Arbeiten Sie heraus: Was könnte mit dem Begriff der Ko-Konstruktion hier gemeint sein? Vergleichen Sie Peer-Interaktionen mit Erwachsenen-Kind-Interaktionen. Was fällt in Bezug auf die Interaktionsgestaltung bei den wechselseitigen Austauschprozessen in den Blick?</p>	<p>Nutzen von weiteren Seminarräumen, um mit Videoclips in Kleingruppen zu arbeiten</p> <p>Beamer Audioboxen Rechner</p>	<p>Vertiefung Sensibilisierung</p> <p><b>IMPULS FÜR REFERENTINEN UND REFERENTEN</b> Diskutieren Sie die Begriffe symmetrische und komplementäre Reziprozität</p>	<p>120</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(20) ... tauscht sich im Team über elementar-didaktische Fragen aus.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(20) ... reflektiert die eigene Position zum pädagogischen Ansatz.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Besprechung der Ergebnisse Input Literaturrempfehlung (James Youniss)</p> <p>Diskussion: Welche Bedeutung haben Selbstbildung und Ko-Konstruktion bei der Bildungsarbeit? In welchem Bezug stehen die beiden Konstrukte?</p>			
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(20) ... tauscht sich im Team über elementar-didaktische Fragen aus.</p>	<p><i>Sozialform: Kleingruppe</i> Zusammentragen der Einzelergebnisse und Entwurf eines Modells für eine Elementar-didaktik</p> <p>Aufgabenstellung: Versuchen Sie alle Elemente, die Ihnen im Laufe der Veranstaltung bewusst geworden sind, aufzunehmen und in Beziehung zu setzen. Versuchen Sie in einem Schaubild die Kernelemente einer Elementar-didaktik herauszuarbeiten. Arbeiten Sie dabei kooperativ in Kleingruppen (3 bis 4 Personen).</p> <p><i>Sozialform: Plenum</i> Vorstellung der Gruppenarbeiten</p>	<p>Mindmap Aufaktveranstaltung Elementar-didaktik</p>	<p>Reflexion <b>ENTDECKENDES LERNEN</b></p> <p>Reflexion eigener Denkansätze</p>	120

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(20) ... reflektiert die eigene Rolle im „didaktischen Dreieck“.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>(20) ... setzt didaktische Modelle an die Lernbedürfnisse der Kinder angepasst um.</p> <p>... orientiert ihr eigenes Handeln und Interaktionen begründet an pädagogischen und didaktischen Ansätzen.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> <b>REFLEXIONSAUFGABE FÜR DIE KOMMENDE PRAXISPHASE</b> Bildung von Lerngruppen Erstellung von Videoaufnahmen bei der Bildungsarbeit im Kindergarten Aufgabenstellung → siehe Arbeitsblatt 5</p> <p>Die Lerngruppen sollen sich zweimal treffen: 1. Treffen – Analyse der Videoaufnahme → Arbeitsblatt 5 2. Treffen – Diskussion eines zuvor eigenständig ausgewählten Textes aus den Literaturempfehlungen</p> <p><i>Abschluss:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klärung offener Fragen</li> <li>- Verabschiedung</li> <li>- Erinnerung an die Reflexionsaufgabe</li> <li>- Bekanntgabe Datum/Uhrzeit/Ort der nächsten Veranstaltung</li> </ul>	<p>Kopieren: Arbeitsblatt 5</p>	<p>Anregung zur Weiterentwicklung des eigenen Interaktionshandelns Anregung zum Austausch in eigenständigen Lerngruppen Aufbau einer Lernkultur</p>	<p>60</p>



## Abschlussveranstaltung

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Begrüßung</p>		Transparenz herstellen	5
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(18) ... reflektiert ihr eigenes Verständnis von den Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(18) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Besprechung des Austauschs in der Lerngruppe – <b>REFLEXIONSAUFGABE DER PRAXISPHASE</b></p> <p><b>IMPULS</b> Wo lagen die Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit der Videosequenz? Welche Erfahrungen konnten dazu gewonnen werden?</p> <p>Sicherung der Statements auf der Metaplanwand</p> <p><i>Sozialform: Kleingruppe</i> Wie lassen sich diese Erfahrungen ins Team der Einrichtung übertragen?</p>	<p>Metaplanwand Papier Stifte</p>	<p>Reflexion Erfahrungsaustausch <b>ENTDECKENDES LERNEN</b></p>	55
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(18) ... reflektiert ihr eigenes Verständnis von den Aufgaben der Fachkraft bei der Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen.</p>	<p><i>Sozialform: Plenum</i> Wie wurde die Diskussion zur Beschreibung des Textes gestaltet? Was war hier hilfreich? Woran sollte noch gearbeitet werden? Wo fehlen noch konkrete Impulse?</p>			60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>(18) ... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und zeigt deren Bedeutung für die tägliche Praxis auf.</p> <p>(5) ... baut eine Interaktions- und Kommunikationskultur auf der Basis von gegenseitiger Wertschätzung auf.</p>	<p>Ergänzung der Kleingruppenarbeit durch die weitere Auseinandersetzung.</p> <p><i>Sozialform: Plenum</i> Besprechung der Kleingruppenaufgabe: Wie lassen sich diese Erfahrungen ins Team der Einrichtung übertragen?</p>			
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>(5) ... reflektiert kritisch die eigenen Interaktions- und Deutungsmuster.</p>	<p><i>Sozialform: Einzelarbeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion der Sitzungen anhand der <b>KARTEKARTEN</b> (Sicherung des Wissensaufbaus)</li> <li>- Herauslösen von zentralen Erkenntnissen: Was hat sich an meiner Haltung in Bezug auf die Bildungsarbeit im Kindergarten durch die Weiterbildung verändert?</li> <li>- Notieren dieser Erkenntnisse auf Metaplankarten</li> <li>- Sammlung der Ergebnisse</li> </ul> <p><i>Sozialform: Plenum</i> Diskussion in der Gesamtgruppe Wo liegen die Herausforderungen der Zukunft?</p>	<p>Kartekarten Metaplanwand Metaplankarten</p>	<p>Reflexion des Lernprozesses</p>	<p>30</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p><i>Reflexion der Weiterbildung</i> Fragebogen oder mündliches Feedback Verabschiedung</p>	<p>Stuhlkreis Schaubilder der Aufaktveranstaltung (Erwartungen/doppelte Grammatik) als Reflexionsrahmen – Ausgangserwartungen</p>		30

### 3.9 Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2004) (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München
- Ahnert, Lieselotte (2010): Geteilte Aufmerksamkeit – gemeinsame Aktivität. In: Ahnert, L.: Wieviel Mutter braucht ein Kind? Heidelberg
- Brandt, Walter/Wolf, Bernhar (1985): Erzieherverhalten und Lernumwelt des Kindergartens. In: Nickel, Horst (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Weinheim, S. 122–140
- Dawn, Francis (1995): The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. In: Teaching and Teacher Education, 11. Jg., H. 3, S. 229–241
- Dinkelaker, Jörg (2011): Aufmerksamkeit. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Stuttgart, S. 175–182
- Drieschner, Elmar (2011): Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. WiFF Expertisen, Band 13. München
- Feneberg, Sabine (1994): Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern. Neuried
- Fliedner, Renate (2004): Erwachsenen-Kind-Interaktionen in Familien und Kindergärten: Eine Methode zur Feststellung unterschiedlicher Qualitätsniveaus kognitiver Förderung. Frankfurt am Main/Berlin u.a. [Kapitel 2, 4, 5]
- Forschungsteam Sprachheilpädagogik/Mross, Helmut: Prinzipien des dialogischen Lesens. [www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/673214/publicationFile/WahlBilderbuecherH2.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/673214/publicationFile/WahlBilderbuecherH2.pdf) (08.12.2010)
- Fried, Lilian (2008): Bildung und didaktische Kompetenz. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Opladen, S. 141–152
- Howes, Carollee/Philipps, Deborah A./Whitebook, Marcy (1992): Thresholds of Quality. Implication for the social development of children in center-based childcare. In: Child Development, H. 63, S. 449–460
- Howes, Carollee/Burchinal, Margaret/Pianta, Robert C./Bryant, Donna/Early, Diana M./Clifford, Richard M./Barbarin, Oscar A. (2008): Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. In: Early Childhood Research Quarterly, H. 23, S. 27–50
- Jugendamt der Stadt Nürnberg (2009): Lesen im Dialog. Sprach- und Persönlichkeitsförderung in Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort. Dialog Halinde Okumak. Oberursel [DVD mit Begleitheft: in deutscher und türkischer Sprache]
- König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. Bildungsforschung, 1/2007. Vehta
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- König, Anke (2010 a): Impulse aus der internationalen Frühpädagogik. Überlegungen zum Aufbau einer Bildungsdidaktik für den Elementarbereich. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach, S. 385–400
- König, Anke (2010 b): Ein ernsthafter Gedankenaustausch mit Kindern fordert uns heraus. In: Koop, Christine/Schenker, Ina/Müller, Götz/Welzien, Simone und die Karg Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Berlin/Weimar, S. 67–69
- König, Anke (2010 c): Interaktion als didaktisches Prinzip. Troisdorf
- König, Anke (2011): Die Bedeutung sozio-kultureller Theorien für die Elementarpädagogik – Von Wygotski bis zur dialogisch-entwickelnden Interaktion. In: Wustmann, Cornelia/Giener, Anita/Karber, Anke (Hrsg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Leykam – Grazer Universitätsverlag

- Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen – Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau, S. 109–129
- Kraus, Karoline (2008): Beobachtungsstudie über Vorlesen in Kindergärten: Was ist dialogisches Lesen? Kann es die Sprachfähigkeit von Kindern fördern? Wie wird es in deutschen Kindergärten angewendet? Saarbrücken
- Kugelmass, Judy W./Ross-Bernstein, Judith (2000): Explicit and Implicit Dimensions of Adult-Child Interactions in a Quality Childcare Center. In: *Early Childhood Education Journal*, 28. Jg., H. 1, S. 19–27
- Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 11, S. 159–178
- Liegle, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Gerd E./Staeger, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten*. Berlin, S. 11–25
- Markus, Jessica/Mundy, Peter/Morales, Michael/Delgado, Christine E./Fullmer/Yale, Marygrace (2000): Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. In: *Social Development*, 9. Jg., H. 3, S. 302–315
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): *Delfin 4 – Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung* [mit DVD, Szene zum dialogischen Lesen findet sich unter „Wortschatz“]. Düsseldorf
- Näger, Sylvia (2005): *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg, Basel/Wien [Kapitel 3, 4]
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): *Professionelle Haltung und Identität der Fachkraft. Grundlagen für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 25*. München
- Pianta, Robert C./Niemez, Sheri L./Bennett, Elizabeth (1997): Mother-child relationships, teacher-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. In: *Early Childhood Research Quarterly*, H. 12, S. 263–280
- Pianta, Robert C./Stuhlman, Megan W./Hamre, Bridget K. (2008): Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehung auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München, S. 192–211
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden, S. 45–54
- Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (2008): *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. Berlin
- Sammons, Pam u.a. (2007): *Investigating the continuing influence of pre-school on children’s cognitive attainment and progress and social behavioural outcomes at age 10: Results from the EPPE 3-11 longitudinal study of pre-school education in England*. Budapest: Earli-Conference. Unveröffentlichtes Manuskript
- Siegler, Robert/DeLoache, Judy/Eisenberg, Nancy (2005): *Entwicklungspsychologie im Kindheits- und Jugendalter*. München, S. 225–237
- Sylva, Katha/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2003): *The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from the Pre-School Period*. London: Institute of Education. University of London
- Sylva, Katha/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England*. In: Faust, Gabriele/Götz Margarete/Hacker, Hartmut/Rossbach Hans-Günther (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn, S. 154–167

Tausch, Anne-Marie/Kettner, Ursula/Steinbach, Ingrid/Tönnies, Sven E. (1973): Effekte kindzentrierter Einzel- und Gruppengespräche mit unterprivilegierten Kindergarten- und Grundschulkindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 20. Jg., H. 2, S. 77–88

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Frankfurt am Main

Tietze, Wolfgang/Rosbach Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim

Ulich, Michaela (2004): Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau [DVD mit Begleitheft, Szene 2]

Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main

Zevenbergen, Andrea A./Whitehurst, Grover J. (2003): Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: Kleck, Anne van/Stahl, Steven A./Bauer, Eurydice B. (Hrsg.): On Reading Books to Children: Parents and Teachers. Mahwah, New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 177–202

## 3.10 Anhang: Arbeitsblätter und Folien

### Reflexionsaufgabe

Welche Bedeutung spielt die Interaktion in Ihrem pädagogischen Alltag?

Welche Bedeutung haben diese Interaktionen in Bezug auf die Lerngelegenheiten der Kinder?

Interaktionen im Alltag	Bedeutung pädagogische Fachkraft	Bezug Lerngelegenheiten für die Kinder
Begrüßung der Kinder am Morgen		

## Soziokulturelle Theorien und die Bedeutung der sozialen Interaktion



Erarbeiten Sie sich anhand des Textes von Siegler u.a. (2005) folgende Begriffe.

### Literatur:

Siegler, Robert u.a. (2005): Entwicklungspsychologie im Kindheits- und Jugendalter. München, S. 225–237

Begriffe zur Interaktion	Welche Autorinnen/Autoren stehen mit dem Begriff in Verbindung?	Definition
Gelenkte Partizipation – „guided participation“		
Intersubjektivität		
Geteilte Aufmerksamkeit		
Soziale Stützung – Scaffolding		
Zone proximaler Entwicklung Zone nächster Entwicklung		



## Reflexionsrahmen

# Die Techniken des Dialogischen Lesens

In Anlehnung an Whitehurst u.a (1988 in Zevenbergen/Whitehurst 2003, S. 179 ff.) werden zentrale Aspekte der Techniken des dialogischen Lesen für vier- bis fünfjährige Kinder in der unten aufgeführten Tabelle für die Weiterbildung zur Verfügung gestellt. Dabei fließen auch sozialemotionale und didaktische Komponenten der Erzieherin-Kind-Interaktion von weiteren Autorinnen und Autoren mit ein (Ulich 2003, S. 10; Kraus 2005, S. 113; King 2006, S. 5; Schlinkert 2008, S. 3; Fliedner 2004, S. 68 ff.).

Die Tabelle gilt als Reflexionsinstrument, insbesondere um für unterschiedliche Interaktionsformen zu sensibilisieren: Sensitivität, Responsivität, Scaffolding, Dialog sowie wechselseitige Austauschprozesse.

Sensitives und responsives Verhalten		
Strategie	Beschreibung	Gelegenheitsstrukturen
Interesse des Kindes berücksichtigen	Auf Interessen, Fragen, Äußerungen des Kindes eingehen und weitere Impulse am Interesse des Kindes ausrichten.	Das Kind hat das Gefühl, (in seinen Interessen) ernst genommen zu werden, ist ermuntert, sich weiterhin am Dialog zu beteiligen (kommunikative Kompetenz).
Bestätigendes Feedback	Das Kind soll erfahren, dass seine Antwort richtig ist. „Ja, das ist eine Maus!“	Das Kind erfährt Bestätigung und wird selbstsicherer.
Positive Rückmeldung	Das Kind soll durch Aussagen ermuntert werden wie: „Was du alles schon weißt!“ „Klasse“.	Das Kind fühlt sich mit seinen Äußerungen ernst genommen.
Hilfestellungen anbieten (falls nötig)	Wenn dem Kind nicht einfällt, wie es sich äußern kann, soll es Vorgesprochenes wiederholen.	Aktivierung zur Wiederholung von verbalen Äußerungen
Einsatz von zusätzlichen Fragen	Auf Antworten der Kinder mit zusätzlichen Fragen reagieren: „Welche Farbe hat das Auto?“ „Wie nennt man dieses Teil vom Auto?“	Aktivierung zu verbalen Äußerungen
Indirekte Fehlerkorrektur	Falsche Aussagen werden nicht als Fehler bezeichnet, sondern aufgenommen sowie richtig und in einem erweiterten Zusammenhang wiedergegeben: „Ja, das sieht aus wie ein Pferd, aber wir nennen es eine Kuh.“	Erweiterung und Verfestigung des aktiven und passiven Wortschatzes (Lexik)
Expansionen	Erweiterung kindlicher Aussagen, indem der Erwachsene wiederholt, was das Kind gesagt hat und neue Informationen hinzufügt.	Wortschatzerweiterung, Kennenlernen von komplexeren Satzstrukturen
Aufforderung, erweiterte oder berichtigte Aussagen zu wiederholen	Durch eine Fragestellung oder eine Aufforderung soll das Kind zur Wiederholung berichtigter bzw. erweiterter Aussagen gebracht werden.	Verinnerlichung komplexerer Satzstrukturen (Syntax), Wortschatzerweiterung (Lexik)

Initiierung eines Dialogs		
Strategie	Beschreibung	Gelegenheitsstrukturen
<b>Offene Frageformulierung</b>	Fragen, die nicht durch Zeigen auf Abbildungen oder mit „Ja“ und „Nein“ beantwortet werden können, sondern zu längeren Antworten einladen: Fragen nach Tätigkeiten oder Handlungen	Raum, um sprachliche Fähigkeiten auszuprobieren Wiedergabe der Handlung/Darstellung in eigenen Worten Fantasieanregung
<b>Einfache W-Fragen</b>	Wer? Was? Wo? „Wo ist der Mann gerade?“	Wortschatzerweiterung (Lexik)
<b>Erweiterte W-Fragen</b>	Warum? Weshalb? Wieso? Bedeutungen entstehen lassen, gemeinsam konstruieren, „weiter-spinnen“, beispielsweise: „Warum weint das Kind wohl?“	Ziehen von Kausalschlüssen Perspektivenübernahme Ausbildung interpretativer Kompetenz Unterstützung des analytischen Denkens
<b>Rückfragen Erinnerungsfragen</b>	Rückfragen und Erinnerungsfragen in Bezug auf die Geschichte: „Erinnerst du dich noch daran, an ...?, wie ...?, warum ...? etc.“	Ziehen von Kausalschlüssen Aufbau des Handlungsablaufs wird deutlich (Ausbildung von Geschichtenschemata)
<b>Nonverbale Impulse</b>	Mimik, Gestik, Zeigen auf eine Stelle eines Bildes, Gefühlsäußerungen: Erschrecken, Erstaunen	Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und Konzentration Aktivierung zu verbalen Äußerungen
<b>Verbale Impulse</b>	Lenken der Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Abbildung: „Sieh mal, hier sieht man ...“, Aufforderung zum Teilen der Gefühle: „Oh jee!“, „Toll, was?“	Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und Konzentration Aktivierung zu verbalen Äußerungen
<b>Aufforderungen, Gegenstände zu benennen oder zu beschreiben</b>	Gegenstände sollen definiert und umschrieben werden: „Wie nennt man das hier?“ „Wozu braucht man so was?“	Wortschatzerweiterung (Lexik) Verfestigung von Wortbedeutungen und Begriffen (Semantik)
<b>Aufforderung, begonnene Sätze zu vollenden bzw. zu ergänzen</b>	Die Aufforderung zur Satzvollendung bietet sich insbesondere bei Reimen an.	Ausbildung phonologischer Bewusstheit Ziehen von Kausalschlüssen
<b>Aufforderungen zum Erzählen über die abgebildeten Darstellungen</b> Niedriges Distanzierungsniveau	Abbildungen sollen beschrieben und/oder Beziehungen und Abfolgen zwischen den Bildern und Episoden hergestellt werden: „Jetzt bist du mit dem Vorlesen an der Reihe!“	Ausbildung visueller Kompetenz Ziehen von Kausalschlüssen Ausbildung von Ausdrucks- und Erzählkompetenz eventuell: Nutzung konzeptionell schriftlicher Sprachelemente
<b>Aufforderung zur Dekontextualisierung</b> Mittleres Distanzierungsniveau	Die Darstellungen und Inhalte sollen in Bezug zur Lebenswelt des Kindes bzw. zur Welt außerhalb des Buches gestellt werden: „Weißt du noch, wie es war, als du ...?“	Übung von Dekontextualisierungsleistungen Anregung zum analytischen und interpretativen Denken Ausbildung von Ausdrucksfähigkeit
<b>Aufforderung zur Interpretation, zum Vorausdeuten der Geschichte, Ergünden des Handlungsverlaufs</b> Hohes Distanzierungsniveau	Der mögliche weitere Handlungsverlauf der Geschichte soll geschildert werden, Gründe sollen abgeleitet, Effekte vorausgesehen werden: „Warum verhält sich der Mann so?“, „Wie wird die Geschichte wohl zu Ende gehen?“	Ziehen von Kausalschlüssen Ausbildung interpretativer Bewusstheit Fantasieanregung Ausdrucksfähigkeit, Ausbildung eines Bewusstseins über Geschichtenschemata

## Vertiefung

Bewusstes Interaktionshandeln kann die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes herausfordern.

Durch das „Scaffolding“ des Erwachsenen (Kraus 2005, S. 112) wird meist unbewusst ein höheres Niveau der Formulierungen provoziert, sodass das Kind eine höhere sprachliche Entwicklungsstufe erreicht (Anderson u. a. 2005, S. 145; Zevenbergen/Whitehurst 2003, S. 178).

Anke König (2009) weist darauf hin, dass das Scaffolding-Konzept unter modernen Gesichtspunkten verbunden werden muss mit den Gedanken der Ko-Konstruktion. Die so veranlassten wechselseitigen Austauschprozesse gelten als „Chance, sich dem Denken der Kinder zu nähern“ (ebd., S. 147).

Somit wird es möglich, tatsächlich adaptiv zu handeln.

Beim dialogischen Lesen wird die Tätigkeit des Kindes eindeutig als Basis aufgefasst, indem sich der Erwachsene als ein aktiver Zuhörer versteht, der seine Aussagen konsequent auf die sprachlichen Handlungen bzw. Verhaltensweisen des Kindes bezieht. Durch die adaptive Instruktion in Form der Verwendung einer – an das Kind und sein vorangegangenes Verhalten bzw. an seine sprachlichen Äußerungen – angepassten Technik aus dem Bündel an Verhaltenstechniken des dialogischen Lesens werden Lernprozesse angeregt und Kompetenzen weiterentwickelt.

„Konstruktionsleistungen [werden] in Wechselwirkung mit dem Gegenüber aufgebaut“ (ebd., S. 137), das Kind ist aktiv am Lernprozess beteiligt, sodass davon gesprochen werden kann, dass die konstruktivistische Maxime und die instruktiven Momente im Interaktionsprozess zwischen Kind und Erwachsenem verschmelzen. Damit ist die Methode des dialogischen Lesens einer Didaktik zuzuordnen, die die Lernprozesse von Kindern sehr gut unterstützt.

## Literatur

### Literaturtipps

#### **Bilderbuchbetrachtungen aus sozialkonstruktivistischer und interaktionstheoretischer Sicht**

Feneberg, Sabine (1994): Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern. Neuried: Deutsche Hochschuledition

Fliedner, Renate (2004): Erwachsenen-Kind-Interaktionen in Familien und Kindergärten: Eine Methode zur Feststellung unterschiedlicher Qualitätsniveaus kognitiver Förderung. Frankfurt am Main, Berlin u. a.: Peter Lang [Kapitel 2, 4, 5]

Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München: Juventa

#### **Dialogisches Lesen**

Forschungsteam Sprachheilpädagogik/Mross, Helmut: Prinzipien des dialogischen Lesens. [www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/673214/publicationFile/WahlBilderbuecherH2.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/673214/publicationFile/WahlBilderbuecherH2.pdf) (08.12.2010)

Kraus, Karoline (2008): Beobachtungsstudie über Vorlesen in Kindergärten: Was ist dialogisches Lesen? Kann es die Sprachfähigkeit von Kindern fördern? Wie wird es in deutschen Kindergärten angewendet? Vdm Verlag Dr. Müller

Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen – Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung in Kindergarten. Landau: Empirische Pädagogik, S. 109–129

Zevenbergen, Andrea A./Whitehurst, Grover J. (2003): Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: Kleeck, Anne van/Stahl, Steven A./Bauer, Eurydice B. (Hrsg.): On Reading Books to Children: Parents and Teachers. Mahwah, New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 177–202

Näger, Sylvia (2005): Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg/Basel/Wien: Herder [Kapitel 3, 4]

**DVDs mit Szenen zum dialogischen Lesen**

Jugendamt der Stadt Nürnberg (2009): Lesen im Dialog. Sprach- und Persönlichkeitsförderung in Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort. Diyalog Halinde Okumak. Oberursel: Finken [DVD mit Begleitheft: in deutscher und türkischer Sprache]

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Delfin 4 – Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung [mit DVD, Szene zum dialogischen Lesen findet sich unter „Wortschatz“]

Ulich, Michaela (2004): Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder/München: Staatsinstitut für Frühpädagogik [DVD mit Begleitheft, Szene 2]

# Analyse- und Reflexionshilfen für selbst erstellte Videoaufnahmen

## Schritt 1a: Selbstreflexion

Nachdem Sie sich gemeinsam die Videosequenz angeschaut haben, *reflektiert* zunächst der *im Video Agierende* die Situation. Dabei können folgende Fragen bei der Reflexion des Interaktionshandelns zur Hilfe genommen werden:

- Wie haben Sie sich während der Situation gefühlt?
- Wie haben Sie das Kind erlebt?
- Was würden Sie das nächste Mal wieder genauso machen?
- Was würden Sie anders gestalten?
- Was ist Ihnen schwer gefallen?

## Schritt 1b: Fremdreiflexion

Parallel dazu geben die restlichen *Gruppenmitglieder* ein *Feedback*.

Beachten Sie dabei die im Seminar aufgestellten Feedback-Regeln zu den Filmsequenzen (Ethik).

Das Feedback kann sich an folgenden Fragen orientieren:

- Wie haben Sie Ihre Kollegin/Ihren Kollegen erlebt?
- Wie haben Sie das Kind erlebt?
- Was ist Ihrer Kollegin/Ihren Kollegen gut gelungen?
- Was könnte Ihre Kollegin/Ihren Kollegen beim nächsten Mal besser machen?

## Schritt 2: Gemeinsame Analyse

Analysieren Sie nun *gemeinsam die wechselseitigen Interaktionen* zwischen dem Kind und der Fachkraft. Nutzen Sie dabei unter anderem folgende Fragen:

- Auf welchen gemeinsamen Gegenstand beziehen sich die Gesprächsinhalte – Bild, Lebenswelt, Erlebnis, Geschichte?
- Finden sich Techniken des dialogischen Lesens?
- Wurde auf die Antworten, Impulse und die Interessen des Kindes eingegangen?
- Wurden die Antworten des Kindes erweitert?
- Kam es zu kognitiv anspruchsvollen Distanzierungsleistungen aufseiten des Kindes?
- Wie ist das Verhältnis von kind-initiierten, erwachsen-initiierten Dialogen und geteilten Denkprozessen?

**Die Reflexionsfragen sind in Anlehnung an folgende Quelle formuliert worden:**

*Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen*

**Delfin 4 – Sprachförderorientierungen**

Eine Handreichung, Düsseldorf 2008

S. 32 aus Baustein 8 „Selbst- und Teamqualifizierung“

## Vertiefung

## Videoaufnahme und Videoanalyse in der Lerngruppe

Interaktionen finden nicht losgelöst von gemeinsamen Gegenständen statt (→ siehe Dreieck der Kommunikation).

In der Lerngruppe sollen unterschiedliche Videosequenzen entstehen, die die Erzieherin-Kind-Interaktion in den Fokus nimmt. Dabei sollte im Vorfeld überlegt werden, bei welcher Aktivität (gem. Gegenstand) gefilmt wird (z.B. strukturierte Sprachfördersituation/Sprachprogramm), Bilderbuchbetrachtung, naturwissenschaftliche Auseinandersetzung, Bewegungserziehung).

Die Videosequenzen gilt es anschließend unter einer forschenden Perspektive zu betrachten.

Machen Sie sich im Vorfeld Notizen:

Warum haben Sie sich für diese Aktivität zur Beobachtung der Interaktion entschieden?



### Aufgabe 1: Filmen der Videosequenz (Sozialform: Einzelarbeit/Paar)

Schließen Sie sich in Lerngruppen zusammen und filmen Sie sich gegebenenfalls gegenseitig.



### Aufgabe 2: Betrachten Sie danach die Videosequenz (Sozialform: Einzelarbeit).

- Wie habe ich gehandelt?
- Warum habe ich so gehandelt (Begründung)?
- Wie bin ich dazu gekommen, so zu handeln? (Berücksichtigen Sie hierfür den Kontext sowie Ihre Biografie.)
- Wie könnte ich alternativ handeln? (Nutzen Sie hier Ihr Wissen [eventuell: Karteikarte/Wissensaufbau] zum Aufbau von Interaktionsprozessen und Beziehungen im Zusammenhang mit dem Lernen junger Kinder.)

(In Anlehnung an: Dawn 1995, S. 232).



### Aufgabe 3: Analysieren Sie auch wahlweise in Ihrer Lerngruppe.

Nutzen Sie hier Ihr erworbenes Wissen (Karteikarte).

Diskutieren Sie die Videosequenzen, achten Sie dabei auf Ihre Feedbackkultur.

- Wie haben Sie Ihre Kollegin/Ihren Kollegen erlebt?
- Wie haben Sie die Reaktionen der anderen erlebt?
- Was ist Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen besonders gut gelungen?
- Worauf könnte Ihre Kollegin/Ihr Kollege beim nächsten Mal achten?

#### Literatur:

Dawn, Francis (1995): The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. In: Teaching and Teacher Education, 11, Jg., H. 3, S. 229–241

## Impuls

Exkurs

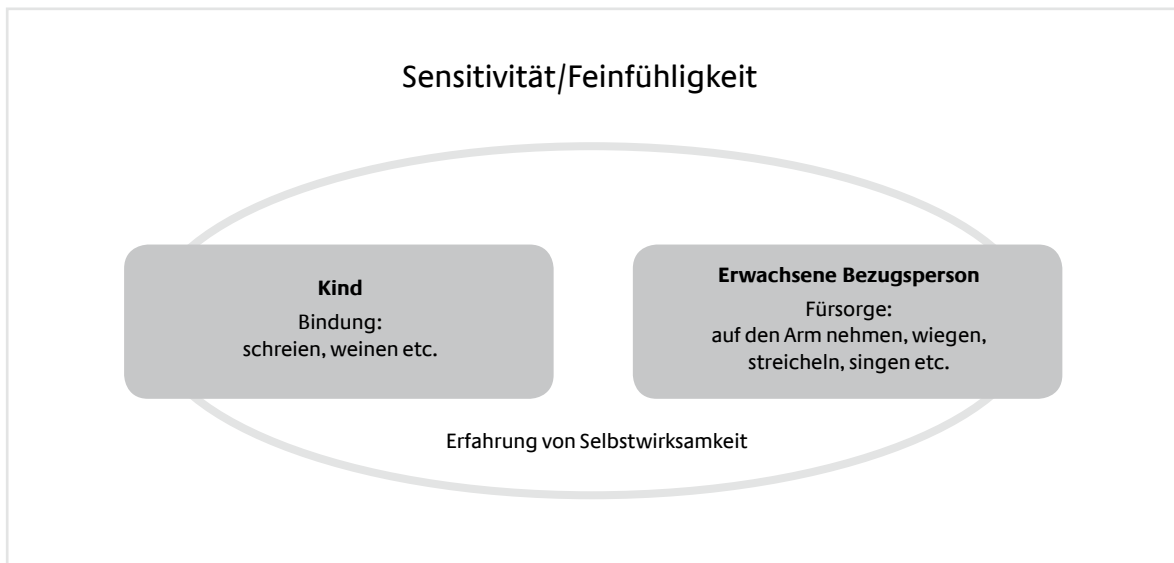
Frühe Eltern-Kind-  
Interaktion

Bildungsdiskussion

Qualitätsdiskussion

Didaktik

Bedeutung der Interaktion





## Beispiel: Der „Baby-talk“ der Eltern

Eltern kommunizieren mit ihrem Kind intuitiv richtig in einer kindgerechten Weise, in der sogenannten Ammensprache. Dieser „Baby-talk“ ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Aufnahme des Blickkontakts mit dem Kind im korrekten Gesichtsabstand, welcher der optimalen Sehfähigkeit des Neugeborenen entspricht (= „Dialogabstand“ aus 20 bis 30 cm Entfernung)
- Hohe Stimmlage
- Verlangsamung des Sprechtempos mit typisch rhythmisch-melodischen Sprachmustern
- Regelmäßige Wiederholung einfacher Sätze etc.

Das Zustandekommen des Blickkontakts mit dem Kind wird durch mimische Charakteristika (erhobene Augenbrauen, weit geöffnete Augen, geöffneter Mund, Ausdruck erwartungsvoller Ermunterung etc.) eingeleitet und unterstützt.

aus: Andreas Huber, 2011, 32

## Herausarbeiten von Kriterien

Kriterien für das Bestehen einer Bindung zu einer Person

- 1. Das Kleinkind nutzt eine Bindungsperson als „sicheren Hafen“, als Ort der Sicherheit und des Schutzes, besonders in fremder Umgebung. Bei Angst flieht es zur Bindungsperson. Ohne sie sind unvertraute Situationen belastender als mit ihr.
- 2. Eine Bindungsperson funktioniert als Sicherheitsbasis des Kleinkindes, von der aus es exploriert. Dabei vergewissert es sich stets, wo die Bindungsperson ist und ob sie auf es achtet, selbst wenn es nicht direkt mit ihr spielen will.
- 3. Das Kleinkind protestiert in unvertrauter Umgebung gegen eine Trennung von der Bindungsperson. Es vermisst sie, wenn sie nicht da ist, und lässt sich gut von ihr beruhigen.
- 4. Das Kleinkind wird eifersüchtig, wenn die Bindungsperson Zuneigung zu einem anderen Kind zeigt.
- 5. KEINE Bindung besteht wahrscheinlich dann, wenn das Kind keine Bevorzugung dieser Person bei Belastung erkennen lässt, sich wenig um ihren Verbleib kümmert, kein Trennungsleid oder Vermissen zeigt und keine Erleichterung und keinen Sicherheitsgewinn aus ihrer Gegenwart zieht.

aus: Grossmann & Grossmann 2004

