

Deutsches Jugendinstitut [Hrsg.]
Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 209 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Deutsches Jugendinstitut [Hrsg.]: Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 209 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285802 - DOI: 10.25656/01:28580

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285802>

<https://doi.org/10.25656/01:28580>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach
Redaktion: Hans Rudolf Leu, Anna von Behr, Angelika Diller
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Fotos: © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-023-3

Kinder in den ersten drei Lebensjahren

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die *Wegweiser Weiterbildung* der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) werden im Aufgabenfeld „Qualifizierungsbereiche und Kompetenzen“ entwickelt. Sie geben Orientierung für die Konzeption qualitativ hochwertiger und kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote in unterschiedlichen Qualifizierungsbereichen. Die *Wegweiser Weiterbildung* haben die Aufgabe, Qualitätskriterien themenspezifisch zu beschreiben und Anregungen für die konkrete Gestaltung von Weiterbildungsangeboten zu geben.

Die Ziele von WiFF, in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft zu mehr Transparenz, mehr Qualität und mehr Durchlässigkeit beizutragen, spiegeln sich auch in der Konzeption der *Wegweiser Weiterbildung* wider: Als fachlicher Maßstab zur Beurteilung von Weiterbildungsangeboten auf inhaltlicher, struktureller und didaktischer Ebene können sie genutzt werden, um Angebote miteinander zu vergleichen (Transparenz), konzeptionell und praktisch zu verbessern (Qualität) sowie kompetenzorientiert und damit in einer mittelfristigen Perspektive anschlussfähig zu gestalten (Durchlässigkeit).

Die *Wegweiser Weiterbildung* sind das Ergebnis eines mehrstufigen diskursiven Prozesses. Ihre Entwicklung wird von einer Expertengruppe begleitet, in der Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, der Aus- und Weiterbildung sowie der Fachpolitik gemeinsam Qualitätskriterien für die Weiterbildung in einem bestimmten Qualifizierungsbereich diskutieren. Zusätzlich fließt das Wissen von weiteren externen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern der Aus- und Weiterbildung in die *Wegweiser Weiterbildung* ein, indem zu spezifischen Fragestellungen Expertisen in Auftrag gegeben werden.

Der vorliegende *Wegweiser Weiterbildung* „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ nimmt den Weiterbildungsbedarf der Fachkräfte im Kontext des Krippenausbaus zum Ausgangspunkt und soll verdeutlichen, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte benötigen, um eine fachlich angemessene und auf die Situation ausgerichtete Förderung zu gestalten.

Wir danken allen, die an der Entstehung dieses *Wegweisers Weiterbildung* beteiligt waren, ganz herzlich.

Dieser Dank geht zunächst an die Mitglieder der Expertengruppe „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ – Dr. Joachim Bense, Veronika Bergmann, Dr. Inga Bodenburg, Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Renate Niesel, Bianca Ribic, Kornelia Schneider, Prof. Dr. Gerhard Suess und Ursula Vornberger. Über den Zeitraum eines Jahres hat die Expertengruppe an der Entstehung des *Wegweisers Weiterbildung* mitgearbeitet und diese inhaltlich unterstützt.

Für die Erstellung des Kapitels „Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner“ (Teil C, Kapitel 2) und des Kapitels „Praxis der kompetenzorientierten

Weiterbildung“ (Teil C, Kapitel 3) möchten wir uns bei Dr. Monika Bekemeier und Veronika Bergmann bedanken, die ihr Expertenwissen und ihre langjährige Erfahrung als Weiterbildnerinnen in die Arbeit haben einfließen lassen.

Ebenfalls bedanken wir uns bei den Autorinnen und Autoren der weiterführenden Expertisen. Sie haben zentrale Fragestellungen unter einer Weiterbildungsperspektive bearbeitet und die Erkenntnisse zum Qualifizierungsbereich „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ sehr bereichert.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und hoffen, dass die folgenden Seiten viele hilfreiche und anregende Hinweise für die Praxis von Weiterbildung geben.

München, im Mai 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

	Einführung in den Wegweiser Weiterbildung	9
A	Fachwissenschaftlicher Hintergrund	13
	Kinder in der ersten drei Lebensjahren – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte Anna von Behr	18
B	Kompetenzorientierte Weiterbildung	65
	1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte	70
	2 Das Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“	74
C	Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung	129
	1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	134
	2 Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Monika Bekemeier	136
	3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung Veronika Bergmann	145
D	Literatur- und Medienempfehlungen	189
	1 Handbücher/Lehrbücher	194
	2 Literatur zu den Handlungsanforderungen	195
	3 Filme	204
	4 Links	205
	Ausblick: Fach- und berufspolitische Perspektiven	207
	Beteiligte Expertinnen und Experten	209

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Fachkräfte brauchen qualifizierte Weiterbildung

In der Debatte um die Qualität frühkindlicher Bildung nimmt die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Stellung ein. Das erweiterte Aufgabenspektrum sowie die gestiegenen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen und ihr Fachpersonal sind nicht allein auf der Basis eines einmal erworbenen Ausbildungsstands zu realisieren, sondern erfordern zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen: Zur Bewältigung der komplexen Anforderungen in Kindertageseinrichtungen bedarf es einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte unter verbesserten Rahmenbedingungen sowie einer systematischen Personalentwicklung durch die Träger.

Seit vielen Jahren hat die Fachöffentlichkeit Kritik an der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft formuliert. Kritisiert wird insbesondere, dass der Markt der frühpädagogischen Weiterbildungsangebote unübersichtlich und wenig transparent ist.

Als *Anbieter* treten neben Einrichtungsträgern kommerzielle und private Anbieter, freie Weiterbildungsträger, Berufsverbände, Gewerkschaften und öffentliche Jugendhilfeträger sowie Fachschulen auf.

Die *begriffliche Unterscheidung* zwischen Fort- und Weiterbildung ist nicht eindeutig geregelt: Im allgemeinen Sprachgebrauch werden als „Fortbildung“ oft Veranstaltungen bezeichnet, die ein thematisch eingegrenztes Thema in ein- bis zweitägigen Seminaren behandeln. Hingegen werden Veranstaltungen als „Weiterbildung“ bezeichnet, die längerfristig angelegt sind, auf den Erwerb neuer Kompetenzen abzielen und mit einem Abschluss oder Zertifikat enden. WiFF verwendet „Weiterbildung“ als Oberbegriff, unter den sowohl

die kurzzeitigen als auch die längerfristigen Angebote fallen.

Die *Pluralität von Angeboten und Anbietern* ist Ausdruck fachpolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert und es gibt keine auf Länderebene zentral gesteuerte Struktur wie im Ausbildungssystem. Dementsprechend ist auch die inhaltliche Gestaltung sehr heterogen, da anbieterübergreifende verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung fehlen. Ebenso fehlen verbindliche Regelungen über Anerkennungsverfahren.

Der *zeitliche Umfang* der Maßnahmen und auch die *Abschlüsse* sind nicht geregelt. Diese Heterogenität führt dazu, dass es weder eine Garantie auf die Qualität der Angebote noch auf die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe gibt. Dadurch wird der Wert von Weiterbildung für die Fachkräfte erheblich geschmälert.

Im Zuge der kritischen Diskurse und des gestiegenen Stellenwertes der Weiterbildung wurden in den letzten Jahren vielfältige Reformbestrebungen initiiert. Entscheider und Verantwortungsträger reagieren mit unterschiedlichen Maßnahmen auf die wachsenden Qualifizierungsbedarfe, die auch von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) in mehreren Dokumenten unterstrichen wurden. Die Länder haben Weiterbildungsmaßnahmen zur Umsetzung ihrer Orientierungsrahmen und Bildungsvereinbarungen entwickelt und initiiert. Sowohl die Ausbildungsorte – Berufsfachschulen, Fachschulen/Fachakademien und Hochschulen – als auch berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsinstitutionen unterschiedlicher Träger haben ihre Angebote und ihre Angebotsstrukturen ausgeweitet und weiterentwickelt.

Orientierung für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft zu verbessern – diese allgemeine Zielsetzung von WiFF ist auch für die *Wegweiser Weiterbildung* leitend.

Qualitätskriterien, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurden, geben Impulse für mehr *Qualität*. Diese Kriterien zeigen auf, was eine gute Weiterbildung in dem jeweiligen Qualifizierungsbereich ausmacht und erlauben die Identifizierung von *good practice*. Zugleich erleichtern sie den Vergleich unterschiedlicher Angebote und tragen so zu mehr *Transparenz* auf dem Weiterbildungsmarkt bei.

Mit der *Kompetenzorientierung*, die in der vorliegenden Form als Grundlage für die Modularisierung der Weiterbildungsangebote genutzt werden kann, wird schließlich der Forderung nach Orientierung an nationalen und internationalen bildungspolitischen Vorgaben und damit in einer weiteren Perspektive nach mehr *Durchlässigkeit* im Bildungssystem Rechnung getragen.

Zentraler Ansatzpunkt für die Verbesserung der Qualität ist die Umsetzung von *Kompetenzorientierung* in den Weiterbildungsangeboten. Die Idee der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsprozessen ist nicht neu, hat sich jedoch in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft noch nicht durchgesetzt. Mit ihrer exemplarischen Umsetzung von Kompetenzorientierung verstehen sich die *Wegweiser Weiterbildung* als Wegbereiter für diesen Prozess.

Wegweiser Weiterbildung für verschiedene Zielgruppen

Da die *Wegweiser Weiterbildung* einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Praxis leisten möchten, richten sie sich in erster Linie an Anbieter sowie Referentinnen und Referenten von Weiterbildungsangeboten. Mit der themenspezifischen Entwicklung von fachlich fundierten Qualitätskriterien und exemplarischen Umsetzungen erhalten *Weiterbildungsanbieter* sowie *Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildner* einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten genutzt werden kann. Sie erhalten darüber hinaus eine Grundlage für die Einschätzung der Qualität ihrer Angebote.

Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen*, *Fachberatungen* und den potenziellen *Teilnehmerinnen* und *Teilnehmern* von Weiterbildungen liefern die *Wegweiser* einen Maßstab, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können. Beide Adressaten können darüber hinaus einen Überblick darüber gewinnen, zu welchen erforderlichen Kompetenzen Weiterbildungsbedarf besteht.

Des Weiteren bilden die in den *Wegweisern* formulierten Qualitätskriterien eine Grundlage für die *Fachöffentlichkeit* und *Fachpolitik*, auf der fachpolitische Forderungen formuliert werden können.

Aufbau der Wegweiser Weiterbildung

Der *Wegweiser Weiterbildung* hat vier Bestandteile, an denen verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt waren: die *Mitglieder der Expertengruppe*, externe *Expertinnen* und *Experten* aus Wissenschaft und Praxis von Weiterbildung sowie das *WiFF-Redaktionsteam*.

Die Bestandteile sind:

- ein fachwissenschaftlicher Überblick (Teil A),
- eine Einführung in die Kompetenzorientierung mit Kompetenzprofil (Teil B),
- ein Teil zur Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote (Teil C),
- ein Teil mit Empfehlungen für Literatur, Medien und weiteren Quellen für Weiterbildungsanbieter (Teil D).

Dieser Aufbau nimmt auf die Qualitätsanforderungen an frühpädagogische Weiterbildungsangebote Bezug: Weiterbildung soll *wissenschaftlich fundiert* sein, sie soll *kompetenzorientiert* geplant und durchgeführt werden sowie den *Theorie-Praxis-Transfer* garantieren. Dies setzt voraus, dass Fachkräfte in der Weiterbildung den Stand der Fachliteratur kennen, sich bei ihren Angeboten auf aktuelle Veröffentlichungen stützen und für die Durchführung auf weitere Medien und Ressourcen zurückgreifen können.

Vor diesem Hintergrund wird im fachwissenschaftlichen Teil A ein Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion und der Fachdiskussion gegeben. Dieser Teil stellt die Grundlage für die folgenden Kapitel dar und dient damit als Bezugspunkt für die wissenschaftliche und fachliche Fundierung von Weiterbildungsangeboten.

Teil B gibt zunächst eine Einführung in den Diskussionsstand zur Kompetenzorientierung und begründet deren Bedeutung für die frühpädagogische Weiterbildung. In einem *Kompetenzprofil*, das Expertinnen und Experten in einem diskursiven Prozess entwickelt haben, wird beschrieben, was Fachkräfte „können müssen“, um konkrete *Hand-*

lungsanforderungen im pädagogischen Alltag zu bewältigen. Das Kompetenzprofil versteht sich als Empfehlung für die durch die Weiterbildung zu vermittelnden Inhalte.

Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption von Weiterbildungsangeboten. Im Kapitel 1 (Teil C) werden Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter thematisiert, die in Kooperation mit der *Werkstatt Weiterbildung* formuliert wurden. Das Kapitel beinhaltet themenübergreifende Empfehlungen bzw. Qualitätskriterien für die Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen (Verweis auf die Veröffentlichung). Vor diesem Hintergrund werden im Kapitel 2 (Teil C) themenspezifische Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für den Qualifizierungsbereich „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ formuliert. Daran anknüpfend zeigt das Kapitel 3 (Teil C) im Rahmen einer durchstrukturierten Weiterbildungseinheit mit Tagesplänen und Arbeitsblättern sowie Literatur- und Medienhinweisen beispielhaft auf, wie ein Ausschnitt aus dem Kompetenzprofil in einer Weiterbildung umgesetzt werden kann. Für dieses Kapitel konnten erfahrende Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gewonnen werden, die die Qualitätsanforderungen an Weiterbildungen aus ihrer Sicht beschreiben.

Teil D gibt einen Überblick über Literatur- und Medienempfehlungen zum jeweiligen Qualifizierungsbereich. Das Literatur- und Quellenverzeichnis soll eine rasche fachlich fundierte Orientierung bieten. Hier finden sich auch die WiFF-Expertisen, die zusätzlich zur fachwissenschaftlichen Vertiefung erarbeitet wurden. Sie dienen als Hintergrundinformationen oder zur Schließung von Forschungslücken.

Abschließend werden im Ausblick Entwicklungsbedarfe und fachpolitische Forderungen formuliert.

A | Fachwissenschaftlicher Hintergrund



A

Inhalt

Kinder in der ersten drei Lebensjahren – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte	Anna von Behr	18
Einleitung		18
1 Stand der Forschung und Fachdiskussion		20
1.1 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte – Qualitätskriterien für Bildung, Betreuung und Erziehung		20
1.2 Orientierungsqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren		21
1.2.1 Das Bild vom Kind – vom hilflosen zum kompetenten Säugling		22
1.2.2 Professionelles Rollenverständnis, Selbstreflexion und Supervision		23
1.2.3 Konzeption der Einrichtung		25
1.2.4 Exkurs: Inklusive frühpädagogische Praxis		26
1.3 Prozessqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren		28
1.3.1 Grundbedürfnisse		28
1.3.2 Bindungsbedürfnisse		29
1.3.3 Wissen über die kindliche Entwicklung		32
1.3.4 Die pädagogische Praxis mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren		37
1.4 Strukturqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren		47
1.4.1 Organisationskompetenz		48
1.4.2 Erzieher/in-Kind-Schlüssel und Gruppengröße		48
1.4.3 Gruppenzusammensetzung		49
1.4.4 Flexibilisierte Angebotsformen		49
2 Kinder in den ersten drei Lebensjahren in den Bildungsplänen		50
2.1 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen		50
2.2 Bildungspläne der Länder		50

3	Kinder in den ersten drei Lebensjahren als Thema der Ausbildung	53
3.1	Berufsfachschulen	54
3.2	Fachschulen/Fachakademien	54
3.3	Hochschulen	55
4	Fazit	57
5	Literatur	57
6	Checklisten	63

A

Fachwissenschaftlicher Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für eine gute Weiterbildung ist, dass ein Angebot sich auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik begründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Referentinnen und Referenten der Weiterbildung wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren sowie neue Erkenntnisse aus der Forschung sowie aktuelle Fachdiskussionen zu kennen und auch vermitteln zu können.

Im folgenden Teil zum fachwissenschaftlichen Hintergrund für das Thema *Kinder in den ersten drei Lebensjahren* wird der Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Im Anschluss daran werden daraus Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte abgeleitet.

Teil A dieses *Wegweisers Weiterbildung* ist bereits in der Reihe *WiFF Expertisen* (Band 4) erschienen.

Kinder in der ersten drei Lebensjahren – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

Anna von Behr

Einleitung

„Neben der Haltung, das Kind als einen eigenständigen, im Spiel sich selbst bildenden Akteur und Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung zu respektieren, ist es also die Aufgabe der Erzieherinnen, die Eigenart frühkindlicher Bildungsprozesse und deren Verflechtung mit den Grundbedürfnissen nach verlässlicher Bindung und angstfreier Selbstentfaltung wahrzunehmen und im erzieherischen Umgang mit dem Kind zu moderieren.“

Sigrid Ebert (2008 a, S. 187)

Die Debatte um die Förderung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung hat in den letzten Jahren einen viel zitierten Aufschwung erhalten. Im Fokus dieser Debatten standen in der Regel jedoch die Kindergartenkinder – die Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Dies hatte u. a. den Grund darin, dass zumindest in den westlichen Bundesländern Kinder in den ersten drei Lebensjahren die Ausnahme in der institutionellen Betreuung waren (zwischen 21,1 Prozent in Hamburg und 5,1 Prozent in Niedersachsen).¹ Mit dem geplanten Krippenausbau hat sich dies jedoch geändert:

Das Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) kündigte an, 230.000 zusätzliche Betreuungsplätze für Kinder in den ersten drei Lebensjahren bis zum Jahr 2013 zu schaffen und ab diesem Zeitpunkt den Rechtsanspruch einzuführen. Damit wurde die Diskussion um die pädagogische Qualität der institutionellen Betreuung auf die Kleinsten ausgedehnt.

Zahlreiche Stellungnahmen – unter anderem vom *Deutschen Jugendinstitut* (2009), der *Deutschen Liga für das Kind* (2008) und der *Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin* (DGSPJ) (Horacek u. a. 2008) fordern, dass der quantitative Ausbau nicht ohne qualitativen Ausbau erfolgen darf. Ein zentraler Ansatzpunkt des qualitativen Ausbaus betrifft dabei die Frage der Qualifikation des Personals.

Da in der derzeitigen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern das Thema *Kinder in den ersten drei Lebensjahren* nicht verbindlicher Bestandteil ist (Thanner 2009), muss das Personal von Kitas, die nun zum ersten Mal auch Kinder im Alter bis zu drei Jahren aufnehmen, entsprechend nachqualifiziert werden.

Die einzige vorliegende Studie zu Weiterbildungsbedarfen für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren beruht auf einer Befragung von Fachverantwortlichen zur Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kitas, die von der *Bertelsmann Stiftung* (2006) durchgeführt wurde. Ergebnis war, dass 45 Prozent der Befragten (N=750) die Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern für die Arbeit mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren als nicht so gut bis schlecht bewerteten und Folgendes betonten (Bertelsmann Stiftung 2006, S. 7):

- Fehlen von Kenntnissen der Bedürfnisse von Kindern unter drei Jahren,
- Überholtes Bild des Kindes,
- Mangel an methodisch-didaktischen Kenntnissen für den Umgang mit Kindern im jüngeren Alter.

Zu den wichtigsten Fort- und Weiterbildungsthemen bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren wurden für die Begleitung der frühkindlichen Bildung folgende zentrale Themen benannt (ebd., S. 7):

¹ www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlen/spiegel2007/1-kinder-bis-zum-schuleintritt-in-tageseinrichtungen-und-kindertagespflege.html

- Wissen zur Entwicklung des Kindes
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Themen der Didaktik und Methodik.

Die häufigsten Fortbildungsthemen beziehen sich auf folgende Schwerpunkte:

- Eingewöhnung von Kindern
- Sprachentwicklung
- Systematische Beobachtungen
- Konzeptionserstellung
- Psychomotorische Entwicklung bzw. emotionale Entwicklung genannt.

Als besonders wichtig schätzten die Befragten die Themen Eingewöhnung, Systematische Beobachtung, Sprachentwicklung, Konzeptionsentwicklung und Zusammenarbeit mit Eltern ein (ebd., S. 8).

Die Länder, Träger und Weiterbildungsanbieter haben auf diesen Nachqualifizierungsbedarf unterschiedlich reagiert sowie kurz- und langfristig angelegte Weiterbildungsangebote entwickelt. In diesem inhaltlichen Segment der frühpädagogischen Weiterbildung besteht aber – wie auch in anderen – wenig Transparenz bezüglich der schon bestehenden Angebote und es gibt keine länder- und trägerübergreifenden einheitlichen Qualitätsstandards, was eine effektive und nachhaltige Weiterbildung zum Thema *Kinder in den ersten drei Lebensjahren* inhaltlich, didaktisch und strukturell beinhalten sollte. Dieser Mangel bewirkte beispielsweise die Gründung des *Netzwerks Fortbildung: Kinder unter drei*, in dem auf Initiative des *Sozialpädagogischen Fortbildungszentrums (SPFZ)*, der *Bertelsmann Stiftung* und dem *Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB)* die Entwicklung von Qualitätskriterien für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren sowie die Thematisierung von Qualitätskriterien für die Fort- und Weiterbildung in diesem pädagogischen Feld gefördert wird.²

² kita.bildung-rp.de/Netzwerk_Fortbildungun.336.0.html und www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_26755_26756_2.pdf



Gleichzeitig sind in den letzten zwei Jahren einige *Publikationen* erschienen, die den Krippenausbau und dessen Umsetzung in den Einrichtungen inhaltlich begleiten bzw. Empfehlungen über zu beachtende Aspekte aussprechen. Exemplarisch sind hier folgende Publikationen zu nennen:

- „Krippen – wie frühe Betreuung gelingt“ (Maywald u. a. 2008)
- „Was Krippenkinder brauchen – Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen“ (van Dieken 2008)
- „Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer“ (Suess/Burat-Hiemer 2009)
- Praxishandbuch „Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb“ (Wehrmann 2009)
- Wissenschaftlich orientierter Sammelband: „Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik“ (Weegmann/Kammerlander 2010).

Auch in *Fachzeitschriften* sind die Kinder im Alter bis zu drei Jahren und deren Bildung, Betreuung und Erziehung fester Bestandteil geworden: Zum Teil wird ihnen in jeder Ausgabe ein Dossier gewidmet (Haug-Schnabel/Bensel 2009 a); außerdem erscheinen jeweils ein Artikel zu einem speziellen Aspekt oder ein ganzes Themenheft – so in folgenden Zeitschriften:

- *Kindergarten heute: Spezial Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern* 2006

- *Klein & groß*: „Klein, aber oho“ Betreuung und Bildung für Kinder unter drei Jahren 6/2006
- *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* TPS: „Gut aufgehoben!? Die Jüngsten in der Kita“ 7/2008)

Die Zeitschrift *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege* wurde eigens für diese Altersgruppe neu gegründet.

In der Fachdiskussion scheint es Einigkeit darüber zu geben, welche zentralen Aspekte zu berücksichtigen sind, soll eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren gelingen. In der wissenschaftlichen Diskussion hingegen sind „Kinder im Alter bis zu drei Jahren in institutioneller Betreuung“ nicht gut vertreten. Zumindest im deutschsprachigen Raum gibt es (noch) keine Studien, die Aussagen zu förderlichen oder schädigenden Bedingungen machen.³ Ergebnisse der *Entwicklungspsychologie*, insbesondere der *Säuglings-* und *Bindungsforschung* sind jedoch in der Fachdiskussion rezipiert.

Ziel des Teils A ist es, einen Überblick über den Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion zu schaffen bezüglich der Anforderungen, die sich aus der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ergeben.

Das Kapitel 1 zeigt Qualitätskriterien für die Bildung, Betreuung und Erziehung auf, aus denen sich die Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte ableiten lassen. In den Unterkapiteln wird dann auf die Bereiche eingegangen, die für die Orientierungsqualität und die Prozessqualität relevant sind.

Das Kapitel 2 fasst zusammen, inwiefern Kinder im Alter bis zu drei Jahren in den Bildungsplänen der Länder thematisiert werden.

Das Kapitel 3 stellt die Situation in der Ausbildung dar.⁴

3 Auf die Ergebnisse der NICHD-Studie aus den USA und ihre Bedeutung für die deutsche Debatte über die Qualifikationen der frühpädagogischen Fachkräfte wird kurz in Kapitel 1.2 eingegangen.

4 Für zahlreiche Anregungen und Kommentare zu früheren Versionen möchte ich mich bei den Mitgliedern der Expertengruppe „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ ganz herzlich bedanken: Joachim Bense, Veronika Bergmann, Inga Bodenburg, Iris Nentwig-Gesemann, Gerhard Suess, Bianca Ribic, Ursula Vornberger. Im besonderen Maße haben Kornelia Schneider und Renate Niesel mit ihrer Expertise und langjährigen Erfahrung meine Arbeit unterstützt.

1 Stand der Forschung und Fachdiskussion

1.1 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte – Qualitätskriterien für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Nach dem SGB VIII umfasst der Förderungsauftrag für Kinder in Tageseinrichtungen zu gleichen Teilen Bildung, Betreuung und Erziehung. Bei der Frage nach einem spezifischen Anforderungsprofil für Kinder in den ersten drei Lebensjahren ist demnach zu klären, was die Umsetzung dieser Trias für eine pädagogisch hochwertige Arbeit mit Kindern in diesem Alter für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet – und wie diese darauf vorbereitet werden können. Dabei stellen sich folgende Fragen, die differenzierter Antworten bedürfen:

- Wie unterscheiden sich die Bildungsprozesse der Kleinsten von älteren Kindern? Wie sind sie mit den individuellen Entwicklungsprozessen der Kinder verknüpft und welche Rolle haben die Fachkräfte bei der Begleitung dieser Prozesse?
- Wie soll die Betreuung als „umfassende Sorge für das leibliche und seelische Wohl bzw. Wohlbefinden der Kinder“ (BMFSFJ 2008, S. 10) von den Fachkräften gestaltet werden und welche Bedeutung kommt dabei der Pflege sowie den zuverlässigen emotionalen Beziehungen vonseiten der Fachkräfte zu?
- Wie kann die Zusammenarbeit mit den Eltern gewährleistet werden und welche besonderen Herausforderungen stellen sich speziell bei Kindern bis zu drei Jahren? (ebd., S. 8–11).

In der Diskussion um Qualitätskriterien der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung wird zwischen vier *Qualitätsdimensionen* unterschieden:⁵

- Orientierungsqualität
- Strukturqualität
- Prozessqualität
- Ergebnisqualität.

Für die Weiterbildung von Fachkräften sind dabei die Orientierungsqualität und die Prozessqualität zentrale Anknüpfungspunkte. Während die Strukturqualität sich auf die Rahmenbedingungen bezieht, mit denen eine Einrichtung arbeitet, steht die Ergebnisqualität für Effekte die im Zusammenspiel der drei anderen Qualitätsdimensionen auf so unterschiedliche Bereiche erreicht werden, wie die kindliche Entwicklung, die gelungene Zusammenarbeit mit und die Zufriedenheit der Eltern, die Umsetzung der pädagogischen Zielsetzungen oder auch die Erfüllung lokaler Bedarfe.⁶ Weiterbildung kann primär zu einer verbesserten Ergebnisqualität beitragen, wenn sie an den Dimensionen Orientierungsqualität und Prozessqualität ansetzt.

Orientierungsqualität steht hier für die „Vorstellungen, Ziele, Werte, Überzeugungen und Einstellungen, unter denen die an den Erziehungs- und Bildungsprozessen beteiligten Erwachsenen handeln“ (ebd., S. 14). Somit prägt sie die pädagogische Konzeption und zugleich das Klima einer Einrichtung.

Mit *Prozessqualität* ist „die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Gruppe mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht“ (ebd., S. 15) gemeint. Der *Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen* (ebd., S. 15; vgl. auch Viernickel/Schwarz 2009) fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Zu einer angemessenen Prozessqualität gehören eine Betreuung des Kindes und ein Umgang mit ihm, die seiner Sicherheit und Gesundheit dienen, Interaktionsformen, die entwicklungsgemäße

Aktivitäten des Kindes anregen, seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen, sowie ein räumlich-materials Arrangement mit einem reichhaltigen Anregungspotenzial für ein breites Spektrum an Bildungsaktivitäten.“ (BMFSFJ 2008, S.15)

Beide Dimensionen stehen natürlich in Wechselwirkung und werden maßgeblich von der Strukturqualität beeinflusst. Im Folgenden werden sie jedoch als Raster benutzt, nach dem die zentralen Themen der wissenschaftlichen und fachlichen Diskussion analytisch strukturiert werden (Deutsche Liga für das Kind 2008). Auf Aspekte der Strukturqualität wird in einem eigenen Kapitel (1.4) kurz eingegangen, insofern sie als Inhalte für Weiterbildung relevant sind.

Wenn von der Gruppe der Kinder in den ersten drei Lebensjahren die Rede ist, bezieht sich diese Begrifflichkeit auf die politische Entscheidung des Ausbaus. Dass diese Kinder eine sehr heterogene Gruppe sind, deren Entwicklungsspannbreite und unterschiedlichen Bedürfnisse eine besondere Herausforderung an die Fachkräfte darstellt, ist impliziert und wird an relevanten Stellen expliziert.

1.2 Orientierungsqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Die Aufnahme von Kindern in diesem Alter ist vermutlich nicht immer eine freiwillige Entscheidung einer Einrichtung, es kann auch vonseiten der Fachkräfte eine ablehnende Haltung geben, wenn sie die außerfamiliäre Betreuung von den Kleinstkindern kritisch sehen und dafür die Mütter abwerten, oder wenn sie die Arbeit mit den Kleinsten nicht gut mit ihrem beruflichen Selbstbild verbinden können (Haug-Schnabel/Bensel 2006, S. 55). Diese Einstellungen sind Bestandteile der Orientierungsqualität einer Einrichtung – wie „normative Orientierungen, Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte, unter denen das konkrete pädagogische Handeln (Prozessqualität) erfolgt bzw. erfolgen soll“ (Viernickel/Schwarz 2009, S. 13).

5 Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009) unterscheiden zusätzlich noch Managementqualität und Organisationsqualität sowie Kontextqualität (S. 13).

6 Vgl.: www.kita-portal-mv.de/de/kita-management/qualitaet/qualitaetsbereiche_in_kitas/merkmal_ergebnisqualitaet

Dabei ist noch empirisch offen, was eine gute Orientierungsqualität ausmacht und wie diese in der Aus- und Weiterbildung thematisiert bzw. wie Weiterbildung darauf einwirken kann. In der *NICHD Study of Early Child Care* wurde bezüglich der Orientierungsqualität ein Zusammenhang zwischen „nicht-autoritären Erziehungseinstellungen“ („nonauthoritarian“⁷) und positiver Betreuungserfahrung festgestellt (Vandell 1996).

Die Frage nach einer guten Orientierungsqualität für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren berührt das Verständnis der Fachkräfte von den Bildungs- und Lernprozessen in dieser Altersstufe sowie die Vorstellung von ihrer Rolle bei diesen Prozessen. Daraus abgeleitet wird im Folgenden kurz auf die wissenschaftliche Diskussion eingegangen, die Kleinstkinder als aktive und kompetente Subjekte wahrnimmt sowie die Bedeutung von Selbstreflexion und Supervision für die Arbeit mit den Kleinsten erläutert. Anschließend wird die Rolle der Konzeption als ein Instrument dargestellt, Orientierungsqualität zu prägen und Aspekte der Prozessqualität festzulegen. Insofern fungiert das Unterkapitel auch als Überleitung zu den Abschnitten über Prozessqualität.

1.2.1 Das Bild vom Kind – vom hilflosen zum kompetenten Säugling

Die Wahrnehmung von Kleinstkindern war noch in den 1960er-Jahren von der Auffassung geprägt, „dass sich in der ersten Zeit des Lebens vor allem biologische Reifungsprozesse vollziehen, die weitgehend unabhängig von äußeren Einflüssen vorstattengehen und die man am ehesten unterstützen kann, indem man dafür Sorge trägt, dass das Baby

hinreichend Nahrung erhält, dass Hygienemaßstäbe eingehalten werden, dem Kind genügend Ruhe zum Schlafen bleibt und es viel Zeit an der frischen Luft verbringt“ (Pauen/Vonderlin 2007, S. 1).

Dieses Bild eines unfertigen, hilflosen Wesens, welches wie ein unbeschriebenes Blatt auf die Welt kommt und sich dann in Abhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen die Welt aneignet, wurde durch die *Säuglingsforschung* revolutioniert. Mit Hilfe differenzierter Forschungsmethoden, (z.B. Videotechnik), mit der die Augenbewegungen der Säuglinge analysiert werden können, oder einem Spezielschnuller, der messen kann, wie häufig ein Kind pro Minute saugt, konnte gezeigt werden, dass schon Säuglinge mehr von der Welt wissen, als man lange dachte: Mittlerweile wird davon ausgegangen, dass schon drei Monate alte Säuglinge Vermutungen über kausale Zusammenhänge zwischen Ereignissen haben und Kategorien bilden (Gopnik u.a. 2001, S. 96).

Nicht nur die Vorstellung von dem, was die Kleinsten mitbringen, hat sich gewandelt, sondern auch die Meinung, wie sie auf ihre Umwelt zugehen und diese für ihre eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozesse nutzen. Es wird davon ausgegangen, dass von Geburt an Kompetenzen, die Welt wahrzunehmen und zu strukturieren, genutzt werden, um sich aktiv als Subjekt in die eigenen Entwicklungsprozesse einzubringen.

Grundlage der frühkindlichen Bildungsprozesse ist die „Wahrnehmung mit allen Sinnen“ als Schlüs-



7 „Nonauthoritarian“ wird bei Vandell (1996, S. 283) folgendermaßen definiert: „The caregiver with nonauthoritarian beliefs believes that children are basically good, learnactively, and should be allowed to disagree with their parents if they feel their own ideas are better, rather than believing that it is more important to teach children to value obedience and authority.“

sel zur Weltaneignung. Mit Hilfe der Wahrnehmung beginnen Kinder die Welt zu strukturieren und Zusammenhänge von Ursache und Wirkung zu erfassen; dabei differenzieren sie gleichzeitig ihre Wahrnehmungsfähigkeit aus (Schäfer 2003, S. 26). Kleinstkinder sind von Anfang an darauf aus, die Welt zu verstehen und Beziehungen aufzubauen. Sie sind interessiert an der Kommunikation mit anderen Menschen, senden selbst Signale, nehmen Reize auf und regulieren auf diese Weise – soweit sie können – sich selbst und die soziale Situation (ebd., S. 27).

Diese Forschungsergebnisse haben auch die frühpädagogische Diskussion geprägt, sodass mittlerweile ein Bild vom Kind als „Kompetenter Säugling“ (Dornes 1992) und „Forschergeist in Windeln“ (Gopnik u. a. 2001) vorherrscht. „Bildung beginnt mit der Geburt“ (Schäfer 2003) – dies gilt mittlerweile als Konsens (Pauen 2008; Pauen/Träuble 2008, S. 20; Schneider 2008, S. 8 ff.).

Auf der Ebene der Entwicklungstheorien nehmen „transaktionale systemische Modelle“ an Bedeutung zu (Montada 2008, S. 12). Diese gehen von der Annahme systemischer Zusammenhänge zwischen Entwicklungssubjekt und Entwicklungskontexten aus und betonen die Wechselwirkungen sowie die Verschränkung zwischen Subjekt und den unterschiedlichen dynamischen Systemen, an denen das Subjekt beteiligt ist (ebd., S. 9 ff.).

Diese Grundannahme spricht für eine dialogisch orientierte Pädagogik, die die Kompetenzen der Kleinsten und ihre eigenständigen Bildungsprozesse ernst nimmt. Daneben ist natürlich Wissen über die Grundbedürfnisse und Entwicklungsbedingungen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren notwendig, um die pädagogische Arbeit daran auszurichten (sie werden im Kapitel 1.3 zur Prozessqualität behandelt).

1.2.2 Professionelles Rollenverständnis, Selbstreflexion und Supervision

Im Positionspapier der *Deutschen Liga für das Kind* (2008) wird „ein reflektiertes Verständnis der eigenen Rolle“ im Verhältnis zwischen elterlicher

und institutioneller Betreuung als ein Eckpunkt von Orientierungsqualität genannt. Bestandteil eines professionellen Rollenverständnisses ist die Haltung der Fachkraft gegenüber Säuglingen und Kleinkindern. In der Fachdiskussion ist der Begriff der *Haltung* theoretisch oft nicht klar von ähnlichen Begriffen wie Identität oder Selbstverständnis abgegrenzt und lädt dazu ein, ihn mit einer Reihe von „Wunschgehalten“ zu füllen.

Ein Beispiel für einen explizierten Ansatz findet sich jedoch bei Janet Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer (2008). Die Autorinnen legen ihrem „Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung“ eine Philosophie des Respektes nach Magda Gerber zugrunde, die auf dem Konzept von Emmi Pikler aufbaut. Mit den *Zehn Prinzipien* formulieren sie eine Philosophie der Säuglings- und Kleinkindpflege sowie der Kleinkinderziehung, die ihrer Meinung nach für die Haltung und das Verhalten der Fachkräfte gegenüber den Kindern gleichermaßen prägend sein sollten. Die *Zehn Prinzipien* fungieren als Grundlage für Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, damit diese durch „Respekt, einfühlsames und unmittelbares Reagieren sowie durch Reziprozität gekennzeichnet sind“ (ebd., S. 31). Dabei wird besonders die Bedeutung der Authentizität der Fachkraft⁸ sowie der Geduld und Zeit als besondere Qualität⁹ betont (Suess/Burat-Hiemer 2009, S. 173 ff: Aufstellung von wünschenswerten Selbst- und Sozialkompetenzen).

Ein neuer Ansatz, Kriterien für eine professionelle Haltung der Fachkräfte zu beschreiben, ist der *Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.* aus

8 Prinzip 6 (ebd., S. 34): „Seien Sie hinsichtlich Ihrer Gefühle ehrlich, wenn Sie mit Säuglingen und Kleinkindern zusammen sind. Geben Sie nicht vor, etwas zu empfinden, das Sie gar nicht fühlen, oder etwas nicht zu empfinden, das Sie in Wirklichkeit fühlen.“

9 Prinzip 2 (ebd., S. 33): „Investieren Sie in Zeit von besonderer Qualität, in der Sie einzelnen Säuglingen oder Kleinkindern voll und ganz zur Verfügung stehen. Geben Sie sich nicht damit zufrieden, Gruppen zu beaufsichtigen, ohne sich (mehr als nur kurz) auf einzelne Kinder zu konzentrieren.“

Prinzip 10 (ebd., S. 34): „Kümmern Sie sich um die Qualität der Entwicklung in jeder einzelnen Phase. Drängen Sie Säuglinge und Kleinkinder nicht dazu, Meilensteine der Entwicklung zu erreichen.“

dem Programm *Profis in Kitas* der *Robert Bosch Stiftung* (2009, S. 26 f.). Er bezieht sich zwar nicht spezifisch auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, benennt jedoch allgemeine Prinzipien, die als Voraussetzung von Professionalität angesehen werden. Einen besonderen Stellenwert nimmt die Ausbildung eines *forschenden Habitus* ein. Das bedeutet für die Fachkräfte, dass sie „auf der Grundlage von Methodenkompetenz in der Lage [sind], sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick auch vertrauten Situationen zuzuwenden, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und zu reflektieren“ (ebd., S. 27).

Reflektiertes Fachwissen, reflektierte Praxiserfahrung sowie eine habitualisierte forschende Haltung kann sich auch positiv auf die Orientierungsqualität auswirken. Ein Transfer von Methoden und Haltungen aus der Forschungspraxis kann beispielsweise sinnvoll für einen gelingenden Dialog mit Kindern sowie ein wahrnehmendes und entdeckendes Beobachten sein (Nentwig-Gesemann 2007).

Zusätzlich wird die Fähigkeit postuliert, Literatur, Materialien und pädagogisch-didaktische Ansätze für die eigene Arbeit kritisch-analytisch einschätzen und bewerten zu können als ein anzustrebendes Merkmal eines Kompetenzprofils für Frühpädagoginnen und Frühpädagogen (Robert Bosch Stiftung 2009, S. 29 f.).

Die Entwicklung eines professionellen Rollenverständnisses „Bezugsperson Erzieherin“ ist ein notwendiger Bestandteil des Qualifikationsprofils einer Fachkraft für Kleinstkindpädagogik (Ebert 2008 a, S. 187). Zur pädagogischen Professionalität gehört für sie neben Wissen und Können auch die Persönlichkeitsbildung, um den „emotionalen Herausforderungen von Nähe und Distanz im pädagogisch-pflegerischen Umgang mit den Kindern und in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“ begegnen zu können (ebd., S. 192). Da dies kein abgeschlossener Prozess ist, kann nach Sigrid Ebert auch für den pädagogischen Alltag nicht darauf verzichtet werden, die Erfahrungen und die emotionalen Reaktionen im Zusammenleben mit Kleinstkindern zu bearbeiten:

„Mitleid, Ärger, Trost, Zärtlichkeit, Wut, Freude ... Erzieherinnen werden je nach Persönlichkeit und Berufsrollenverständnis die Bearbeitung ihrer Gefühle entweder bereitwillig leisten, oder ihre Arbeit mit dem einzelnen Kind und dessen individueller Befindlichkeit durch Verallgemeinerung und Theoretisierung zu versachlichen suchen und damit aus dem Blick verlieren.“ (Ebert 2008 a, S. 190)

Dies deckt sich mit der Meinung von anderen Experten, die regelmäßig Supervision im Krippenbereich fordern, um Fehleinschätzungen und Fehlverhalten im pädagogischen Alltag zu minimieren (Ahnert 2007 a, S. 20). Auch die *Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin* (DGSPJ) empfiehlt, Selbsterfahrung und Supervision sowohl in die Ausbildung als auch in den Berufsalltag zu integrieren (Horacek u.a. 2008, S. 11).

Bei Edith Ostermeyer finden sich exemplarisch Anregungen zur persönlichen Reflexion von Fragen, Zweifeln und Vorbehalten, die sich bezüglich der Aufnahme von Kindern bis zum dritten Lebensjahr stellen und folgende Themen aufgreifen:

- „Wie stehe ich zur Betreuung von Klein(st)kindern in der Kita?“
- „Welche Ressourcen bringen wir bereits für die Arbeit mit Klein(st)kindern mit?“
- „Unter-Dreijährige in der Kita – ein neues Rollenbild für die Erzieherin?“ (Ostermeyer 2007, S. 18 ff.).

Hierbei ist (nach Suess/Burat-Hiemer 2009) insbesondere die Bedeutung des eigenen Bindungshintergrundes der Fachkräfte zu beachten, der auch in der Ausbildung und anschließend in der beruflichen Praxis stärker berücksichtigt werden sollte (ebd. 2009, S. 79 ff. und S. 97 ff.). Gerade konflikthafte emotionale Reaktionen auf Kinder sowie auf Eltern sollten hinterfragt und in zwei Richtungen überprüft werden: „Was sagen sie uns über die Kinder und was haben sie mit uns selbst zu tun?“ (ebd., S. 98).

Thema für die Selbstreflexion sollte allerdings nicht nur das Verhältnis der Fachkraft zum Kind, sondern auch zu sich selbst sein. Da der berufliche Alltag den Erzieherinnen und Erziehern viel abverlangt, brauchen sie auch Kompetenzen, um Überlastungen bei sich selbst zu erkennen und sich vor Burnout schützen zu können.

In einem neuen Lehrbuch (von Hocke u.a. 2010) wird die Thematik „Belastbarkeit und Selbstschutz“ bei den Grundlagen des Berufs von Erzieherinnen und Erziehern behandelt sowie darauf hingewiesen, dass dem Team hier eine besondere Bedeutung zukommt, wenn es darum geht, sich gegenseitig aufzufangen und zu stützen – und dies zusätzlich zum alltäglichen kollegialen Austausch (ebd., S. 32; vgl. auch Ostermeyer 2007, S. 22 f.).

1.2.3 Konzeption der Einrichtung

In den verschiedenen Stellungnahmen sowie in den Checklisten für Kitas, die sich auf die Aufnahme von Kindern bis zum dritten Lebensjahr vorbereiten, spiegelt sich die Konzeption als ein zentrales Instrument für die Orientierungsqualität und Prozessqualität einer Einrichtung (Bostelmann 2008; Deutsche Liga für das Kind 2008; Horacek u.a. 2008; van Dieken 2008; Klein/Vogt 2006; Evans 2005). Da die Konzeptionsentwicklung bzw. Erweiterung der pädagogischen Konzeption zwar das ganze Team betrifft, aber in der Regel in der Verantwortung der Leitung bzw. des Trägers liegt, wird hier nur kurz darauf eingegangen.

Die *Deutsche Liga für das Kind* fordert neben einem schriftlichen Konzept auch ein Leitbild der Einrichtung, das speziell auf die Bedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren eingehen und regelmäßig auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und fachlicher Erfahrungen überarbeitet werden soll (Evans 2005, S. 16).

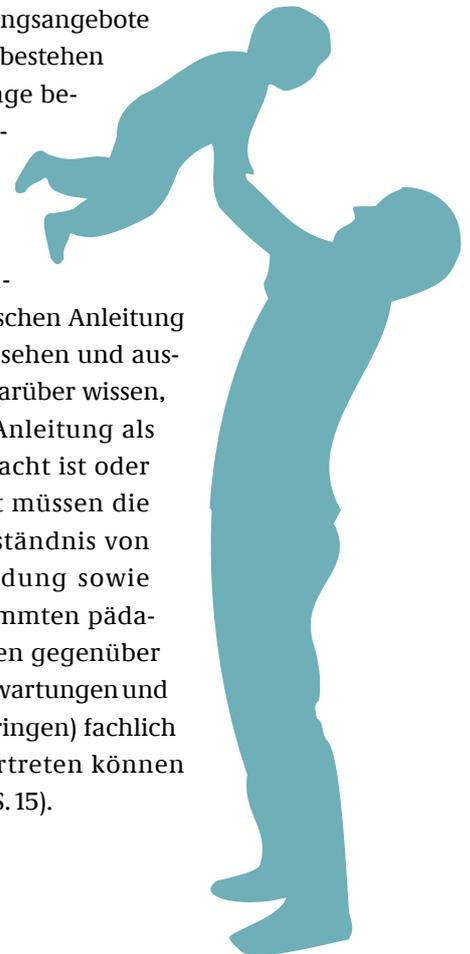
Die *Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ)* empfiehlt, Leitbild und pädagogische Konzeption zwischen Erzieherinnen und Erziehern, Elternvertretung, Fachberaterinnen und Fachberatern sowie Trägern abzustimmen (Horacek u.a. 2008, S. 11).

Die Autorinnen Wiebke Wüstenberg und Kornelia Schneider (2008, S. 154) unterscheiden zwischen der inhaltlichen und der organisatorischen Ebene der Konzeption. Auf der inhaltlichen Ebene geht es um die Realisierung von pädagogischen Qualitätsmerkmalen, während auf der organisatorischen Ebene strukturelle Fragen geklärt werden, die vor

allem die Rahmenbedingungen, wie Öffnungszeiten, Alterszusammensetzung, Teamstruktur etc. betreffen.¹⁰

Die Konzeption kann also genutzt werden, um Merkmale der Orientierungsqualität und der Prozessqualität einrichtungsspezifisch zu bestimmen. Häufig werden jedoch die inhaltlich-konzeptionellen Fragen, die die Pädagogik betreffen, zugunsten der organisatorischen Fragen hintangestellt. Dabei bietet sich gerade die Konzeption dafür an, zu reflektieren, welche Bedeutung pädagogische Vorstellungen und organisatorische Konzepte für die Bildungsgelegenheiten der Kinder haben.

Aufgrund kontroverser Vorstellungen darüber, worin Bildungsangebote in den ersten Jahren bestehen sollten, wird die Frage berührt, wie die Erzieherinnen und Erzieher selbst ihre Rolle bei der Begleitung der frühkindlichen Bildungsprozesse „zwischen Anleitung und Selbstbildung“ sehen und ausfüllen und was sie darüber wissen, inwieweit direkte Anleitung als Lernimpuls angebracht ist oder nicht. Nicht zuletzt müssen die Fachkräfte ihr Verständnis von frühkindlicher Bildung sowie den Bezug zu bestimmten pädagogischen Konzepten gegenüber Eltern (die eigene Erwartungen und Vorstellungen mitbringen) fachlich begründen und vertreten können (Leu/von Behr 2010, S. 15).



¹⁰ Wenn eine Einrichtung, die Kinder unter drei Jahren aufnimmt, schon ein besonderes Profil hat, wie z.B. einen Schwerpunkt auf Naturerfahrung, muss die Konzeption auf die speziellen Herausforderungen des Krippenalters bei diesem pädagogischen Ansatz und dieser Organisationsform eingehen (Haug-Schnabel/Bensel 2009 b, S. 40 ff.).

Wichtige Prinzipien bzw. Bestandteile einer Konzeption lassen sich (nach Jörg Maywald) folgendermaßen zusammenfassen:

„Orientierung am Wohl (Bedürfnisse und Rechte) der Kinder, der Respekt vor den Familien der Kinder einschließlich ihrer unterschiedlichen Herkunft, der Vorrang pädagogischer Qualität, eine eventuelle Orientierung an pädagogischen Vorbildern (...), der Bezug zum Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes, Aufnahmeverfahren und Eingewöhnung, Öffnungszeiten und Gruppenaufteilung, Raum- und Beziehungsgestaltung, Bildungsangebote für die Kinder, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern sowie der Bezug zum Gemeinwesen im Umfeld der Krippe.“ (Maywald 2008 a, S. 211)

Im folgenden Kapitel werden Aspekte von Prozessqualität beschrieben, die neben den oben dargestellten Dimensionen von Orientierungsqualität Bestandteile einer Konzeption für Einrichtungen, die (auch) Kinder in den ersten drei Lebensjahren aufnehmen, sein sollten.

1.2.4 Exkurs: Inklusive frühpädagogische Praxis

Vor dem Hintergrund der Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention* gewinnt das Thema Inklusion in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Zwar bezieht sich die UN-Konvention primär auf die Inklusion Behinderter, sie fordert aber prinzipiell ein *inclusive education system*. Damit steht die Konvention für einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik: von einer „Sonderpädagogik“ für spezielle Zielgruppen zu einer Pädagogik, die heterogene Ausgangslagen und Diversität als Normalfall ansieht und systematisch berücksichtigt.

Anspruch einer inklusiven frühpädagogischen Praxis ist es, gleichzeitig Heterogenität wahrzunehmen, individuelle Förderung zu gewährleisten und Stigmatisierungen aufgrund kategorialer Zuschreibungen zu vermeiden. Es gibt zwar Ansätze der Interkulturellen Pädagogik, der Geschlechtssensiblen Pädagogik und der Integration für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, auf die zurückgegriffen werden kann, doch zeichnet sich der inklusive An-

satz dadurch aus, dass er *alle* Heterogenitätsdimensionen (wie z.B. Gender, sozioökonomischer Status, ethnische Zugehörigkeit, Migrationshintergrund, Behinderung und andere besondere Bedürfnisse) sowie deren Wechselwirkungen in den Blick nimmt, um auf die individuellen Bedürfnisse eines Kindes eingehen zu können (Knauf 2010, S. 191 ff.). Was das für Kinder in den ersten drei Lebensjahren bedeutet, ist erst noch zu entwickeln.

Die Öffnung von Regeleinrichtungen für Kinder in diesem Alter mit Behinderung ist Konsequenz der *UN-Behindertenrechtskonvention*, mit der das Recht der Eltern auf ein wohnortnahes Angebot in einer Kindertagesstätte einklagbar geworden ist. Mit dem Krippenausbau entstehen zusätzliche institutionelle Anforderungen bezogen auf behinderte bzw. von Behinderung bedrohte Kinder bis zu drei Jahren, auf die pädagogische Fachkräfte vorbereitet werden müssen. Simone Seitz und Natascha Korff (2008) haben einen solchen Prozess wissenschaftlich begleitet und stellen in ihrem Bericht die Ergebnisse vor.

Exemplarisch sollen hier zwei Themen angesprochen werden, bei denen pädagogische Fachkräfte häufig davon ausgehen, dass sie für Kinder in den ersten drei Lebensjahren wenig Relevanz haben. Sie werden deshalb oft übersehen, obwohl sie für die Gestaltung der Alltagspraxis von zentraler Bedeutung sind.

Gender

Auch für Kinder in diesem Alter spielen Geschlechterunterschiede bereits eine Rolle – wenn auch die ersten Hinweise auf Unterschiede und deren Bedeutung in der Regel von den Erwachsenen bzw. den Eltern und Fachkräften kommen (Rohrman 2010, S. 92):

Schon im ersten Lebensjahr unterscheiden Kinder Männer und Frauen, zuerst nach Stimme, am Ende des ersten Jahres auch nach Gesicht. Am Ende des zweiten Jahres haben sie sich weiteres „Wissen“ zur Unterscheidung der Geschlechter angeeignet und beginnen, sich selbst konstant einer Gruppe zuzuordnen. Die Ausbildung geschlechtstypischer Spielpräferenzen und gleichgeschlechtlicher Spielpartnerinnen und Spielpartner ist ein weiterer

Ausdruck dieser Entwicklung (Viernickel/Völkel 2009, S. 71; Becker-Stoll u.a. 2009, S. 62).



Da das Arbeitsfeld eindeutig von weiblichen Fachkräften geprägt ist, stellen sich folgende Fragen: Wie kann gesichert werden, dass Jungen und Mädchen qualitative gleichwertige Beziehungen zu den Fachkräften entwickeln können? Wie können sie bei ihren Explorationsbedürfnissen Unterstützung finden (vgl. Kapitel 1.3.2 zum Thema Bindung)? Wie werden sie in ihrer Entwicklung durch einen geschlechtersensiblen Umgang begleitet?

Ziel ist es, die geschlechtsbezogenen Aspekte der Identitätsentwicklung nicht zu negieren, sondern in der Weise darauf einzugehen, dass die Kinder nicht in stereotype Entwicklungen gelenkt werden.

Kulturelle Unterschiede

Kinder mit Migrationshintergrund besuchen prozentual seltener eine Einrichtung als Kinder ohne Migrationhintergrund – eine Differenz, die umso stärker ausgeprägt ist, je jünger die Kinder sind (Leu 2007). In der Fachdiskussion wird deshalb gefordert, dass die pädagogischen Fachkräfte besser vorbereitet werden müssen, um sensibel auf die kulturelle und soziale Vielfalt in ihren Einrichtungen eingehen und möglichen Vorbehalten aufseiten der Eltern begegnen zu können. Dabei geht es um mehr als um Grundsätze der Interkulturellen Pädagogik.

Entgegen der Vorstellung, dass der kulturelle Kontext bei der frühkindlichen Entwicklung noch keine große Rolle spielt, gibt es gerade bei dieser

Altersgruppe eine Reihe von Schlüsselsituationen im pädagogischen Alltag, in denen scheinbar selbstverständliche Praktiken der Erzieherinnen und Erzieher zu Verunsicherungen bei den Eltern führen, beispielsweise in der Pflege, bei der Eingewöhnung oder der Sauberkeitserziehung. Auch für die Kinder ist mit dem Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung oft eine Akkulturationsleistung verbunden, die über Mehrsprachigkeit hinausgeht (Becker-Stoll u.a. 2009, S. 60).

Für die pädagogischen Fachkräfte ist es deshalb wichtig, Wissen über unterschiedlich kulturell geprägte pädagogische Praktiken in Familien mit Kindern in diesem Alter zu erwerben und so für kulturelle Vielfalt in ihrer pädagogischen Praxis sensibilisiert zu sein, ohne vereinfachende, übergeneralisierende kulturelle Stereotypen zu reproduzieren.

Ein dynamischer Kulturbegriff, der über die ethnische Zugehörigkeit hinausgeht, ist hierbei essenziell, ebenso eine Sensibilität für die Gefahr der Kulturalisierung und ein Verständnis vom Zusammenhang sozialer, kultureller und bildungsbezogener Unterschiede. Gleichzeitig brauchen sie Kompetenzen, wenn es darum geht, ihren eigenen pädagogischen Standpunkt fachlich zu begründen – gerade auch wenn dieser als im Konflikt mit dem Postulat der Sensibilität für kulturelle Vielfalt erlebt wird.

Die Autorinnen Janet Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer (2008) geben Hinweise für ein „kulturell angemessenes praktisches Vorgehen“ in unterschiedlichen Bereichen, wie: Kommunikation, Förderung von Individualität vs. Gruppenzugehörigkeit/Kollektivität, Füttern, Pflege und Sauberkeitserziehung, Spiel und Gestaltung der Umgebung. Bei Janet Gonzalez-Mena (2008) finden sich zusätzlich ausführlichere Beschreibungen von Unterschieden in kulturellen Praktiken, die in der Kindertagesbetreuung zum Alltag gehören, wie: Aspekte von Kommunikation, Zusammenarbeit mit Eltern, Schlafen und Essen, Bindung und Trennung, Lernen und Spiel sowie Erziehung und Disziplin. Anregungen dazu finden sich auch bei Barbara Rogoff (2003) und Heidi Keller (2007). Bei allen Ausführungen und Praxisbeispielen wird besonderer

Wert auf einen wertschätzenden Dialog mit den Eltern sowie auf einen selbstreflexiven Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung gelegt (Borke u.a. 2011).

1.3 Prozessqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Prozessqualität bezeichnet „die Qualität der Betreuung und Pflege der Kinder, die Anregungen und Bildungsangebote sowie die Aktivitäten und Interaktionen“ (Maywald 2008 b, S. 42).

In der Fachliteratur besteht weitgehend Konsens über die zentralen Dimensionen der Prozessqualität für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in diesem Alter und wie diese auszugestalten sind (Deutsche Liga für das Kind 2008; Horacek u. a. 2008; Wüstenberg/Schneider 2008; Haug-Schnabel/Bensel 2006).

Diese Dimensionen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

„Eine hohe Prozessqualität ist gegeben, wenn die pädagogischen Fachkräfte sensibel und einfühlsam mit den Kindern umgehen und auf ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen eingehen, entwicklungsangemessene Materialien auswählen und bereitstellen, Impulse für selbstgesteuertes Lernen und Anregungen in verschiedenen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen geben und wenn sie bestimmte lern- und persönlichkeitsförderliche Strategien der Interaktion mit den Kindern anwenden. Daneben gelten auch der konkrete Umgang mit den Eltern und ihre Beteiligungsmöglichkeiten sowie die Interaktionen zwischen den Kindern und unter den Kolleginnen als Merkmale der Prozessqualität.“ (Viernickel/Schwarz 2009, S. 10)

Aus dieser Definition abgeleitet gliedert sich das Kapitel in einen ersten Teil zu Wissen über die *Grundbedürfnisse*, spezieller dann zu *Bindungsbedürfnissen* und *kindlicher Entwicklung* sowie in einen zweiten Teil zu Konsequenzen für Gestaltung der

pädagogischen Praxis.¹¹ Der Fokus in diesem Kapitel liegt auf den Aspekten einer Prozessqualität, die sich aus besonderen Anforderungen der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ergeben – allgemeine Aspekte wie Feuerschutzverordnungen und Erste-Hilfe-Kenntnisse werden nicht behandelt (Landschaftsverband Rheinland 2006).

1.3.1 Grundbedürfnisse

Eine vielzitierte Aufzählung der Grundbedürfnisse von Kindern stammt von Brazelton und Greenspan (2002) und benennt sieben Aspekte (zitiert nach Becker-Textor 2009, S. 4):

- Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen
- Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit
- Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen
- Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen
- Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen
- Bedürfnis nach stabilen und unterstützenden Gemeinschaften sowie nach kultureller Kontinuität
- Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft.

Aus dieser Aufzählung lässt sich das Postulat ableiten, dass sich die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren an diesen Bedürfnissen orientieren und

¹¹ Dem entsprechen die Inhalte, die Sigrid Ebert (2008 b, S. 11) als sinnvolle Bestandteile einer „Weiterbildung Krippenpädagogik“ nennt: „Eine Vertiefung fachwissenschaftlicher Grundlagen (...), die Aneignung spezifischer Konzepte und Methoden an Beispielen von best-practice-Modellen. Angefangen von einem Konzept zur Alltagsgestaltung, das an der Lebenswelt der Jüngsten und deren vitalen Bedürfnissen orientiert ist und Fragen zur Körperpflege, gesunden Ernährung und Bewegung sowie Gesundheitsrisiken und Gesundheitsvorsorge einschließt, über Methoden zur Förderung und Unterstützung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen bei Kindern dieser Altersstufe im Kontext von Spiel und Pflege bis hin zu speziellen Aufgaben wie die der Gestaltung der Eingewöhnung, die Zusammenarbeit mit den Eltern und übergreifenden Aufgaben, die sich auf die Qualitätsentwicklung der Einrichtung als Ganzes und deren Verortung im Sozialraum beziehen.“

ihre pädagogischen Konzepte daran ausrichten müssen (Maywald 2008 b, S. 39). Dabei lassen sich nach Decy und Ryan, (vgl. Becker-Stoll 2008/Wertfein 2008, S. 4 f.) drei psychische Grundbedürfnisse unterscheiden:

- Bedürfnis nach Bindung (das bedeutet, sich sicher gebunden zu fühlen)
- Bedürfnis nach Kompetenz als dem Wunsch nach einer effektiven Interaktion mit der Umwelt
- Bedürfnis nach Autonomie als ein Grundanliegen nach selbstbestimmter Interaktion mit der Umwelt.

Analog hierzu weist Lieselotte Ahnert (2006, S. 77) darauf hin, dass es für entwicklungsfördernde Beziehungskontexte notwendig ist, „das Konzept der emotionalen Sicherheit um Erziehungsprinzipien zu erweitern, die sich den entwickelnden Kompetenzen und Bedürfnissen des Kindes fortlaufend anpassen. Dazu gehören neben der (1) Aufrechterhaltung von Bindungssicherheit und liebevoller Zuwendung (2) die Achtung vor der Individualität und den zunehmenden Autonomiebestrebungen des Kindes, (3) Orientierung an verbindlichen Verhaltenserwartungen, (4) Bereitstellung vielfältiger Anregungs- und Fördermöglichkeiten sowie (5) die Ermutigung zur Partizipation an der gemeinsamen Lebensgestaltung.“



Da die Erkenntnisse der Bindungsforschung mittlerweile breit in der Öffentlichkeit rezipiert und insbesondere im Kontext der außerfamiliären Be-

treuung von Kindern bis zu drei Jahren häufig zitiert werden, geht das folgende Kapitel noch einmal speziell auf die Bindungsbedürfnisse von Kleinstkindern ein.

1.3.2 Bindungsbedürfnisse

Kinder lernen *in* sozialen Beziehungen und *durch* soziale Beziehungen – dies gilt als unbestritten (Ahnert 2007 b, S. 40) und ebenso die Bedeutung einer sicheren Bindung¹² an primäre und sekundäre Bezugspersonen als Voraussetzung für eine positive Entwicklung von Kindern (Becker-Stoll/Wertfein 2008; BMFSFJ 2008). Aufseiten der Bindungsperson sind Feinfühligkeit und Kontingenz in der Reaktion auf die Bedürfnisse des Kindes entscheidende Faktoren bei der Ausbildung der Bindungsbeziehung (Ahnert 2005, S. 19 ff.).

Die Beziehung von Kindern zu Erzieherinnen und Erziehern¹³ weist bindungsähnliche Eigenschaften auf (Ahnert 2007 b, S. 31); kontrovers wird jedoch noch die Frage erörtert, wie lange ein Kind die Ausschließlichkeit der Bindungsbeziehung zur primären Bezugsperson braucht und ab wann die Bindung sicher genug für eine zusätzliche außerfamiliäre Betreuung ist (Horacek u. a. 2008, S. 6).

In der Bindungstheorie nach John Bowlby ist das Bindungsverhalten angeboren und wird durch ein entgegengesetztes Verhaltenssystem – dem Explorationsverhalten – komplettiert:

„Hat das Baby zu einer Person eine Bindung aufgebaut, so kann es von dieser aus seine Umwelt erkunden und Explorationsverhalten zeigen. Kommt das Kind dann bei seinen Erkundungsversuchen in eine Überforderungssituation (Erschrecken, Angst, Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Unwohlsein), wird sein Bindungsverhalten aktiviert, und es wird zur ‚sicheren‘ Basis der Bindungsperson zurückkehren.“

12 Für eine allgemeine Einführung in die Bindungstheorie vgl. auch Hédervári-Heller 2008 a und Belsky u. a. 2007.

13 Einen guten Überblick über den aktuellen Stand der Fachdiskussion zur Erzieher/in-Kind-Beziehung gibt das gleichnamige Buch von Becker-Stoll/Textor 2007.

(Becker-Stoll/Textor 2007, S. 17; vgl. auch Becker-Stoll 2008)

Die *Deutsche Liga für das Kind* (2008) misst der Bindungsqualität von Kindern in diesem Alter zu den Fachkräften eine besondere Bedeutung zu. Neben dem Personalschlüssel, der die strukturelle Voraussetzung für den Aufbau von Bindung darstellt, gelten am Kind orientierte Verhaltensweisen wie Feinfühligkeit, Zuwendung, intensive Kommunikation und Anerkennung als Indikatoren für eine gute Erzieher/in-Kind-Bindung (BMFSFJ 2008, S. 13). Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich daher Kompetenzen aneignen, um nonverbales Ausdrucksverhalten in dieser Altersgruppe zu erkennen bzw. zu verstehen und die richtigen Konsequenzen daraus ableiten zu können (Horacek u.a. 2008, S. 11).

Fünf Merkmale einer sicheren Bindung sind (nach Ahnert 2007b, S. 33 ff.) auch im Alltag der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren wichtig:

1. Zuwendung durch liebevolle und emotional warme Kommunikation
2. Sicherheit durch Verfügbarkeit (z.B. Blickkontakt) auch bei Eigenaktivität
3. Stressreduktion durch Hilfe im Umgang mit negativen Emotionen, z.B. Trauer, Angst und Enttäuschung
4. Explorationsunterstützung durch Ermutigung zum neuen Erkunden
5. Assistenz bei schwierigen Aufgaben durch zusätzliche Information und Unterstützung.

Wie stark diese Merkmale in einer individuellen Erzieher/in-Kind-Bindung ausgeprägt sind, ist unterschiedlich und wirkt auf die Sicherheit der Bindung. Dabei stehen die Fachkräfte im Alltag vor der Anforderung, die individuelle Reaktion auf die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes mit der allgemeinen Betreuung der Gruppe zu vereinen. Ergebnisse einer Metaanalyse (Ahnert u.a. 2006) machen Folgendes deutlich:

„Sichere Erzieher/innen-Kind-Bindungen entstehen (...) in jenen Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieherverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen

ausgerichtet ist und die Dynamik in dieser Gruppe reguliert. Die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines jeden einzelnen Kindes müssen dabei unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient werden.“ (Ahnert 2007b, S. 35; vgl. auch Becker-Stoll/Wertfein 2008, S. 7)

Weitere Einflussfaktoren auf die Erzieher/in-Kind-Bindung sind pädagogische Konzepte, die Größe der Kindergruppen, aber auch die Geschlechterzusammensetzung der Gruppe, sowie die altersabhängigen Bedürfnisse der Kinder im Betreuungsprozess (Ahnert 2007b, S. 37 ff.).¹⁴

Lieselotte Ahnert bezieht sich dabei auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass eine bestimmte pädagogische Programmatik zu einfühlsamerem Verhalten bei Erzieherinnen und Erziehern führt (Stichwort Orientierungsqualität) sowie bei größeren Gruppen die gruppenspezifischen Faktoren die Ausbildung der individuellen Erzieher/in-Kind-Bindung stärker beeinflussen und diese sowohl fördern als auch behindern können (ebd., S. 37):

In Bezug auf die Geschlechterzusammensetzung stellt sie zum einen fest, dass die Erzieher/in-Mädchen-Beziehungen leichter hergestellt werden als die Erzieher/in-Jungen-Beziehungen und die Mädchen auch eher eine sichere Bindung zu den Erzieherinnen haben.



14 Diese Ergebnisse sind nicht spezifisch für die Altersgruppe der Kinder bis zum dritten Lebensjahr.

Zum anderen lassen sich Unterschiede im Verhalten der pädagogischen Fachkräfte bezüglich Assistenz und Explorationsunterstützung beschreiben – und zwar nicht nur bezogen auf das zunehmende Alter der Kinder, sondern auch geschlechtsspezifisch. Unabhängig vom Geschlecht verschiebt sich insgesamt mit zunehmendem Alter der Kinder ihr Bedürfnis nach Sicherheit und Stressreduktion zu mehr Assistenz und Explorationsunterstützung. Die Kinder entwickeln eigene Strategien der Stressreduktion und werden so unabhängiger von den Erzieherinnen und Erziehern (Ahnert 2007b) (vgl. Kapitel 1.3.3 zur kindlichen Entwicklung).

Für die Praxis ergeben sich daraus (nach Ahnert 2005, S. 44 f.) entsprechende Schlussfolgerungen:

„Um einer Tendenz entgegenzuwirken, die Jungen aus den Bildungsinstitutionen schon frühzeitig heraus sozialisiert, weil sie sich dort nicht angenommen fühlen, müssen geschlechtsspezifische Tendenzen in der Erziehungsarbeit – möglicherweise durch berufsbegleitende Supervision – bewusst gemacht und ausbalanciert werden.“

Mit den Autonomiebestrebungen des Kindes kann es zusätzlich zu Belastungen der Erzieher/in-Kind-Beziehung kommen („Trotzverhalten“). Ein professioneller Umgang damit rückt das Verstehen der kindlichen Motive und einen angemessenen Umgang damit in den Vordergrund (Ahnert 2005, S. 24).

Gerhard J. Suess und Edith Burat-Hiemer (2009, S. 96) thematisieren zudem die Beziehung mit den Eltern, denn es „treffen auch die Eltern und Pädagoginnen aufeinander und damit die Bindungsmodelle von 3 Erwachsenen. Und die aufeinandertreffenden Bindungsmodelle spielen für all die unterschiedlichen Begegnungen eine Rolle, insbesondere jedoch für bindungsrelevante Situationen im Umgang mit dem Kind, und wirken sich auf die Qualität des Miteinanders aus.“

Gerade die bisherigen Bindungserfahrungen der Kinder mit ihren Eltern prägen die Art des Beziehungsaufbaus und die Intensität der Bindung mit den Fachkräften in der Tageseinrichtung. Bis zu 60 Prozent der Kinder in Deutschland sind unsicher gebunden (Ahnert/Gappa 2008, S. 80). Beobachtungen haben ergeben, dass sicher gebun-

dene Kinder weniger aggressives bzw. feindseliges Verhalten gegenüber anderen Kindern sowie weniger emotionale Isolation und Abhängigkeit von den Erzieherinnen und Erziehern zeigen. Sie sind sozialkompetenter, konzentrierter beim Spiel und haben eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen (Becker-Stoll 2007, S. 27).

Dabei können die pädagogischen Fachkräfte durchaus eine kompensatorische Funktion haben. Der Aufbau einer Bindungsbeziehung zu Kindern mit verschiedenen Bindungstypen stellt für die pädagogischen Fachkräfte eine Anforderung dar, die nicht nur Wissen über die verschiedenen Bindungstypen und ihren Ausdruck in Verhaltensweisen (z. B. abweisendes oder anklammerndes Verhalten) in der frühen Kindheit voraussetzt, sondern auch Selbstreflexion über die eigenen Bindungserfahrungen und die emotionalen Reaktionen, die ein Kind mit seinem Bindungsverhalten bei einer Fachkraft auslöst (vgl. das Kapitel 1.2.2 zur Selbstreflexion).

Hierbei ist zu beachten, dass „Bindungsqualitäten (...) Qualitäten von Beziehungen und keine individuellen Charakteristika von Kindern [sind]. Ein Kind kann gleichzeitig unterschiedliche Bindungsqualitäten zu unterschiedlichen Personen aufrecht erhalten“ (Suess/Burat-Hiemer, 2009, S. 69). Insofern wird davor gewarnt, Kinder auf der Grundlage der Bindungstypen in ihrem Bindungsverhalten diagnostizieren zu wollen.

Acht „Qualitätsanforderungen an eine professionelle Gestaltung der Beziehung zwischen Fröhlich-Gildhoff 2009 d, S. 26) die Merkmale für eine sichere Eltern- oder auch Erzieher/in-Kind-Bindung ein:

1. Sicherung von Kontinuität und Verlässlichkeit
2. Akzeptierende und wertschätzende Grundhaltung
3. Balance zwischen Autonomie und Sicherheit
4. Garantie von Trost
5. Systematische Beobachtung und Verstehen des Bindungs- und Interaktionsverhaltens
6. Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen
7. Annehmen der Vorbildfunktion
8. Kontinuierliche Selbstreflexion.

Im Extremfall kommen in eine Krippe auch einzelne Kinder, die durch ihre bisherige Sozialisation in der Familie ein desorganisiertes Bindungsverhalten oder eine Beziehungsstörung haben. Soll das Kind die Chance haben, in der Kindertageseinrichtung eine neue Beziehungserfahrung zu machen, indem es eine tragfähige Bindungsbeziehung zu einer Erzieherin oder einem Erzieher aufbauen kann, stellt dies hohe Ansprüche an die professionelle Kompetenz.

Die Fachkraft muss die innere Bedeutung des Verhaltens des Kindes verstehen und einordnen sowie die verschiedenen Hinweise für einen vorsichtigen Beziehungsaufbau deuten können. Um sich auf die emotionale Beziehung einzulassen, sind Selbstreflexion und professionelle Distanz notwendig, damit es bei Frustrationen nicht zu einem Beziehungsabbruch kommt. Im Umgang mit Eltern sind Fachwissen und eine sensible Gesprächsführung unerlässlich, vor allem wenn Eltern auch beraten werden sollen. Bei Beziehungsstörungen muss die Zusammenarbeit mit familienunterstützenden Institutionen oder dem betreuenden Kinderarzt gesucht werden (Baer/Frick-Baer 2009, S. 42; Horacek u.a. 2008, S. 13; Haverkock/Pauli-Pott 2007, S. 163). Die Trennung von den Kindern stellt nicht zuletzt auch die Fachkräfte vor emotionale Anforderungen, mit denen sie professionell umgehen müssen. Die tagtägliche Verabschiedung, ritualisiert durch die Abholphase, in der Eltern und pädagogische Fachkräfte gegenseitig Informationen austauschen, versetzt die Fachkräfte in die Situation, dass sie „sich plötzlich wieder auf sich selbst konzentrieren, anstatt auf die physiologischen und psychologischen Bedürfnisse vieler Kinder gleichzeitig und sie fühlen sich vielleicht für ein Weilchen leer und zurückgelassen. Gleichzeitig gilt es, zur Reflexion des Tagesablaufs und der eigenen Verhaltensweisen zu kommen, neu zu planen für den Tag und die Woche danach“ (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 193).

Der Aspekt der Trennung findet in der Literatur zum Aufbau von Bindungsbeziehungen wenig Erwähnung. Dabei benötigen die Fachkräfte nicht nur Kompetenzen im Aufbau von Bindung, sondern auch in der Verarbeitung der Abschiedserfahrung

von den Kindern nach dem geleisteten emotionalen Investment. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Erzieherinnen und Erzieher von Anfang an auf Distanz gehen, um sich den Trennungsschmerz zu ersparen. Auch hier kommt einer kontinuierlichen Supervision eine zentrale Bedeutung zu.

Die endgültige Verabschiedung der Kinder von den Erzieherinnen und Erziehern beim Verlassen der Gruppe bzw. Einrichtung kann für beide Seiten mit Trauer verbunden sein. Eine bewusste Gestaltung des Übergangs durch Abschiedsrituale kann hierbei hilfreich sein (Becker-Stoll u.a. 2009, S. 53; Friederich 2008, S. 183 ff.).

1.3.3 Wissen über die kindliche Entwicklung

Um in der pädagogischen Arbeit auf den Entwicklungsstand des Kindes eingehen zu können sowie die „Zone der nächsten Entwicklung“¹⁵ (Vygotskii 2002) im Blick zu haben und die Interaktion darauf abzustimmen, bedarf es natürlich eines fundierten Wissens über die frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsaufgaben (Beller/Beller 2006, S. 39; Ahnert 2005, S. 42).

Dabei ist zu beachten, dass es eine große Spannweite intraindividuelle Unterschiede in der Entwicklung von Kindern geben kann, beim gleichen chronologischen Alter sogar eine Bandbreite von fast drei Entwicklungsjahren (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 118).

Das gilt auch für Krippen. Diese Variabilität stellt für Fachkräfte besondere Anforderungen, wenn es darum geht, auch Entwicklungsverzögerungen angemessen einschätzen zu können.

15 Lev S. Vygotskii entwickelte das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE), um das Augenmerk auf das potenzielle Entwicklungsniveau eines Kindes zu lenken, das dieses mit Unterstützung eines Erwachsenen oder älteren Kindes erreichen könnte. Voraussetzung hierfür ist die Wahrnehmung des aktuellen Entwicklungsniveaus, ein Wissen darüber, was die „Zone der nächsten Entwicklung“ beinhaltet und eine Vorstellung davon, wie das Kind unterstützt werden kann, um das bereits angebahnte nächste Entwicklungsstadium zu erreichen.

In der entwicklungspsychologischen Fachliteratur gibt es unterschiedliche Modelle, um Entwicklungsschritte und Entwicklungsphasen darzustellen, die sich hinsichtlich der Ordnungskategorien und Beschreibung der Altersspannen unterscheiden. Für Fachkräfte ist es daher wichtig, die jeweilige Funktion und das dahinterliegende Entwicklungsmodell einer Entwicklungstabelle einordnen zu können, bevor sie sich entscheiden, ihre pädagogische Praxis an einer bestimmten Tabelle zu orientieren.

In der Praxis ist die Arbeit mit der *Entwicklungstabelle* von *Kuno Beller* weit verbreitet; diese Tabelle verzichtet bewusst auf eine zeitliche Festlegung der Entwicklungsschritte und beschreibt stattdessen zehn aufeinander aufbauende Entwicklungsphasen in ihren unterschiedlichen Bereichen: Körperpflege, Umgebungsbewusstsein, Sozial-Emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, Kognition, Grobmotorik und Feinmotorik (Beller/Beller 2006).

In den einzelnen Entwicklungsbereichen werden Entwicklungsrichtungen von hilflos zu kompetent, von passiv zu aktiv, von amorph zu differenziert, von einfach zu komplex oder von unselbstständig zu selbstständig, von unvertraut zu vertraut, von unkontrolliert zu kontrolliert und von konkret zu symbolisch beschrieben (ebd., S. 39).

Bei „Birth to three matters“ wird die kindliche Entwicklung in großen Entwicklungsbereichen und Entwicklungsthemen repräsentiert:¹⁶



¹⁶ Ein weiteres Beispiel einer praxisnahen Darstellung von Entwicklungsschritten findet sich bei Ostermayer 2007.

- 0 bis 8 Monate: Kopf heben, Schauen und Kontakteln („Heads Up, Lookers and Communicators“): Eine Zeit, in der die Säuglinge Kontrolle über ihren Körper gewinnen, mit Tönen und Lauten kommunizieren und auf Menschen und ihre Umgebung antworten.
- 8 bis 18 Monate: Sitzen, Stehen, Auskundschaften („Sitters, Standers and Explorers“): Der Zugewinn an Mobilität ermöglicht den Kleinkindern die unabhängige Erforschung ihrer Umgebung; die Beherrschung der Umgebung und der Sprache weitet sich aus.



- 18 bis 24 Monate: Bewegen, Durcheinanderbringen, Spielen („Movers, Shakers and Players“): Die Kleinkinder zeigen zunehmend Unabhängigkeit, haben immer mehr Spaß an Bewegung, Kommunikation und spielerischem Lernen.
- 24 bis 36 Monate: Gehen, Reden, Tun als ob („Walkers, Talkers and Pretenders“): Diese Entwicklungsperiode zeichnet sich durch wachsende

Autonomie aus. Kinder werden durch die Entwicklung ihrer physischen und kommunikativen Möglichkeiten selbstbewusster und lernen, etwas vorzugaukeln (Abbott/Langston 2007, S. 72).



Alterstypische Entwicklungsthemen werden im fachwissenschaftlichen Kontext häufig als Entwicklungsaufgaben (*developmental issues*) bezeichnet. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht davon aus, dass die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Anforderungen mit einem Zuwachs an Kompetenzen einhergeht, die dann wiederum Voraussetzung für die weitere positive Entwicklung sind. Dabei haben die Aufgaben einen motivationalen Aspekt, da es immer um ein Zusammenspiel zwischen individueller Leistungsfähigkeit, kulturellen Erwartungen und individuellen Zielsetzungen geht (Koglin/Petermann 2010 a, S. 310; Becker-Stoll u.a. 2009, S. 23).

Für Kinder in den ersten drei Lebensjahren nennt Klaus Fröhlich-Gildhoff (2009 a, S. 17) exemplarisch folgende Entwicklungsaufgaben:

Aufgaben des Säuglingsalters (bis circa ein Jahr):

- Aufbau sensumotorischer Schemata
- Erster Aufbau von Bindungsrepräsentationen
- Aufbau und Ausbau von physiologischen Regulationsfertigkeiten.

Aufgaben des Kleinstkindalters/Krabbelalters (bis circa drei Jahre):

- Aufbau eines differenzierten Emotionsspektrums
- Aufbau von frühen Denk- bzw. Problemlösungskompetenzen
- Erwerb von sprachlichen Kompetenzen.

Eine andere weit verbreitete Form der Darstellung von Entwicklung ist die Benennung von „Meilensteinen“. Sie geht in der Regel einher mit der Unterscheidung zwischen der motorischen, der kognitiven, der emotionalen und der sozialen Entwicklung (Pauen/Vonderlin, 2007). Auch wenn diese Entwicklungsbereiche getrennt beschrieben werden, bestehen doch enge Zusammenhänge (ebd., S. 6). Die Entwicklung der Denkfähigkeit ist an die Entwicklung der Bewegungsfähigkeit und Wahrnehmungsverarbeitung sowie an die Handlungsmöglichkeiten des Kindes gebunden. Dabei sind immer Emotionen beteiligt.

Ein guter Überblick über die wichtigsten Entwicklungsmeilensteine von Kindern in diesem Alter entsprechend des entwicklungspsychologischen Forschungsstandes ist bei Sabina Pauen (2008) zu finden.¹⁷

Die bedeutendsten Ergebnisse zur kognitiven Entwicklung bei Kleinstkindern betreffen die Fähigkeit zu kategorisieren, kausale Annahmen zu überprüfen und bereichsspezifisches Wissen aufzubauen. So wird davon ausgegangen, dass Babys schon frühzeitig globale Unterscheidungen zwischen Lebewesen und unbelebten Gegenständen treffen und bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres feinere Unterschiede machen (Pauen 2008, S. 11 f.). Mit sieben Monaten interessieren sie sich bereits für den Zusammenhang von Ursache und Wirkung – insbesondere bei der Bewegung von Dingen. Sie bilden Erwartungen, überprüfen diese und passen gegebenenfalls die bereits gebildeten Kategorien und „Hypothesen“ den Ergebnissen an (Gopnik u.a. 2001).

Kinder verfügen (nach Pauen 2008, S. 12) möglicherweise schon von Geburt an über ein bestimmtes Kernwissen – das heißt, die postnatale Wissensentwicklung läuft bereichsspezifisch ab bzw. das bereits erworbene Wissen fungiert als Anker für neues Wissen. Als Kernwissen bezeichnet sie in erster Linie bestimmte Gesetzmäßigkeiten in den

¹⁷ Für einen praxisorientierten Überblick über die Entwicklung und Themen von Zweijährigen vergleiche Viernickel/Völkel 2006.

Bereichen Physik, Mathematik und Psychologie, das zunehmend differenziert wird.

Bestimmte Merkmale der sozial-kognitiven Entwicklung sind um den neunten Monat beobachtbar. Dann ist ein Kind in der Lage, sich gemeinsam mit einer anderen Person auf einen Gegenstand zu beziehen („joint attention“). In Situationen von triadischer Aufmerksamkeit erfasst ein Kind offensichtlich auch den mentalen Zustand der anderen Person. Hierin werden die Anfänge einer *theory of mind* gesehen, die auch eine kognitive Grundlage für den Spracherwerb bilden, „denn die Bedeutung von Worten erschließt sich Kindern nur im kommunikativen Kontext. Ihre wichtigste Aufgabe besteht darin, aus dem Wortgebrauch anderer, ihren eigenen Wahrnehmungen und dem Wissen darum, worauf sich ein Gegenüber gerade bezieht, die Bedeutung von Sprache zu erschließen“ (Pauen/Vonderlin 2007, S. 21).

Die analytische Trennung von Entwicklungsbereichen wird mit Bezug auf die Praxis in der Kleinkinderziehung von vielen Autorinnen und Autoren kritisch betrachtet. Im Zusammenhang mit dem *Zehnten Kinder- und Jugendbericht* wurde (von Schäfer 1999) herausgearbeitet, dass die sinnliche Wahrnehmung und ihre Verarbeitung die entscheidende Rolle für die Denkentwicklung spielt und Wahrnehmung ein ganzheitlicher Prozess ist, an dem alle Sinnesorgane, bewertende Gefühle, Denken und Erinnerungen beteiligt sind und sich gegenseitig in der Präzisierung von Wahrnehmungen unterstützen.

Neben dem Wissen über die Entwicklungsschritte in den einzelnen Bereichen sind (nach Viernickel 2006, S. 14) auch zwei Prinzipien der frühkindlichen Entwicklung zur Kenntnis zu nehmen: die *Ganzheitlichkeit früher Entwicklungsprozesse* sowie die *Hierarchie von Entwicklungsfunktionen*, da die Grundlage für Prozesse der Verarbeitung und Bildung in der Vernetzung von Wahrnehmungsvorgängen, emotionalen Bewertungen und motorischen Reaktionen liegt: „Geistige Funktionen sind also auf sensorischen Prozessen aufgebaut und eng mit emotionalen Erfahrungen verbunden“ (ebd., S. 15).

Die frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse sind als „aktive, ganzheitliche, komplexe

und stark leiblich gebundene Prozesse“ zu verstehen, sodass eine einseitige Förderung bestimmter Bereiche nicht sinnvoll erscheint (ebd., S. 16). Dementsprechend formuliert Susanna Viernickel als ganzheitliche Entwicklungsthemen der ersten drei Lebensjahre den Aufbau sicherer Bindungsbeziehungen, das Erlangen von Autonomie und Kontrolle sowie das Zurechtfinden in der sozialen Welt der Gleichaltrigen (ebd., S. 16 ff.).

In der Entwicklung des Kleinkindalters kann (nach Ahnert) zwischen einer Frühphase (0 bis 18 Monate) und einer Spätphase (19 bis 36 Monate) unterschieden werden. Für die Frühphase geht Lieselotte Ahnert (2005, S. 35) davon aus, „dass die frühe Betreuungspraxis (bis zum 18. Lebensmonat) eine dyadisch orientierte Interaktion des Kindes mit wenigen Betreuungspersonen erfordert, die sich auf Tempo und Struktur der Informationsverarbeitung der Kinder dieses Alters einstellen. Diese Betreuungspersonen müssen auch versuchen, eine Sicherheitsbasis zu vermitteln, damit die emotionale Entwicklung des Kindes von sicheren Bindungsbeziehungen profitiert und die Emotionen des Kindes darüber auch regulierbar werden. Damit sich jedoch sichere Bindungsbeziehungen herausbilden können, sollten die Erzieher/innen möglichst prompt auf Distress-Signale des Kindes reagieren und versuchen, die negativen Emotionen des Kindes positiv zu regulieren.“ (Eine ausführlichere Darstellung zur Entwicklung von Affektregulation und der damit verbundenen Rolle der Fachkraft findet sich bei Fröhlich-Gildhoff 2009 b, S. 69 ff.).

Die Individualität des Kindes muss dementsprechend in der alltäglichen Betreuung berücksichtigt werden – unbeliebtes Essen oder erzwungener Mittagsschlaf können beispielsweise Angstreaktionen auslösen sowie zur Herausbildung desorganisierter Beziehungsmerkmale gegenüber den Erziehenden führen. Zur Unterstützung des Aufbaus handlungsbasierter Wissensstrukturen empfiehlt sie anregende Betreuungsangebote, die Handlungsmuster herausfordern. Für die Betreuungspraxis in der Spätphase des Kleinkindalters geht Lieselotte Ahnert (2005, S. 36) davon aus, dass „die Intelligenzentwicklung des 2-3-jährigen Kindes eine intellektuelle Auseinandersetzung mit men-

talen Widersprüchen und Konflikten [erfordert], die sich durch die alterstypischen Besonderheiten in der Denkentwicklung ergeben. Anregungsreiche Curricula sind deshalb von großer Bedeutung, die nicht dem Zufall überlassen bleiben dürfen, sondern pädagogisch konzipierte Angebote früher Bildung darstellen müssen. Bei ihrer Umsetzung ist die Zone der nächsten Entwicklung zu beachten. Allerdings müssen auch Exploration und Selbsterkundung des Kindes zugelassen werden. Dabei wird die Kindergruppe zu einem besonderen Anziehungspunkt in der sozialen Welt des Kindes und die Peers gleichzeitig auch zu einer wichtigen Entwicklungsressource.“

Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies, dass von Ihnen verstärkt „Gruppenmanagement“ gefordert ist, dass sie mit Konfliktverhalten und Aggressionen in der Gruppe umgehen müssen sowie mit einem Codex von Normen und Regeln, die auf die prosoziale Verhaltensentwicklung der Kinder einwirken. Hierzu gehört auch die Gestaltung von Rahmenbedingungen wie die Stabilität der Gruppe (ebd.; für eine weitere Darstellung von Entwicklungsthemen, die insbesondere das Spielverhalten betreffen, vgl. Maier 2008).

Da für viele Kinder der Eintritt in die Krippenbetreuung gleichzeitig auch ein Eintritt in die soziale Welt einer Gruppe von (mehr oder weniger) Gleichaltrigen ist, gewinnt das Wissen über die Bedürfnisse nach Peerkontakten für frühpädagogische Fachkräfte an Bedeutung. Neben den Kontakten und Beziehungen, die die Kinder zu Erwachsenen aufbauen, sind Kontakte zu anderen Kindern mit zunehmendem Alter ein zentraler Kontext für die sozial-emotionale Entwicklung. Ein Überblick über die Entwicklungsschritte, Mittel und Themen der Peerkontakte und zur Bedeutung des Spiels in seinen unterschiedlichen Gestalten findet sich bei Susanne Viernickel und Petra Völkel (2009), die beschreiben, welche Wege der Verständigung und Interaktion die Kinder in ihrer nonverbalen Phase gehen – vom parallelen Spiel über Imitation und den Austausch von Gegenständen zu Peer-Interaktionen, in denen die Kinder sich wechselseitig aufeinander beziehen (ebd., S. 49 ff.).



Grundlage der Peer-Interaktion sind die folgenden Meilensteine der sozial-emotionalen Entwicklung

- „Im ersten Lebensjahr lächeln Säuglinge andere Säuglinge an, äußern ihnen gegenüber Laute, versuchen sich anzunähern und den anderen zu berühren.
- Mit etwa neun Monaten beginnen Kinder miteinander Spielobjekte auszutauschen, ahmen sich gegenseitig nach und spielen erste, einfache gemeinsame Spiele.
- Am Anfang des zweiten Lebensjahres beginnen Kinder symbolisch zu spielen und steigen damit in die Welt der Fantasie ein.
- Außerdem zeigen Kinder im zweiten Lebensjahr bereits deutliche Vorlieben für ein oder zwei andere Kinder, die ihnen vertraut sind und treten mit diesen verstärkt in einen sozialen Austausch.
- Etwa ab 18 Monaten entwickeln Kinder die Fähigkeit, Mitleid für andere zu empfinden und ihnen Trost zu spenden (Empathie). (...)
- Fortgeschrittenes Symbolspiel in Form von einfachem Rollenspiel tritt bei unter Dreijährigen, wenn auch noch selten, auf.“ (Viernickel/Völkel 2009, S. 58; vgl. auch Becker-Stoll u.a. 2009, S. 102 ff.)

Dabei kann die frühpädagogische Fachkraft den Eintritt in die soziale Welt der Peer-Kontakte fördernd unterstützen, indem sie bei der Raumgestaltung und Ausstattung der Einrichtung darauf achtet, dass die Rahmenbedingungen für Kontakte in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen günstig

sind – beispielsweise Rückzugsmöglichkeiten für das Spiel zu zweit zu schaffen oder (Verkleidungs-) Utensilien für das Symbolspiel in der Einrichtung zur Verfügung zu stellen (Viernickel/Völkel 2009, S. 56 f.).

Auf die besondere Bedeutung des frühkindlichen Spiels in den unterschiedlichen Phasen der sozialen Entwicklung gehen Inga Bodenbug und Irmgard Kollmann ein und geben Hinweise, wie die frühkindlichen Spielaktivitäten begleitet werden können. Dabei weisen sie auch darauf hin, dass der Prozess der Differenzierung – das individuelle Spiel oder das Spiel in unterschiedlichen Kleingruppen – ein wichtiges Merkmal des pädagogischen Alltags mit den Kleinsten ist und entsprechend in der Planung berücksichtigt werden muss (Bodenbug/Kollmann 2009, S. 194 ff.; vgl. auch Becker-Stoll u. a. 2009, S. 114 ff.).

Konflikte zwischen den Kindern gehören zwar genauso zum Alltag wie das harmonische Spiel und sind oft Ausdruck von Frustrationen an der Schwelle von Entwicklungsschüben, sollten aber von den Fachkräften sorgfältig beobachtet und eventuell moderiert werden. Bevor Konflikte zu einem Stressfaktor werden, können die Erzieherinnen und Erzieher die Situation nutzen, um einerseits wertschätzend mit den Gefühlen der Kinder umzugehen, andererseits ihnen Hilfestellung bei der Affektregulation und Erfahrung mit positiver Konfliktbewältigung zu vermitteln (Bodenbug/Kollmann 2009, S. 112 f. und S. 118 ff.).

Besonderes Augenmerk sollte auf die Entwicklung der Peerkontakte der Zweijährigen gelegt werden, wenn diese in Kindergartengruppen integriert werden, da sie als die Jüngsten von unübersichtlichen Gruppenstrukturen schnell überfordert sind und oft nicht ausreichend Gleichaltrige vorfinden. Aber auch in Krippengruppen müssen Erzieherinnen und Erzieher besonders sensibel sein und dürfen die „großen“ Kleinen nicht überschätzen (Suess/Burat-Hiemer 2009, S. 192).

Der Sensomotorik – dem Zusammenspiel der Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung – kommt in der frühkindlichen Bildung ein weiterer besonderer Stellenwert zu, da Prozesse der Wahrnehmung und damit der kindlichen Weltaneignung allgemein eng an die Möglichkeiten der Bewegung gekoppelt sind.

Wahrnehmung und Bewegung sind Grundlage kindlichen Handelns:

„In der frühen Kindheit sind Wahrnehmen, Bewegen, Denken, Fühlen und Sprechen besonders eng miteinander verbunden. Frühkindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse sind daher in hohem Maße auf eine anregende Bewegungsumwelt angewiesen.“ (Zimmer 2009, S. 1)

Die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeiten im Zusammenhang mit der Bewegungsentwicklung sowie die Bedeutung der Raumgestaltung für eine förderliche Umgebung sind praxisnah bei Susanne Viernickel und Petra Völkel (2009) dargestellt.

Inga Bodenbug und Irmgard Kollmann (2009) zeigen in ihrem Lehrbuch „Frühpädagogik – arbeiten mit Kindern von 0–3 Jahren“ die unterschiedlichen aufeinander aufbauenden Bewegungsmuster und Bewegungsabläufe auf. Die Beschreibung von Bewegungsbedürfnissen der Kinder in unterschiedlichen Phasen kombinieren sie mit Hinweisen („Planungsgesichtspunkte“), wie Fachkräfte durch die Gestaltung der Umgebung und ihr eigenes Interaktionsverhalten auf die jeweiligen Bedürfnisse eingehen können (Bodenbug/Kollmann 2009, S. 103 ff; vgl. auch Fröhlich-Gildhoff 2009 c, S. 58 ff. sowie das Kapitel 1.3.4 mit dem Abschnitt „Raum- und Materialgestaltung“).

Die meisten Darstellungen frühkindlicher Entwicklung beginnen mit der Geburt, doch gibt auch die Pränatalpsychologie Hinweise auf die Bedeutung prä- und perinataler Erfahrungen für die Entwicklung eines Kindes. Hierfür sensibilisiert zu sein, kann für Erzieherinnen und Erzieher hilfreich sein, insbesondere wenn es darum geht, die Entwicklung eines Kind individuell zu verstehen und einzuordnen (Bodenbug/Kollmann 2009, S. 93 ff.; Kasten 2008, S. 43 ff.).

1.3.4 Die pädagogische Praxis mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Was ergibt sich aus dem Wissen über die Grundbedürfnisse, die Bindungsbedürfnisse und die Ent-

wicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren für die Gestaltung der pädagogischen Praxis?

In Bezug auf die sozial-emotionale Sicherheit und die Identitätsentwicklung stehen die Gewährleistung einer Eingewöhnungs- und Einlebezeit, die Beziehungskontinuität, die Berücksichtigung des individuellen Tagesrhythmus jedes Kindes und die Gestaltung der Pflegesituation als Zuwendungszeit im Zentrum (Becker-Stoll/Wertfein 2008, S. 6).

Im Hinblick auf die Bedürfnisse nach Erkundung und Aneignung der Welt geht es (nach Becker-Stoll/Wertfein 2008, S. 7) um Aspekte einer anregungsreichen, erfahrbaren und gestaltbaren Bildungsumwelt:

- Überschaubare bzw. vertraute Raum- und Zeitstrukturen
- Überschaubare und stabile Gruppe
- Anregende Sinnesangebote und ausreichend Freiräume zum Experimentieren mit Kopf, Fuß und Hand
- Soziale und interaktive Anregungen durch gemeinsames Handeln, Spielen, Sprechen und Denken
- Kontinuierliche Betreuung durch zuverlässige stets ansprechbare Bezugspersonen und viel Zuwendung, z.B. durch beziehungsvolle Pflege.

In den folgenden Abschnitten werden die zentralen Bestandteile der pädagogischen Praxis, die für die Prozessqualität relevant sind, thematisiert: Aufnahme und Eingewöhnung, Beziehungsvolle Pflege und Sauberkeitsentwicklung, Sprache und Kommunikation, Gestaltung des Tagesablaufs, Raumgestaltung, Gruppenzusammensetzung und Zusammenarbeit mit Eltern.

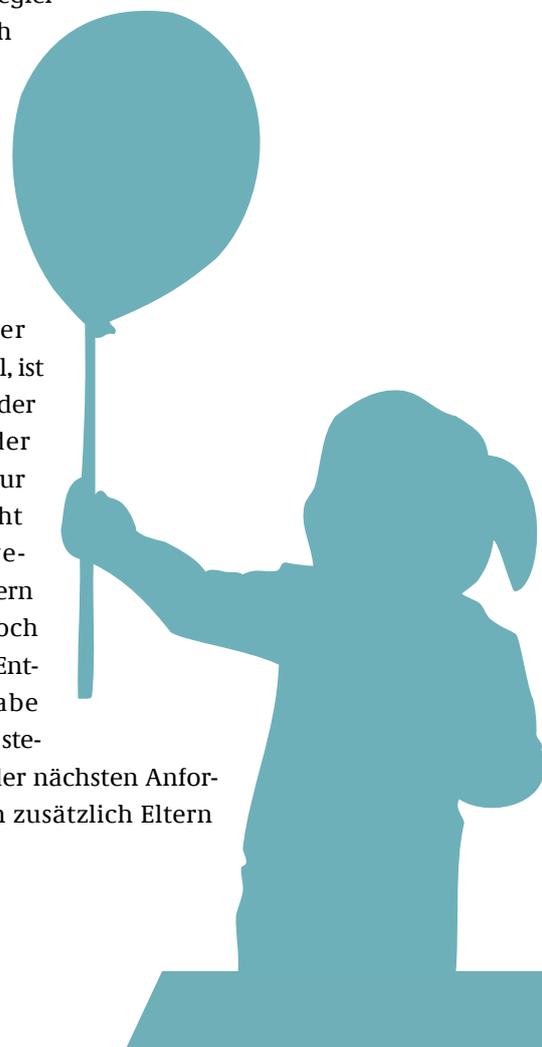
Aufnahme, Eingewöhnung, Übergänge, Abschiede

Soll ein Kind in eine Krippe aufgenommen werden, betrifft dies nicht nur das Kind selbst, sondern auch seine Eltern sowie die pädagogischen Fachkräfte und die Gruppe. Eine Analyse dieses Beziehungssystems ist Grundlage für die konkrete Planung des Aufnahmeverlaufs. Dabei geht es insbesondere darum, die Situation des Kindes und der Eltern sowie des Fachteams der Mitarbeiterinnen und Mitarbei-

ter sowie der Gruppe zur Kenntnis zu nehmen, und bei der Durchführung der Aufnahme zu berücksichtigen (Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 17).

Besondere Bedeutung kommt der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Tagesbetreuung zu. Sie wird gewöhnlich als „Eingewöhnung“ bezeichnet. Es geht jedoch darum, dass sich das Kind und die Eltern mit der Einrichtung und mit den neuen Bezugspersonen vertraut machen können sowie die Fachkräfte mit dem neuen Kind und seinen Eltern, sodass das Kind sich einleben kann und vor einer abrupten Trennungserfahrung bewahrt wird, die möglicherweise zu einer unnötigen oder gar bleibenden Verunsicherung führt. Auch für die Eltern ist die Übergabe ihres Kindes in die außerfamiliäre Betreuung in der Regel die erste emotional herausfordernde Trennungserfahrung (Andres 2008, S. 16).

Bei der Gestaltung des Übergangs von der Familie in eine Kindertageseinrichtung werden die Eltern in erster Linie als Unterstützer ihres Kindes bei der Bewältigung der komplexen Anforderungen gesehen, die mit der Eingewöhnung verbunden sind. Bei der pädagogischen Begleitung darf jedoch nicht übersehen werden, dass Eltern selber einen Übergang meistern müssen. Beim ersten Kind, das eine Krippe oder Kita besuchen soll, ist möglicherweise der Übergang von der Paarbeziehung zur Elternschaft nicht vollständig abgeschlossen. Die Eltern befinden sich noch am Beginn ihrer Entwicklungsaufgabe „Eltern sein“ und stehen bereits vor der nächsten Anforderung, nämlich zusätzlich Eltern



eines Kitakindes zu werden. Damit ist die Aufgabe verbunden, ein positives Selbstbild als Eltern eines Krippenkindes/Kitakindes zu entwickeln – was mit starken Emotionen verbunden ist, wie Freude, Unsicherheit, Erleichterung und Schuldgefühlen.

Auf der Beziehungsebene gilt es, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Fachkräften aufzubauen und die Beziehung(en) des Kindes zur Bezugsperson bzw. zu den Bezugspersonen ohne Konkurrenzgefühle zu akzeptieren. Gleichzeitig richten die Fachkräfte Erwartungen an Eltern, die von Eltern eines Familienkindes nicht erwartet werden. Außerdem müssen im täglichen Leben die Anforderungen von Familie und Partnerschaft, Erwerbstätigkeit und Tageseinrichtung in Einklang gebracht werden. Die Anforderungen werden noch komplexer, wenn Eltern mit dem System von Bildung, Betreuung und Erziehung in den ersten Lebensjahren und seinen Inhalten nicht vertraut sind.

Eltern sind mehrfach gefordert. Sie müssen die Entwicklung ihres Kindes unterstützen und eigene Entwicklungsanforderungen meistern. Intensive Kommunikation und Partizipation sind nötig, sodass für Kind und Eltern ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Krippe oder Kita entstehen kann. Dabei können bereits erfahrene Eltern in der Einrichtung eine wichtige Ressource für neue Eltern sein (Griebel/Niesel 2010).

Es gibt verschiedene Modelle zur systematischen Gestaltung dieses *Miteinander vertraut Werdens*. Entscheidend ist, dass zu Beginn das Kind nur gemeinsam mit einer bisher gewohnten Hauptbezugsperson (in der Regel *eine* Person der Eltern) Zeit in der Einrichtung verbringt und erst dann ohne seine bisher vertrauten Bezugspersonen gelassen wird, wenn ausreichend Kontakt zur neuen Bezugsperson in der Kindertagesstätte aufgebaut wurde. Neben der engen Zusammenarbeit mit den Eltern ist es ein Grundprinzip, dem Kind einen sanften Übergang aus der Familie in die Krippe zu ermöglichen (Ostermayer 2007, 54 ff.; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 18).

Entscheidend für die Fachkräfte ist dabei die Frage: „Woran erkennt man, dass ein Kleinstkind in der Außerhausbetreuung angekommen ist und sich wohl fühlt?“ (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 115).

Als klares Signal wird „das konzentrierte und kreative Spiel“ sowie „ein offener und vertrauensvoller Umgang, anfangs allein mit der Bezugserzieherin, bald erweitert auf die anderen Erzieherinnen“ genannt (ebd., S. 114 ff; vgl. auch Riemann 2006).

Die Eingewöhnung eines Kindes ist nicht die individuelle Aufgabe einer pädagogischen Fachkraft, sondern betrifft das gesamte Team, das sich in dieser Phase bezüglich der Arbeitsabläufe aufeinander abstimmen muss (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 188; Ostermeyer 2007, S. 58).

Das bekannteste und wohl auch am meisten verbreitete Konzept ist das sogenannte *Berliner Eingewöhnungsmodell*, das 1990 zum ersten Mal veröffentlicht wurde. Dieses Modell wurde am *Berliner Institut für angewandte Sozialisationsforschung* (IN-FANS) entwickelt und beruht auf der Bindungstheorie sowie auf internationalen Forschungsergebnissen zur außerfamiliären Betreuung von Kindern sowie zu den Erfahrungen von Erzieherinnen und Erziehern (Hédervári-Heller 2008 b, S. 97; Laewen u.a. 2006; Laewen u.a. 2003).

Das *Berliner Modell* besteht (nach Hédervári-Heller 2008 b, S. 97) aus fünf aufeinander aufbauenden Stufen:

1. Rechtzeitige Information der Eltern
2. Eine dreitägige Grundphase (erster bis dritter Tag)
3. Eine vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit (vierter Tag)
4. Eine Stabilisierungsphase (vierter oder fünfter Tag)
5. Eine Schlussphase (dritte bis vierte Woche).

Am Anfang bleibt ein Kind jeweils für ein bis zwei Stunden pro Tag in der Einrichtung. Nachdem das Kind das neue Umfeld und die Fachkräfte kennengelernt hat, wird die Trennung von der Bezugsperson versucht. Je nachdem, wie das Kind auf die Trennung reagiert, wird der Trennungsversuch abgebrochen und einige Tage später wiederholt. In der Stabilisierungsphase halten sich die Eltern zunehmend zurück und die Trennungsphasen werden verlängert. In der Schlussphase ist das Kind über längere Zeiträume allein in der Einrichtung und hat die Erzieherinnen bzw. Erzieher als „sichere Basis“ akzeptiert (ebd.).

Das sogenannte *Münchener Eingewöhnungsmodell* (nach Beller) ist weniger formalisiert, basiert aber auf ökopyschologischen Modellen zur Gestaltung von Übergängen und betont stärker die Funktion der anderen Kinder für das Einleben in der Gruppe und in der Einrichtung (Beller 2002; Winner/Ernst-Doll 2009).

Beziehungsvolle Pflege und Sauberkeitsentwicklung

Ein Spezifikum in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist die Bedeutung, die der Körperpflege und später der Sauberkeitsentwicklung zukommt. Die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler (1902–1984) hat dafür den Begriff *Beziehungsvolle Pflege* geprägt und darauf hingewiesen, dass die Wickelsituation weit mehr ist als das notwendige Eingehen auf ein körperliches Bedürfnis des Kindes, das möglichst schnell und effektiv erledigt werden muss. Nach Pikler ist die Pflegesituation eine Bildungssituation, in der die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin gestärkt werden kann, wenn diese feinfühlig als Kommunikations- und Interaktionssituation gestaltet wird (Cantzler 2008 a):

„Um eine Pflegesituation beziehungsvoll im Sinne von Emmi Pikler zu gestalten, muss die Bezugsperson zunächst mit dem Kind Kontakt aufnehmen, eine innere Verbindung herstellen und halten, mit ihm ‚im Dialog‘ sein. Dieser Dialog wird geführt mit Worten und dem Klang der Stimme, mit Blicken, Mimik, Gesten und Berührungen. Die Betreuerin stellt ein Band der Aufmerksamkeit zwischen sich und dem Kind her. Sie antwortet als erwachsene Person auf die Reaktionen und Äußerungen des Kindes, und das Kind reagiert wiederum auf den erwachsenen Menschen.“ (Staatsinstitut für Frühpädagogik 2008, S. 10)

Die Wickelsituation gilt als Schlüsselsituation, in der das wachsende kindliche Bedürfnis nach Autonomie und Eigenaktivität berücksichtigt werden muss. In einer entwicklungsorientierten Erziehung erlebt das Kind über das Eigenentscheiden und Mitmachen Selbstwirksamkeitsgefühle (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 137). Weitere Aspekte der Bedeutung der Pflege für das Kind sind im Bereich sensumotorischer Erfahrungen wie „Ken-

nenlernen und Fühlen des Körpers, Förderung der sensumotorischen Wahrnehmung, Erlernen des Körperschemas, Motorische Aneignung“ sowie im Bereich Kognition wie „Interesse und Aufmerksamkeit, Reihenfolge von Handlungsabläufen, Zeitliche und räumliche Orientierung, Kooperation mit dem Erwachsenen und Kompetenzen der Kommunikation“ (Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 34). Ab dem zweiten Lebensjahr beginnen Kinder aus eigener Motivation heraus, „sauber zu werden“. Die Erkenntnis, dass es dafür keine erzieherischen Maßnahmen braucht, sondern dass es dem kindlichen Bedürfnis entspricht, diese Selbstständigkeit zu erlangen, sobald die dafür notwendigen physiologischen Reifungsprozesse abgeschlossen sind, hat dazu geführt, dass nicht mehr von „Sauberkeitserziehung“ sondern von „Sauberkeitsentwicklung“ gesprochen wird (van Dieken 2008, S. 110; Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 137).



Diese Entwicklung soll nicht von außen forciert werden, sondern den Impulsen der Kinder folgen und sie dabei unterstützen (Horacek u. a. 2008, S. 12). Das eigene Bedürfnis der Kinder, trocken zu werden, wird oft durch die Vorbildfunktion älterer Kinder unterstützt. Um die Sauberkeitsentwicklung in einer Einrichtung zu unterstützen, gibt es (nach van Dieken 2008, S. 112) folgende Möglichkeiten:

- Ein ansprechend gestalteter Sanitärbereich
- Möglichkeiten zu vielerlei Körpererfahrungen
- Achten auf die Signale des Kindes (dass es auf die Toilette oder den Topf gehen will)
- Motivieren des Kindes zum Toilettengang
- Nachfragen, ob das Kind einen Versuch ohne Windel machen will
- Mut zu neuen Versuchen machen, wenn „etwas danebengeht“ – nicht schimpfen und tadeln
- Loben des Kindes, wenn der Toilettengang erfolgreich gemacht ist, sowie das Anerkennen seiner Leistung.

Das Thema Pflege und Sauberkeitsentwicklung betrifft den Intimbereich der Kinder und damit auch die Frage nach der frühkindlichen Sexualität. Hier ist es wichtig, den Kindern eine positive Beziehung zu ihrem eigenen Körperempfinden zu vermitteln und eigene Explorationen nicht zu unterbinden. Insbesondere dieser Aspekt der pädagogischen Arbeit mit Kleinstkindern als Körperwesen kann für die Fachkräfte eine Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit bedeuten, die zur professionellen Biografiearbeit gehört. Bei ausgeprägten Widerständen sollte die Pflege von einer anderen Fachkraft übernommen werden (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 86).

Exkurs: Sexuelle Übergriffe und Kindeswohlgefährdung

Sexuelle Übergriffe und Kindeswohlgefährdung haben in letzter Zeit in der Öffentlichkeit und Fachwelt große Aufmerksamkeit erhalten und dazu geführt, dass die Körperpflege in einem anderen Licht betrachtet wird. Die Pflegesituation kann Erwachsene wegen der Intimität der Situation dazu verführen, sexuell übergriffig zu werden.¹⁸

Fachkräfte sollten um diese Gefahr wissen und sich mit diesem Thema im Team befassen sowie sich zu erkundigen, wohin sie sich wenden können, wenn ein Verdacht auf Anzeichen sexueller Misshandlung aufkommt. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema im Team kann auch dazu führen, Rahmenbedingungen und Leitlinien festzulegen, die sicherstellen, dass die Kinder in der Einrichtung selbst vor Übergriffen geschützt sind – indem beispielsweise die Pflegesituation geschützt und gleichzeitig transparent ist (Herzig 2008, S. 38 ff.).

Entsteht bei einer Fachkraft ein Verdacht auf sexuelle Gewalt und/oder Kindeswohlgefährdung im familialen Umfeld, ist mit der Verabschiedung des § 8 a des SGB VIII ein geregelter Verfahren angezeigt, an welchem sich die pädagogischen Fachkräfte orientieren müssen (Kobelt-Neuhaus 2008, S. 30). Wenn sich ein Verdacht erhärtet, erfordert dies (nach Johns 2008, S. 25):

- „gewichtige Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung wahrzunehmen,
- zusammen mit einer „insoweit erfahrenen“ – also einer kinderschutzerfahrenen Fachkraft – die Gefährdung einzuschätzen,
- dabei die Eltern sowie das Kind einzubeziehen, soweit hierdurch der wirksamste Schutz des Kindes nicht infrage gestellt ist,

¹⁸ Es ist bislang nicht bekannt, wie viele Kinder sexuellen Übergriffen durch Fachkräfte in Einrichtungen ausgesetzt sind. Insgesamt machen Frauen als Täterinnen einen sehr geringen Prozentsatz aus und da die Beschäftigten in Krippen zu fast 100% Frauen sind, ist nicht davon auszugehen, dass es sich hier um ein weit verbreitetes Problem handelt. Ein sensibilisierter Umgang mit dem Thema ist dennoch empfohlen, da sich Kindertageseinrichtungen mehr für männliche Fachkräfte öffnen und gleichzeitig den Eltern diesbezüglich etwaige Bedenken nehmen möchten.

- die Eltern zu motivieren, Hilfen anzunehmen,
- das Jugendamt zu informieren, wenn die Eltern die Hilfen nicht annehmen oder die Hilfen die Gefährdung nicht abwenden.“

Die rechtlichen Vorgaben zu diesem Themenbereich konkretisieren Katharina Maucher und Wiebke Wüstenberg (2008, S. 4 ff.) in zehn konkreten Schritten des Vorgehens, wenn einer Kindertagesstätte Anhaltspunkte vorliegen; sie geben dazu ein Fallbeispiel und stellen Checklisten für Risiko- und Schutzfaktoren zur Abschätzung der Gefährdung vor. Auch wenn diese nicht speziell für die Altersgruppe bis zum dritten Lebensjahr konzipiert sind, enthalten sie wichtige Hinweise für einen professionellen Umgang der Fachkräfte mit diesem Thema (Koglin/Petermann 2010 b, S. 732 ff.).

Sprache und Kommunikationskultur

In den ersten drei Jahren werden die Grundlagen des Wortschatzes und der Grammatik der Muttersprache gelegt. Deshalb gebührt der sprachlichen Entwicklung und ihrer Förderung in institutionellen Settings besondere Aufmerksamkeit (Weissenborn 2005, S. 9).

Grundlage der frühkindlichen Sprachbildung ist, dass Kinder von sich aus sprechen lernen wollen, weil sie verstanden werden und andere verstehen möchten. Sie setzen von Anfang an ihre Fähigkeiten ein, um Kommunikation herzustellen und aufrechtzuerhalten. Die Sprachbildung beginnt mit diesen Kommunikationsanstrengungen, die sich der Körpersprache bedienen. Kinder werden in ihrer Sprachentwicklung vor allem dadurch unterstützt, dass ein Kind etwas zu sagen hat und dass sich die erwachsenen Bezugspersonen auf die Kommunikationsmodi des Kindes einlassen und diese positiv verstärken. Es geht darum, in Alltagssituationen positive Erfahrungen mit Sprache als Mittel der Verständigung zu ermöglichen (Haug-Schnabel/Bensel 2008 a, S. 42; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 29).

Es kommt weniger darauf an, das (anfangs zum Teil unbeholfen wirkende) Sprechen von Kindern zu berichtigen (etwa durch korrigierendes nach-

sprechen Lassen) als darauf, sich auf Dialoge mit Kindern einzulassen:

„Regelrechte Intensivkurse zum Spracherwerb finden in Zweiergesprächen während alltäglicher Interaktionen wie Wickeln, Anziehen, Bilderbuch anschauen oder beim Essen statt – gerade Mahlzeiten können spannende Lerneinheiten in Sachen Sprache und Gesprächsführung sein: vom handlungsbegleitenden Sprechen werden mehr Informationen und diese dauerhafter gespeichert als in einem neutralen Sprachkontext.“ (Haug-Schnabel/Bensel 2008 a, S. 43)



Die Kunst der Erwachsenen besteht darin, die nonverbalen Äußerungen des Kindes zu verstehen, angemessen darauf zu reagieren sowie selbst mit Worten und mit dem Körper so zu sprechen, dass sie vom Kind verstanden werden. Sprachförderung beginnt also lange bevor die Kinder selbst anfangen, erste Worte zu gebrauchen. Um den unmittelbaren Spracherwerb (d.h. den Einsatz der Sprache mit Worten als Mittel der Verständigung) gut unterstützen zu können, sollten Fachkräfte die wichtigsten Erscheinungsformen und Etappen des Sprachverstehens und der Sprachproduktion in den ersten Jahren kennen.¹⁹

¹⁹ Einen Überblick dazu vermittelt beispielsweise Weissenborn 2005, S. 10.

Schon von Geburt an nutzen Babys ihre Mimik, Gestik, Körpersprache und Stimmlage, um zu kommunizieren. In den ersten 15 Monaten lernen sie, dass es bei der Kommunikation um das Senden von Nachrichten mit einer Absicht an einen Empfänger geht, und dass hierfür die Sprache das Werkzeug ist (van Dieken 2008, S. 118).

Um den ersten Geburtstag herum verstehen Kinder, dass ein Zusammenhang zwischen sprachlichen Äußerungen und Handlungen besteht und am Ende des zweiten bzw. Anfang des dritten Lebensjahres entwickeln Kinder die Fähigkeit, Worte als Werkzeuge des Denkens zu nutzen (Winner 2008, S. 16 f.). Dies fällt oft mit einer Explosion des Wortschatzes zusammen – aus Worten werden Sätze, die mit steigendem Alter komplexer werden.

Die Förderung von Sprachentwicklung in der Kinderbetreuung verlangt von den Erzieherinnen und Erziehern, dass sie die kommunikativen Kompetenzen der Kinder auch schon in der vor-sprachlichen Phase wahrnehmen und den weiteren Aufbau unterstützen, nicht nur durch sprachliche Herausforderung und Begleitung, sondern auch mit bewegungsrhythmischer und musikalischer Förderung durch Lautklänge. Sie haben die Aufgabe, vielfältige Kommunikationsgelegenheiten zu schaffen. Dabei sind sie selbst sowohl Sprachvorbild als auch Vorbild für Kommunikationsweisen (List 2010). Die Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren stellt zusätzliche Anforderungen an das Fachwissen und die Praxis von pädagogischen Fachkräften und wird hier nicht weiter behandelt (zur Einführung vgl.: van Dieken 2008, S. 123; Weissenborn 2005, S. 2 ff.). Im *Wegweiser Weiterbildung Sprachliche Bildung*²⁰ sind weiterführende fachliche Hintergründe zu diesem Thema beschrieben – allerdings nicht nur auf Kinder in den ersten drei Jahren bezogen. In einem Kompetenzprofil werden konkrete Handlungsanforderungen für die Umsetzung der Sprachlichen Bildung aufgeführt und die dazugehörigen Kompetenzen definiert. Wie in diesem Wegweiser werden

auch dort Hinweise für die kompetenzorientierte Durchführung einer Weiterbildung gegeben.

Gestaltung des Tagesablaufs

Bei der Tagesgestaltung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren in institutioneller Betreuung ist ein Gleichgewicht erforderlich zwischen wiederkehrenden Abläufen und Strukturen, die dem Kind Orientierung und Sicherheit geben, sowie ein flexibles Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse (Ostermeyer 2008, S. 34; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 25).

Außerdem sind die unterschiedlichen Körperrhythmen der Kinder zu berücksichtigen sowie der institutionelle Tageslauf an individuelle Bedürfnisse nach Nahrung, Bewegung, Anregung, Spiel, Ruhe und Entspannung anzupassen.

Dies ist für *alle Situationen* des Alltags in der Krippe von Bedeutung:

- Ankommen und Begrüßen
- Essen
- Wickeln, Körperpflege, Hygiene
- Schlafen und Ausruhen
- Spielen und Erkundung – selbstgewählt und als Angebot
- Abholen und Sich Verabschieden.

Entscheidend ist, dass der Tagesablauf Raum lässt für die Bedürfnisse jedes Kindes, für Selbstbestimmung von Ruhe und Aktivität, für Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Kommunikation sowohl in Versorgungs- und Pflegesituationen als auch in Spielsituationen sowie für die Kooperation mit den Eltern.

Begrüßung und Verabschiedung

Diesen Situationen kommt besondere Bedeutung zu, da hier jeweils Zeit für den kindlichen Umgang mit der Situation eingeplant werden muss. Begrüßung und Verabschiedung bieten die Möglichkeit des Informationsaustauschs zwischen Eltern und Fachkräften.

²⁰ www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html

Die Bedeutung der Rituale

Ein anderer wichtiger Bestandteil des Alltags sind alltägliche Rituale – beispielsweise zu Beginn und am Ende des Tages, zum Essen und Schlafen – sowie wiederkehrende Feste wie Geburtstag, Ostern oder Advent (van Dieken 2008, S. 95 ff.; Cantzler 2008 b).



Essen

Die Nahrungsaufnahme befriedigt ein körperliches Grundbedürfnis, ist aber zugleich für die Kleinsten mit einer sinnlichen und kommunikativen Erfahrung verbunden, bei der sie nicht nur ihre motorischen Fertigkeiten ausprobieren können (van Dieken 2008, S. 145; Horacek u.a. 2008, S. 12). Auch von Kindern in diesem Alter soll die Essenssituation selbstbestimmt erlebt werden – d.h. Kinder können selbst entscheiden, was und wie viel sie essen möchten, und somit können sie dies besser einschätzen lernen (Rupp-Glogau 2008, S. 36; van Dieken 2008; Ostermayer 2007) – vorausgesetzt, dass die Ernährungsangebote sich an etablierten Standards der Kleinkindernahrung orientieren, beispielsweise an denen des *Deutschen Forschungsinstituts für Kinderernährung* (Horacek u.a. 2008, S. 14).

Für die Gestaltung der Mahlzeiten gibt der *Landschaftsverband Rheinland* (2006, S. 32) folgende Anregungen:

- „Kindern das Vertrauen geben, dass sie selbst wissen, wann sie Hunger haben und wann sie satt sind.
- Kinder sollen Freude am Essen haben – daraus folgt:
 - Den Kindern wird während der von den Erzieherinnen/Erziehern festgelegten Essenzeiten die Entscheidung überlassen, ob und wie viel sie essen.
 - Kleinkinder, deren Stoffwechsel sich von dem der Erwachsenen deutlich unterscheidet, sollten auch bestimmen, wann sie essen.
 - Kinder füllen ihren Teller mit kleinem und gut handhabbarem Auffüllbesteck selbstständig auf.
 - Kein Kind muss probieren.
 - Kein Kind muss aufessen.
 - Die Erzieherinnen sorgen für gute Rahmenbedingungen, das heißt, für einen ansprechend gestalteten Essbereich in ruhiger Atmosphäre, um Kindern Esskultur nahe zu bringen.“

Mit Kindern, die noch gefüttert werden müssen, wird die Essenssituation als eine „Situation intensiver und individueller Zuwendung, eine Zeit der Nähe und Wärme, für Körperkontakt und Genuss“ gestaltet (Ostermayer 2007, S. 147). Konkrete Empfehlungen zur Nahrungszubereitung gibt Elke Grimpe (2008, S. 44), Empfehlungen für ein gesundes Essverhalten finden sich bei Gabriele Haug-Schnabel und Joachim Bensel (2008 b).

Schlafen

Auch beim Schlafen wird Wert auf die Selbstbestimmung des Kindes gelegt. Aufgabe der Einrichtung ist es, bei der Raumgestaltung auf gemütliche Schlafplätze zu achten, die die individuellen Ruhebedürfnisse der Kinder berücksichtigen. Auch bei eingeplanten Ruhepausen im Tagesablauf ist es wichtig, dass Kinder das Gefühl haben, schlafen zu dürfen und nicht schlafen zu müssen (Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 33).

Erzieherinnen und Erzieher müssen es dabei versuchen, die individuellen Schlafbedürfnisse mit den



Bedürfnissen der Gruppe auszubalancieren und unterschiedliche Schlafrhythmen verschiedener Kinder flexibel zu koordinieren. Bei der Raumgestaltung geht es also darum, nach Möglichkeit Bereiche zu schaffen, in denen den individuellen Ruhe- und Schlafbedürfnissen nachgegangen werden kann (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 91f.).

Ein Wissen um und ein Eingehen auf die gewohnten Schlafrituale sowie auf andere individuelle Bedürfnisse erleichtern es dem Kind, sich sicher zu fühlen, dass es in der Einrichtung einschlafen kann (Ostermayer 2007, S. 148 f.; zum Thema Schlafbedürfnis von Kleinstkindern: Haug-Schnabel/Bensel 2008 c).

Auch ein Austausch und eine Kooperation mit den Eltern können hier hilfreich sein, um das Schlafen in der Einrichtung zu erleichtern (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 90).

Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation sind Grundlagen für die Praxis der feinfühlig Interaktion der Fachkräfte mit den Kindern, für die Planung und Umsetzung von Bildungsanregungen sowie für die Entwicklungsgespräche mit Eltern. Sie erfüllen eine zentrale Funktion, insbesondere für die angemessene individuelle Bildungs- und Entwicklungsbegleitung eines Kindes sowie für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 145).

Voraussetzung hierfür ist einerseits die „beobachtende Wahrnehmung des Kindes, gerichtet

auf seine Möglichkeiten und auf die individuelle Vielfalt seiner Handlungen, Vorstellungen, Ideen, Werke, Problemlösungen und Ähnliches“ (Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 21), andererseits das Wissen über wichtige Entwicklungsveränderungen in den ersten drei Lebensjahren, um das Beobachtete einordnen und als Impuls für die Unterstützung des Kindes nutzen zu können (Beller/Beller 2006, S. 44). In diesem Sinne sollten Beobachtung und Dokumentation integraler Bestandteil des Kita-Alltags sein.

Zur Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen gibt es verschiedene Instrumente – beispielsweise die *Bildungs- und Lerngeschichten* (Leu u.a. 2007), die *Entwicklungstabelle* von Kuno Beller (Beller/Beller 2005), die *Beobachtungsbögen von infans* (z.B. in Laewen/Andres 2002), die *Leuener Engagiertheitskala* (Laevers 1997). Mit Ausnahme der *Entwicklungstabelle* sind diese jedoch nicht speziell für Kinder in diesem Alter entwickelt worden²¹ und müssen zum Teil an die Praxis der Arbeit für diese Altersgruppe angepasst werden.

Von besonderem Interesse sind Verfahren, die darauf ausgerichtet sind, mit Kindern und Eltern in Dialog zu kommen. Das stellt besondere Anforderungen an Fachkräfte, die mit jungen Kindern arbeiten, da sich diese noch nicht oder nur wenig mit Worten ausdrücken können. Beobachtungen sind immer von einer subjektiven Sichtweise geprägt, und somit ist der Austausch darüber sehr wichtig (Dieken 2008, S. 79; Ostermayer 2007, S. 156), um mögliche andere Sichtweisen von anderen Erwachsenen – seien es Kolleginnen und Kollegen oder Eltern – in Betracht ziehen zu können, aber auch mit dem Kind, um sicherzustellen, dass es sich richtig gesehen fühlt.

Beobachtung und Bildungsdokumentation dienen grundsätzlich dazu, die Kinder in ihren Interessen, Stärken, Arbeits- und Kommunikationsweisen besser kennenzulernen, um sie entsprechend individuell unterstützen zu können. Für Kinder in

²¹ Eine der wenigen Ausnahmen ist Das *Portfolio-Konzept für die Krippe* (Bostelmann 2008). Dieser altersspezifische Leitfaden für die Bildungsdokumentation ist jedoch wenig auf die individuell unterschiedliche Entwicklung von Bildungsinteressen und Fähigkeiten abgestellt.

den ersten drei Lebensjahren, die am Anfang ihrer Identitätsentwicklung stehen, ist diese Würdigung besonders wertvoll, weil sie dazu beiträgt, dass sie ein Selbstbewusstsein von sich als eine kompetent lernende Person mit unverwechselbaren Eigenarten entwickeln können. Außerdem ist Bildungsdokumentation in den frühen Jahren die einzige Möglichkeit für Eltern, um mitzubekommen, was ihr Kind in der Einrichtung erlebt und tut, solange es noch nicht selbst davon erzählen kann.

Raum- und Materialgestaltung

Die Raumgestaltung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren soll darauf eingehen, dass Kinder sich und ihre Umwelt zuerst durch Bewegung und mit allen Sinnen körperlich erfahren. Anregungsreiche Raumausstattung und Materialangebote, welche die Sinne ansprechen, zum Experimentieren einladen und gleichzeitig Sicherheit und Orientierung geben, sind ausschlaggebende Qualitätsmerkmale von Kindertageseinrichtungen für Kinder in diesem Alter (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 213).

Außerdem muss das Raumkonzept einer Einrichtung die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen hinsichtlich Bewegung, Aktion und Ruhe berücksichtigen (Evans 2005, S. 16). Kriterien guter Raumqualität zeichnen sich (nach Wüstenberg/Schneider 2008, S. 213–214) folgendermaßen aus:

„Pro Gruppe stehen mindestens ein Gruppen- und ein Nebenraum zur Verfügung. Hinzu kommen ein Schlafraum und weitere Spielflächen sowie Sanitäräume. Gruppen- und Nebenraum umfassen zusammen mindestens 74 qm (bzw. mindestens 5 bis 6 qm pro Kind). In dem Gruppenraum sind sowohl ausreichend Freiflächen (‘Rennstrecken’ für Kleinkinder und Treffpunkte für die gesamte Gruppe) und Möglichkeiten zum Springen und Klettern als auch Rückzugs- und Ausruhbereiche vorhanden. Im Wasch- oder in einem Gruppenraum ist auch im Winter das Spielen mit Wasser und Sand möglich. Das Außengelände lässt vielfältige Sinnes- und Bewegungserfahrungen zu und ermöglicht Entdeckungen. Die unterschiedlichen Aktionsräume (Bewegen, Konstruieren, Experimentieren, Malen, und kreatives Gestalten, Musik, Rollenspiel) sind für die Kinder leicht erreichbar und übersichtlich gestaltet.“



Wenn in den Räumen Kinder unterschiedlicher Altersstufen betreut werden, muss auch die Raumgestaltung und die Ausstattung mit Materialien entsprechend vielfältig und differenziert sein sowie auf die unterschiedlichen Aktivitäten der Kinder eingehen (Horacek u.a. 2008, S. 9). Auch die Möglichkeit, dass Kinder die Räume – entsprechend ihrer Bedürfnisse und Möglichkeiten – verändern oder durch das Hinterlassen von Gegenständen „personalisieren“, sollte gegeben sein. So bauen Kinder auch zu den Räumen eine Beziehung auf (Mienert/Vorholz 2007, S. 22).

Detailliertere Beschreibungen von vielfältigen Möglichkeiten der Raumgestaltung finden sich bei Bodenburg/Kollmann (2009), van Dieken (2008, S. 86 ff.) und Ostermeyer (2007, S. 93 ff.). Weitere Ausführungen zur verantwortungsvollen und entwicklungsgerechten Gestaltung der Kita-Räume finden sich bei Kretzschmar (2008); Einzelveröffentlichungen widmen sich ausschließlich diesem Thema (van der Beek 2006; Gerwig 2009).

Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern als eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gilt als ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal in der Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (Deutsche Liga für das Kind 2008; Wüstenberg/Schneider 2008, S. 215; Horacek u.a. 2008).

Begründet wird dies zum einen mit den Bedürfnissen der Kinder und der Eltern, zum anderen mit den Anforderungen, die sich mit Blick auf eine gelingende Entwicklungs- und Bildungsbegleitung ergeben. Für Kinder ist es schon beim Übergang von der Familie in eine Krippe wichtig, von den Eltern und den Fachkräften unterstützt zu werden, damit sie diese Herausforderung als bewältigbar erleben. Aber auch nach der „Eingewöhnung“ fühlen sich Kinder in einer Einrichtung wohler, wenn das Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften von Vertrauen und Interesse geprägt ist (Ostermayer 2007, S. 162; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 35). Konkurrenzgefühle von Eltern gegenüber Fachkräften angesichts einer guten Bindung des Kindes zur Erzieherin oder zum Erzieher können das Kind in Loyalitätskonflikte bringen (Ahnert/Gappa 2008, S. 92). Wenn Eltern sich von der institutionellen Betreuung unterstützt fühlen und Vertrauen in die Güte haben, wirkt das auch positiv auf die Betreuungsqualität, für die sie selbst verantwortlich sind (Ahnert 2005, S. 40).

Für die Bildungs- und Entwicklungsbegleitung geht es darum, die bisherigen familiären Sozialisationsbedingungen sowie die Problemfelder zu kennen, zu verstehen und darauf eingehen zu können (ebd., S. 35). Zusätzlich wird argumentiert, dass eine höhere Passung – bezogen auf Erziehungsstrategien – zwischen Elternhaus und außerfamiliärer Betreuung positiv auf den erzieherischen Prozess wirkt (BMFSFJ 2008, S. 11).

Dass auch bei der Ausbildung der Erziehungspartnerschaft Selbstreflexion eine wichtige Voraussetzung ist, zeigen Forschungsergebnisse von Ahnert und Gappa (2008), nach denen diese eher subjektiv und intuitiv gestaltet werden und von der Erzieher/in-Kind-Beziehung beeinflusst sind: „Wäre die Gestaltung reflektiert, hätten wir Erziehungspartnerschaften finden müssen, die unabhängig von den Charakteristiken des Kindes sind und folglich keine systematischen geschlechtsspezifischen Unterschiede aufzeigen. Eine durch professionelles Reflektieren entwickelte Erziehungspartnerschaft würde zweifelsohne die Chance bieten, auch mögliche Beziehungs- und Entwicklungsprobleme des Kindes gemeinsam

aufzudecken und sie anzugehen.“ (Ahnert/Gappa 2008, S. 91)

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften beginnt mit der „Eingewöhnung“ des Kindes, der ein Aufnahmegespräch vorausgeht, und basiert auf den Prinzipien des Vertrauens und der Transparenz (Horacek u.a. 2008). Dazu gehört der kontinuierliche Austausch zwischen Eltern und Fachkräften durch verschiedene Gesprächsformen: Erstgespräch, Tür- und Angelgespräche, regelmäßige Entwicklungsgespräche, Elternabende sowie bei Bedarf auch Beratungs- und Konfliktgespräche.

Bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren sind sowohl Eltern als auch Fachkräfte gegenseitig darauf angewiesen, voneinander zu erfahren, wie es dem Kind geht und was es gerade mit Vorliebe macht. Aus diesem Grund sollte täglich die Möglichkeit für ein kurzes informelles Gespräch gegeben sein. Als Haltung wird gefordert, dass beide Parteien sich als Experten in ihrem jeweiligen Bereich sehen: die Eltern als Experten für ihr Kind, für die bisherige Biografie des Kindes und den soziokulturellen Hintergrund, für die Rolle in der Familie, und die Fachkräfte wiederum als Experten für pädagogisches Fachwissen sowie für die institutionellen Erfahrungen des Kindes und deren Einordnung. Unter Umständen verlangt dies von den Fachkräften auch Kompetenzen in Gesprächsführung mit Eltern diverser kultureller Hintergründe (Ostermayer 2007, S. 160 ff.; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 35; Schweitzer 2006)

1.4 Strukturqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Auch wenn Weiterbildung keinen Einfluss auf die Gestaltung der Strukturqualität nehmen kann, sollten Erzieherinnen und Erzieher mit der Diskussion und den bestehenden Richtlinien zu bestimmten Merkmalen vertraut sein. Als Strukturqualität werden „die situationsunabhängigen, zeitlich stabilen Rahmenbedingungen in den

Betreuungsangeboten für Kinder, wie z.B. Gruppengröße, Erzieher/innen-Kind-Schlüssel, Ausbildung und berufliche Erfahrung sowie verfügbare Räume und deren Ausstattung“ verstanden (BMFSFJ 2008, S. 14; vgl. auch Viernickel/Schwarz 2009).

Die professionelle Gestaltung der Strukturqualität gilt (nach Becker-Stoll u.a. 2009, S. 163) als eine Schlüsselqualifikation von frühpädagogischen Fachkräften, wobei „die Erzieherin [in ihrer Rolle] als Organisatorin und Arrangeurin von Lernumgebung und Zeitstruktur“ angesprochen ist.

Im Folgenden wird kurz auf die *Organisationskompetenz* sowie auf die Merkmale *Erzieher/in-Kind-Schlüssel*, *Gruppengröße*, *Gruppenzusammensetzung* und *flexibilisierte Angebotsformen* eingegangen. Da die Ausbildung/Qualifikation der Fachkräfte von der Nutzung vorhandener *Qualifizierungsmöglichkeiten* abhängt, ist auch ein Wissen über Qualifizierungsmöglichkeiten sowie *regionale Bildungsnetzwerke* anzustreben.

1.4.1 Organisationskompetenz

Um die Arbeit in einer Einrichtung so zu gestalten, dass den Bedürfnissen der Kinder Rechnung getragen wird, ohne das Team zu überfordern, muss der pädagogische Alltag gut organisiert und geplant sein. Insbesondere größere und altersgemischte Gruppen verlangen von den Fachkräften, dass die Abläufe des Tages gut aufeinander abgestimmt sind und den unterschiedlichen Altersgruppen mit ihren entwicklungspezifischen Anforderungen gleichermaßen gerecht werden (Becker/Stoll 2009, S. 164 f.). Hierzu gehören die Arbeitszeitorganisation mit Aufgabenteilung innerhalb des Teams, die Raumgestaltung und Ausstattung der Einrichtung, die direkte Planung von Erfahrungsangeboten und der Zusammenarbeit mit Eltern, beispielsweise bei der Durchführung einer Elternversammlung (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 254 ff.).

1.4.2 Erzieher/in-Kind-Schlüssel und Gruppengröße

Der *Erzieher/in-Kind-Schlüssel* und die *Gruppengröße* gehören neben der Ausbildung der Fachkräfte zum sogenannten „Eisernen Dreieck“ der Strukturqualität – d.h. zwischen diesen Merkmalen und der Prozessqualität besteht ein bedeutsamer Zusammenhang (Viernickel/Schwarz 2009, S. 10).

Gerade im Krippenbereich ist „die Fachkraft-Kind-Relation der wichtigste Prädiktor für ein positives Erzieherverhalten“ (ebd., S. 2) und es lassen sich „Schwellenwerte“ des Erzieher/in-Kind-Schlüssels ausweisen, ab denen mit einem negativen Einfluss auf die Prozessqualität gerechnet werden muss. Diese liegen bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren zwischen 1:3 und 1:4 (ebd.).²²

Die *Deutsche Liga für das Kind* schlägt folgenden *Erzieher/in-Kind-Schlüssel* vor, verbunden mit entsprechenden Anpassungen bei Altersmischung bzw. bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen (Deutsche Liga für das Kind 2008, S. 4):

Kinder im ersten Lebensjahr	1:2
Kinder von ein bis zwei Jahren	1:3
Kinder von zwei bis drei Jahren	1:5.



²² Vgl. ebd. zur Begriffsklärung Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation sowie deren komplexeren Berechnung.

De facto besteht hinsichtlich der gesetzlichen Vorgaben zum Personalschlüssel in den Bundesländern eine Vielzahl unterschiedlicher Regelungen und eine große Intransparenz bezüglich der Umsetzung in der Praxis (Viernickel/Schwarz 2009, S. 18).

Für die Gruppengröße empfiehlt die *Deutsche Liga für das Kind* (2008) bei altershomogenen Gruppen „sechs Kinder pro Gruppe bei unter Zweijährigen; acht Kinder pro Gruppe bei Kindern zwischen zwei und drei Jahren“ und in der altersgemischten Gruppe „15 Kinder pro Gruppe (darunter nicht mehr als fünf Kinder unter drei Jahren)“ (ebd. S. 4; vgl. auch Buchebner-Ferstl u.a. 2009, S. 45).

1.4.3 Gruppenszusammensetzung

Wenn Kinder in diesem Alter in eine institutionelle Betreuung kommen, ist dies für viele auch eine Veränderung, weil sie vorher noch nicht so lange mit anderen Kindern Zeit verbracht haben. Je nachdem wie alt das Kind ist und wie ausgeprägt sein Interesse an der sozialen Interaktion mit anderen Kindern ist, muss die Einrichtung dies in der Gruppenszusammensetzung berücksichtigen. Eine ausgewogene Altersstruktur und Verteilung von Jungen und Mädchen sowie Erfahrungen mit Gleichaltrigen und anderen Altersstufen sind Qualitätsmerkmale der Betreuung von Kleinstkindern (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 155).

Grundsätzlich wird zwischen zwei Organisationsformen unterschieden: der *Betreuung in einer Krippengruppe* und der *Betreuung in einer altersübergreifenden Gruppe* (van Dieken 2008, S. 25 f.). Empirisch gesicherte Ergebnisse, welche Form zu einer besseren Ergebnisqualität führt, gibt es nicht, aber feststeht, dass die pädagogische Arbeit mit den Kleinsten in einer bestimmten Organisationsform auch bestimmte Anforderungen an die Fachkraft stellt. Für die Kinder hat eine Betreuung mit altersgleichen oder altersfernen Spielpartnern Vor- und Nachteile (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 118 f.).

Als *Vorteile einer altersgemischten Gruppe* kann Folgendes angesehen werden:

- Erinnern an das Zusammenleben in Großfamilien

- Erleben von verschiedenen Rollen bei sich selbst im Kontakt mit Kindern verschiedenen Alters
- Wahrnehmen von Zukunftsmodellen im Verhalten der älteren Kinder
- Einüben von prosozialem Verhalten gegenüber jüngeren Kindern
- Möglichkeit, über einige Jahre hinweg eine konstante Bezugsperson zu haben.

Mögliche *Probleme einer altersgemischten Gruppe* sind (nach Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 119 f.; vgl. auch Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 14 f.):

- Eventuelle konflikthafte Gruppenprozesse zwischen den Altersgruppen
- Unruhe in der Gruppe sowie auf der strukturellen Ebene
- Gruppengröße
- Schlechtere Betreuungsschlüssel
- Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Pädagogischen Konzeptes.

Aber auch innerhalb der Organisationsformen altershomogener und altersheterogener Gruppen gibt es (nach Wüstenberg/Schneider 2008, S. 157 f.) verschiedene Modelle:

- Modell 1: Krabbel- oder Krippengruppe in der Kita
- Modell 2: Aufteilung der Altersmischung von zwei bis sechs Jahren in zwei altersspezifischen Gruppen
- Modell 3: Offenes Konzept mit einer „Nestgruppe“
- Modell 4: Zwei eng kooperierende alterserweiterte Gruppen
- Modell 5: Aufnahme einer Gleichaltrigen-Gruppe sehr junger Kinder (circa zwölf Monate).

Bei der in der Praxis verbreiteten Form der Aufnahme von Zweijährigen in den Kindergarten besteht die Gefahr, dass die Zweijährigen einfach in den schon bestehenden Betrieb „integriert“ werden, ohne dass dieser an ihre Bedürfnisse angepasst wird (Bensel/Haug-Schnabel 2006; Viernickel/Völkel 2006).

1.4.4 Flexibilisierte Angebotsformen

Eine besondere Anforderung für die Strukturqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren

ergibt sich aus den sogenannten flexiblen Betreuungsmodalitäten, die im Kontext der flexibilisierten Arbeitsverhältnisse von Eltern zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dabei ist abzuwägen, wie die Bedürfnisse der Kinder nach Kontinuität in der Gruppe sowie zu ihren Bezugspersonen mit den Anforderungen der Eltern nach flexibler Betreuung zu vereinbaren sind.

Unter einer *flexiblen Kinderbetreuung* wird ein Spektrum an Leistungen subsummiert, das atypische Öffnungszeiten, lange Öffnungszeiten, flexible (aber regelmäßige) Nutzung der Öffnungszeiten, unregelmäßige Inanspruchnahme von Betreuungsplätzen, Notfallbetreuung/Backup-Programme und zusätzliche Serviceleistungen beinhaltet (Landschaftsverband Rheinland 2008, S. 6).

In der wissenschaftlichen Recherche und Analyse zur „Flexible[n] Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit“ (ebd., S. 11 ff.) weisen die Autorinnen und Autoren verschiedene Aspekte flexibilisierter Angebotsformen aus und geben Empfehlungen, wie diesen zu begegnen sei. Sie thematisieren die Bedeutung der

- Kontinuität und Voraussagbarkeit auf der Ebene der Erzieher/in-Kind-Beziehung (ebd. S. 12 ff.),
- Kontinuität auf der Ebene der Peerbeziehungen (ebd., S. 15 ff.),
- Wiedererkennbarkeit des Tagesablaufs (ebd., S. 21),
- Absprachen mit den Eltern/Beitrag der Eltern (ebd., S. 24 ff.).

Die mit der Flexibilisierung einhergehenden Veränderungen der Arbeitsstrukturen und Arbeitsinhalte betreffen auch die „klassischen“ Aufgabenfelder einer Krippe wie Eingewöhnung, Tagesstruktur, Raumgestaltung, Bildung und Förderung, Elternarbeit sowie neue Aufgaben wie Buchungsberatung. Gerade für die klassischen Aufgaben gilt es, die Implikationen der flexiblen Betreuung konzeptionell zu fassen, um den pädagogischen Ansprüchen auch unter flexibilisierten Bedingungen gerecht werden zu können (ebd., S. 30 ff.).

2 Kinder in den ersten drei Lebensjahren in den Bildungsplänen

2.1 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

Der Beschluss der *Jugendministerkonferenz (JMK)* und der *Kultusministerkonferenz (KMK)* zu einem *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* hat die Erstellung von Rahmenplänen festgeschrieben, gleichzeitig aber auch formuliert, dass die Länder den Altersbereich der Kinder bestimmen, für den diese Pläne gelten. Im gemeinsamen Rahmen wird aber nicht auf besondere Anforderungen eingegangen, die sich aus der institutionellen Betreuung von Kindern bis zu drei Jahren für Einrichtungen ergeben.²³

2.2 Bildungspläne der Länder

Von den 16 Bundesländern geben zwölf an, ab der Geburt des Kindes gültig zu sein, und damit auch die Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit einzuschließen. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt in den Plänen allerdings auf der Kindergartenzeit, also auf den Drei- bis Sechsjährigen. Bildungsprozesse von Kindern im Alter bis zu drei Jahren werden lediglich in vier Rahmenplänen explizit berücksichtigt: *Bayern, Brandenburg, Hessen und Thüringen*.

²³ Vgl.: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf

Bayern

Im *bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan* werden in den einzelnen Bildungsbereichen spezifische Anregungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren gegeben: Praxisbeispiele und Spielvorschläge ergänzen Informationen zu Entwicklungsprozessen. Im Bildungsbereich *Mathematik* wird die Förderung des Formenverständnisses durch das Ertasten, Sortieren, Zuordnen von Formen beschrieben.

Unter *Emotionalität/Konflikte/Soziale Beziehungen* wird auf mögliche Konflikte eingegangen und geraten, diese aufzugreifen, um bei den Kindern effektives Konfliktverhalten aufzubauen.

Im Bereich *Informations- und Kommunikationstechnik* wird ein Überblick über die Vorlieben von Ein- bis Dreijährigen für auditive, visuelle, interaktive und audiovisuelle Medien gegeben ebenso Hinweise, welche Medien von den Kindern bereits mit Aufmerksamkeit und Konzentration genutzt werden können.

Im Kapitel *Umwelt* wird der emotionale Umgang von Kindern zur Umwelt beschrieben und angeregt, dies zu nutzen, indem man ihnen beispielsweise die Verantwortung für eine Pflanze übergibt.



In den Bereichen *Musik* und *Bewegung/Rhythmik* wird die Bedeutung des gemeinsamen Singens und Musizierens betont und darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren das Hören von Musik oft spontan und ohne Anleitung in Bewegung umsetzen. Hier ist es wichtig, auf eine entsprechende Raumgestaltung zu achten.

Zusätzlich wurde die Handreichung *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren* entwickelt, um den *Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan* für diese Altersgruppe zu konkretisieren (Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik 2010).

Brandenburg

In Brandenburg werden die Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Bereich *Sprache/Kommunikation/Schriftkultur* und *Musik* explizit erwähnt. Dabei wird auf aktuelle Erkenntnisse zur Sprachentwicklung verwiesen und die Wichtigkeit einer Bilderbuchkultur betont. Bei *Musik* werden zusätzlich zum Forschungsstand Hinweise gegeben, wie die musikalische Bildungsfähigkeit pädagogisch begleitet werden kann. Im Anhang befindet sich eine Tabelle zu *Validierten Grenzsteinen der Entwicklung*, die den Erzieherinnen und Erziehern helfen soll, Risiken in Bildungsverläufen von Kindern ab drei Monaten frühzeitig zu erkennen.

Thüringen

Der *Thüringische Bildungsplan* gliedert seine Bildungsbereiche in *basale, elementare* und *primäre* Bildungsbedürfnisse. Die Kinder im Alter bis zu drei Jahren sind den basalen Bildungsprozessen zugeordnet. Innerhalb der basalen Bildungsangebote werden *personale, sachliche* und *soziale* Dimensionen von Kindern berücksichtigt. Die personale Dimension bezieht die Perspektive des Kindes, seine Vorerfahrungen, Interessen und Bedürfnisse mit ein. Soziale Beziehungen und Kontakte, die das Kind umgeben und auf diese Weise dessen Bildung fördern und unterstützen, werden in der sozialen Dimension zusammengefasst. Die dritte Dimension von Bildung ist der sachliche Bereich: Umwelt, Räume, Spielzeuge.

Hessen

In Hessen ist über die Altersgruppe der Kinder bis zu drei Jahren wenig zu finden. Der Schwerpunkt liegt eher beim Übergang zur Grundschule und der gezielten Förderung kurz vor Schulbeginn. Der Bildungsplan beschreibt jedoch auch ein Eingewöhnungsprogramm für den Übergang Familie – Kindertagesstätte mit folgenden Bestandteilen:

- Vorbereitung der Eingewöhnung
- Gemeinsame Zeit des Kindes mit seiner primären Bezugsperson in der Kindertagesstätte
- Beginn und Aufbau der Beziehung Kind–Einrichtung–Erzieher/in
- Phase vor der ersten Trennung/allmähliche Ausdehnung
- Abschluss: Kind lässt sich in Stresssituationen von Fachkraft beruhigen.

Auch für *Hessen* liegt eine Handreichung vor, die auf einer Kooperation zwischen *Hessen* und *Bayern* basiert und daher mit der bayrischen Handreichung korrespondiert (Hessisches Sozialministerium 2010).

Niedersachsen

Der *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder* wird derzeit überarbeitet, um die Gruppe der Kinder in den ersten drei Lebensjahren stärker zu berücksichtigen.

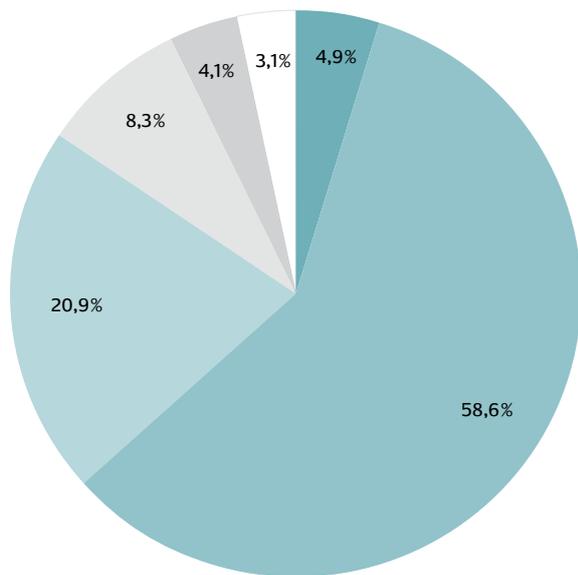
In *Hessen* und *Bayern* wurden Handreichungen erarbeitet, die sich ausdrücklich auf die Jüngsten beziehen. Sie sind allerdings noch nicht veröffentlicht. Weitere Bundesländer werden voraussichtlich diesem Beispiel folgen.



3 Kinder in den ersten drei Lebensjahren als Thema der Ausbildung

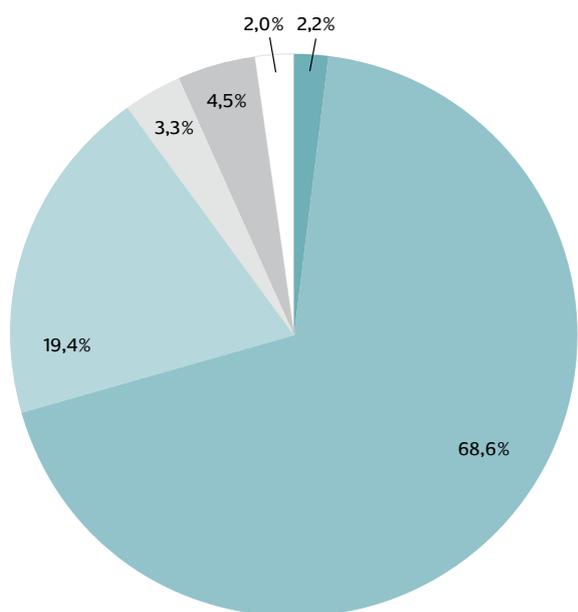
Laut *Zahlenspiegel 2007* gibt es zwar Unterschiede im Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte für Kinder unter drei Jahren und über drei Jahren, doch im Krippenbereich überwiegt nicht

mehr das formal geringer qualifizierte Personal: In der Arbeit mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren gibt es folgende Anteile der Qualifikation:



- Hochschulabschluss
- Ausbildung als Erzieherin/Erzieher
- Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten
- anderer (fachlicher) Abschluss
- im Praktikum bzw. in Ausbildung
- ohne Ausbildung

Im Vergleich dazu arbeiten im Bereich der Kindergartenerziehung und der Erziehung in alterserweiterten Gruppen:



- Hochschulabschluss
- Ausbildung als Erzieherin/Erzieher
- Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten
- anderer (fachlicher) Abschluss
- im Praktikum bzw. in Ausbildung
- ohne Ausbildung*

* Die Zahlen beziehen sich auf Westdeutschland, da in Ostdeutschland das Personal fast komplett aus Erzieherinnen und Erzieher besteht.
 Quelle: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Kapitel-07,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf, S. 189.

Als *Forschungslücken* zeigen sich fehlende Ergebnisse zu folgenden Fragen:

- Inwiefern gibt es in der Ausbildung zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger im Vergleich zu der einer Erzieherin bzw. eines Erziehers einen Unterschied hinsichtlich der Beachtung der besonderen Bedürfnisse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren?
- Welche Konsequenzen hätte das gegebenenfalls für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für diese Zielgruppen?

3.1 Berufsfachschulen

Da es an wissenschaftlichen Publikationen zur Ausbildung an Berufsfachschulen fehlt, geben momentan nur die Rahmenlehrpläne der Länder für Berufsfachschulen für Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten darüber Auskunft, ob und wie das Thema „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ behandelt wird. Die Umsetzung dieser Vorgaben an den einzelnen Schulen und deren Orientierung am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion und der Fachdiskussion müsste erst erhoben werden.

Im Vergleich zur Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher fällt auf, dass der Bereich „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ nur in zwei Lehrplänen explizit innerhalb der Lernfelder bzw. Fächer genannt wird.

In sieben Bundesländern gibt es ein Lernfeld zum Bereich *Säuglingspflege*.

In anderen Lernfeldern, z.B. *Bewegung*, kann vermutet werden, dass es hier ebenfalls einen Schwerpunkt zu Kindern in den ersten drei Lebensjahren gibt, da dies aber nicht expliziert ist, obliegt die inhaltliche Ausgestaltung unter Berücksichtigung der Entwicklung von Kindern in diesem Alter (eigene Recherche 2010).

3.2 Fachschulen/ Fachakademien

Ähnlich wie bei den Berufsfachschulen geben auch die Rahmenlehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien der Länder für Fachschulen/Fachakademien wenig konkreten Aufschluss darüber, inwiefern Kinder im Alter bis zu drei Jahren Thema der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sind.

Die offenen Formulierungen der Lerninhalte ermöglichen es den Fachschulen, ein eigenes Profil zu entwickeln. Auch die Umsetzung im Rahmen der schulischen Strukturen – im Pflichtunterricht, im Wahlpflichtbereich oder bei Übungen – differiert und erschwert es, verbindliche Aussagen zum Stand der Ausbildung auf Bundes- oder Landesebene zu machen.

Ausnahmen sind beispielsweise der Lehrplan von *Thüringen* – der allerdings im Wahlbereich das Lerngebiet „Basale Bildung“ mit 120 Stunden aufführt, das spezifisch auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren eingeht – oder der Lehrplan von *Hessen*, in dem der Lernbereich „Sozialpädagogische Theorien und sozialpädagogische Praxis“ die Zielgruppe der Kinder in diesem Alter explizit erwähnt wird („Einrichtungen wie z.B. Krippe, Krabbelstube“ oder „Bewegungsentwicklung des Säuglings vom Liegen zum Stehen“).

Der aktualisierte Lehrplan für Fachschulen des Sozialwesens in *Nordrhein-Westfalen* (2010)²⁴ nennt systematisch in verschiedenen Lernfeldern, dass die Inhalte sich auf Kinder „ab 0 Jahren“ beziehen. Zusätzlich sind 80 Stunden im Bereich „Ernährung und Pflege“ hinzugefügt worden (ebd., S. 23); im Fach Sozialpädagogische Theorie und Praxis wurden die Themen „Bedeutung von Bindung und beziehungsorientierte Pflege und Versorgung“ (ebd., S. 30), „Pädagogisch und beziehungsorientierte Gestaltung von Pflegesituationen“ (ebd., S. 30 f.) aufgenommen.

24 Abrufbar unter: www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/e/sozialpaedagogik.pdf (12.07.2010).

In einer Dokumentenanalyse hat Verena Thanner (2009) untersucht, welche Inhalte zur pädagogischen Arbeit mit Kindern in diesem Alter an Fachschulen vermittelt werden. Als thematische Schwerpunkte hat sie die folgenden Oberthemen gefunden:



<i>Anzahl der Fachschulen (n=120)</i>	
Entwicklungspsychologie	102
Bildungs- und Beziehungsverhalten	78
Pädagogische Angebote	67
Rolle der Erzieherin in der Krippe	56
Bildungsprozesse im frühen Kindesalter	53
Struktur- und Rahmenbedingungen	48
Sozialpädagogische Handlungskonzepte	46
Methoden in der Frühpädagogik	43
Pflege und Gesundheit	41
Zusammenarbeit mit den Eltern	34
Der pädagogische Alltag	31
Bedürfnisse von Kindern unter drei Jahren	27
Bildungs- und Erziehungsplan	20
Qualität in Kinderkrippen	18
Konzepte zur Betreuung unter Dreijähriger	17

Dabei wird das Themengebiet „Entwicklungspsychologie“ oft nur abstrakt umrissen und auch das am zweithäufigsten genannte „Bindungs- und Beziehungsverhalten“ findet sich oft nur in sehr allgemein formulierten Ausbildungsinhalten wieder. „Zusammenarbeit mit den Eltern“, „Der pädagogische Alltag“, „Bedürfnisse von Kleinkindern“ sowie die „Qualität“ und „Konzepte“ werden insgesamt jedoch noch wenig behandelt.

So kommt Verena Thanner (2009, S. 85 f.) zu dem Schluss, dass die Themen für Kinder in diesem Alter noch in der Minderzahl sind:

„Dazu gehören das Arbeitsfeld ‚Krippe‘, Säuglingspflege und -ernährung, Bindungstheorie, Sauberkeitsentwicklung, das Pikler-Konzept, die Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell, das Erkennen und Beantworten der Signale des Säuglings (responsives Verhalten). Wesentliche theoretische Grundlagen für die Entwicklung einer Kleinstkindpädagogik wie z.B. Ergebnisse der modernen Säuglings- und Hirnforschung, die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewegung für die Denkentwicklung (Psychomotorik), die Bedeutung eines eigenen Rhythmus und von Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Identitätsentwicklung in den ersten Jahren, kleinkindtypische Verständigungsweisen (nonverbale, körpersprachliche Kommunikation, Beobachtung, Parallelspiel, Nachahmung und die Entwicklung von gemeinsamen Aktionen durch Handeln), die Bedeutung von Gleichaltrigen-Kontakten und Ko-Konstruktion unter Kindern sind im Großen und Ganzen noch unterbelichtet oder treten gar nicht auf.“

Demnach besteht noch erheblicher Handlungsbedarf, bis Kinder in diesem Alter systematisch in der Ausbildung verankert sind (Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010; Harms/Schwarz 2010; Mengesdorf-Götz 2008).

3.3 Hochschulen

Auch in der hochschulischen Ausbildung sind Kinder in den ersten drei Lebensjahren nicht systematisch berücksichtigt – zu diesem Schluss kommen Klaus Fröhlich-Gildhoff und Susanne Viernickel (2010), die Curricula und Modulhandbücher von 53 Studiengängen vergleichend analysiert haben (vgl. auch Harms/Schwarz 2010). Ergebnis der Analyse (von Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010, S.117) ist, dass Kinder in diesem Alter

- nur in einem Studiengang (dem berufsintegrierenden Studiengang an der *Alice Salomon Hochschule* ASH Berlin) als eigenständiger Themenbereich verankert sind;

- in zwei Studiengängen (Präsenzstudiengang an der ASH Berlin und PH Heidelberg) als Querschnittstruktur konzipiert sind;
- in drei Studiengängen durch thematisch einschlägige Module aufgeführt sind;
- in 33 Studiengängen Module mit einem expliziten Bezug auf diese Altersgruppe enthalten sind;
- in drei Studiengängen nicht im Qualifizierungsprofil erwähnt werden.

Als *inhaltliche Themen* werden in den Modulhandbüchern schwerpunktmäßig Entwicklungspsychologie (41 Modulhandbücher), Sprachentwicklung von Kleinstkindern (22), Bindungstheorien (15) und Eingewöhnung von Krippenkindern (15) genannt. Säuglings- und Kleinkindforschung wird in 13 Modulhandbüchern genannt. In nur vier Modulhandbüchern ist das Thema Gesundheit sowie Qualitätsentwicklung verankert, die Pflege von Kindern bis zu drei Jahren sogar nur in zwei Modulhandbüchern. Die Möglichkeit eines Praktikums taucht nur dreimal auf (Harms/Schwarz, 2010, S. 316).

Das *Fazit* (von Fröhlich-Gildhoff /Viernickel 2010, S. 120) zur hochschulischen Ausbildung lautet dementsprechend, „dass zur Zeit (...) weder die Beschäftigung mit den der pädagogischen Arbeit mit Null- bis Dreijährigen zu Grunde liegenden Theorien und Konzepten noch der Erwerb spezifischer Wissensbestände und Kompetenzen für die hiermit verbundenen Anforderungen und Aufgaben systematisch verankert sind.“

Als positive Ausnahmen sind die *Alice Salomon Hochschule* in Berlin zu nennen, die in ihrem berufsbegleitenden Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ die Möglichkeit anbietet, Kinder in den ersten drei Lebensjahren als Schwerpunkt zu wählen, sowie der Studiengang „Frühkindliche und Elementarbildung“ an der *Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, in dem die Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit zwei bis drei Veranstaltungen pro Inhaltsbereich des Studiums behandelt werden (eine Beschreibung der Studiengänge findet sich bei Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010, S. 120 ff.).

An der *Hochschule Esslingen* sind im Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ Kinder in den ersten drei Lebensjahren in drei Modulen

Schwerpunkt („Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozesse von Kindern“, „Institutionen für Kinder und ihre pädagogischen Ansätze“ und „Kindertageseinrichtungen und Schulen als Lebens- und Bildungsorte für Kinder“).²⁵

25 www.hs-esslingen.de/de/31952

4 Fazit

Auch wenn eine umfassende Bestandsaufnahme zur Situation in der Ausbildung noch aussteht, wird deutlich, dass eine systematische Ausbildung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren nicht vorausgesetzt werden kann.

Für die Weiterbildung bedeutet dies, dass zu Beginn jeweils erhoben werden muss, was die Fachkräfte schon mitbringen und in welchen Bereichen noch grundlegende Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden müssen.

5 Literatur

- Abbott, Lesley/Langston, Ann (2007): Die wichtigsten Jahre 0 – 3. In: Frühförderung interdisziplinär, 26. Jg., H. 2, S. 66–77
- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Band 1, S. 9–54
- Ahnert, Lieselotte (2006): Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In: Fried, Lilian/Roux, Susanne (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 75–85
- Ahnert, Lieselotte (2007a): Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Expertise für die Enquete-Kommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen: „Chancen für Kinder – Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen“. Düsseldorf
- Ahnert, Lieselotte (2007b): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, S. 31–41
- Ahnert, Lieselotte/Gappa, Maike (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 74–95
- Andres, Beate (2008): Mutter, Vater, Kind und Kita. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 16–19
- Baer, Udo/Frick-Baer, Gabriele (2009): Stefan schlägt, Lisa kann nicht spielen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 42–43
- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung

- zum Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar/Berlin
- Becker-Stoll, Fabienne (2008): Sicher gebunden – neugierig auf die Welt. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS*, H. 4, S. 10–14
- Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau
- Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (2007): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin
- Becker-Stoll, Fabienne/Wertfein, Monika (2008): *Bildung von Kindern unter drei Jahren. Studie zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen*. München
- Becker-Textor, Ingeborg (2009): Die Kleinen kommen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch*
- Beek, Angelika von der (2006): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar/Berlin
- Behr, Anna von (2010): *Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte*. WIFF Expertisen, Band 4. München
- Beller, Kuno E. (2002): *Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress*. In: *Frühe Kindheit* H. 2. www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php
- Beller, Kuno E./Beller, Simone (2005): *Entwicklungstabelle* (5. Aufl.). Berlin
- Beller, Kuno/Beller, Simone (2006): *Beobachtung in den ersten drei Lebensjahren*. In: *Landschaftsverband Rheinland* (Hrsg.): *Leitfaden für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder*. Köln, S. 39–44
- Belsky, Jay/Gervai, Judit/Grossmann, Karin/Lamb, Michael E./MacLeod, Mary/Sanders, Matthew/Ijzendoorn, Marinus (2007): *Attachment relationships*. In: *Early Childhood in Focus 1, Quality of Care for Young Children*, H. 1, S. 33
- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2006): *Im Kommen: Der Kindergarten für 2- bis 6-Jährige*. In: *Landschaftsverband Rheinland* (Hrsg.): *Leitfaden für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder*. Köln, S. 45–47
- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2008): *Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe*. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Krippen: wie frühe Betreuung gelingt*. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 103–142
- Bertelsmann Stiftung (2006): *Ergebnistelegamm und Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung. Befragung von Fachverantwortlichen zur Qualifizierung von Mitarbeiterinnen in Kitas für Unter-Drei-jährige und Tagesmüttern*. Gütersloh
- Bodenburg, Inga/Kollmann, Irmgard (2009): *Frühpädagogik – Arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren. Ein Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe*. Troisdorf (mit zusätzlichem Arbeitsheft)
- Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): *Kulturelle Vielfalt bei Kindern unter drei Jahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. WIFF Expertisen, Band 16. München
- Bostelmann, Antje (2008): *Quantität vor Qualität*. In: Klein & Groß, H. 10, S. 22–25
- Brazelton, Berry T./Greenspan, Stanley I. (2002): *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern*. Weinheim/Basel
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Dörfler, Sonja/Kinn, Michael (2009): *Kindgerechte außerfamiliäre Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche*. Working Paper Nr. 72. Österreichisches Institut für Familienforschung der Universität Wien. Wien
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2008): *Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren – elterliche und öffentliche Sorge in gemeinsamer Verantwortung*. Berlin
- Cantzler, Anja (2008 a): *Windeln wechseln und beziehungsvolle Pflege*. In: *Kindergarten heute*, H. 8, S. 45–47
- Cantzler, Anja (2008 b): *So strukturiert wie nötig, so flexibel wie möglich*. In: *Kindergarten heute*, H. 4, S. 45–48
- Deutsche Liga für das Kind (2008): *Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege*. Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. Berlin

- Deutsches Jugendinstitut (2008): Stellungnahme des Deutschen Jugendinstitutes zum Entwurf eines Gesetzes zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. München
- Dieken, Christel van (2008): Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau
- Dornes, Martin (1992): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main
- Ebert, Sigrid (2008 a): Krippenerziehung als Profession. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 178–197
- Ebert, Sigrid (2008 b): Anforderungsprofil für pädagogische Fachkräfte, die mit unter Dreijährigen arbeiten. Unveröff. Ms.
- Evans, Elisabeth (2005): Weg mit den Muggelsteinen? In: Welt des Kindes, H. 6, S. 14–16
- Fleer, Marilyn/Pramling-Samuelsson, Ingrid (2008): Play and Learning in Early Childhood Settings. International Perspectives. Dordrecht
- Friederich, Hedi (2008): Beziehungen zu Kindern gestalten. Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009 a): Einführung: Entwicklung und Entwicklungsmodelle. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph/Castello, Armin: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Köln/Kronach, S. 9–29
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009 b): Emotionale Entwicklung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph/Castello, Armin: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Köln/Kronach, S. 67–79
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009 c): Motorische Entwicklung. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Mischo, Ch./Castello, A.: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Köln/Kronach, S. 58–66
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009 d): Bindung wagen und Exploration unterstützen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 22–26
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Viernickel, Susanne (2010): Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren in der Erzieherinnenausbildung und in den neuen frühpädagogischen Studiengängen. In: Becker-Stoll, Fabienne/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Berlin/Mannheim, S. 108–129
- Gerwig, Kurt (2009): KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten. Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung von KiTas. Fachliche Begleitung: Kornelia Schneider. Kaufungen (Informationen und Bestelladresse: www.krippenfilm.de)
- Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew (2001): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. 2. Aufl. Kreuzlingen/München
- Gonzalez-Mena, Janet (2008): Diversity in Early Care and Education. Honoring Differences. New York
- Gonzalez-Mena, Janet/Widmeyer Eyer, Dianne (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Freiamt
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2010). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin
- Grimpe, Elke (2008): Ernährungsberatung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. In: Frühe Kindheit, H. 1, S. 44–45
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2006): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Freiburg im Breisgau
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2008 a): „Sprich mit mir!“ . In: Kindergarten heute, H. 4, S. 42–43
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2008 b): Es geht um viel mehr als nur ums Sattwerden. In: Kindergarten heute, H. 9, S. 41–43
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2008 c): „Nicht ohne meinen Teddy!“ . In: Kindergarten heute, H. 6/7, S. 41–43
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2009 a): „Beim Wickeln hast du Zeit nur für mich!“ . In: Kindergarten heute, H. 2, S. 42–44
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2009 b): „Ich will auch mit in den Wald!“ In: Kindergarten heute, H. 1, S. 40–42
- Harms, Henriette/Schwarz, Stefanie (2010): Gut ausgebildet für die Jüngsten? Die Ausbildung von

- pädagogischen Fachkräften für die Arbeit mit Kindern von null bis drei Jahren. In Weegmann, Waltraut/Kammerlander, Carola (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart, S. 311–322
- Haverkock, Antje/Pauli-Pott, Ursula (2007): Bindungs- und Beziehungsstörungen. In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, S. 147–163
- Hédervári-Heller, Éva (2008 a): Die Bindungstheorie. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 65–73
- Hédervári-Heller, Éva (2008 b): Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 97–102
- Herzig, Sabine (2008): Sexualisierte Gewalt durch Fachkräfte. Auch ein Thema in der Kita? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 38–40
- Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Was können sie, was wollen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren. Wiesbaden
- Hocke, Norbert/Knauf, Helen/Pausewang, Freya/Roth, Xenia (2010): Erziehen, Bilden und Betreuen als Beruf. In: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin/Düsseldorf, S. 16–43
- Horacek, Ulrike/Böhm, Rainer/Klein, Renate/Thyen, Ute/Wagner, Frank (2008): Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) zu Qualitätskriterien institutioneller Betreuung von Kindern unter 3 Jahren (Krippen)
- Irskens, Beate (2006): Einjährige sind keine Dreijährigen! In: Kindergarten heute, H. 6/7, S. 20–24
- Johns, Irene (2008): Sich als „Frühsensoren“ qualifizieren. Was Erzieherinnen zum Kinderschutz beitragen können sollten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 25–27
- Kasten, Hartmut (2008): Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Keller, Heidi (2007): Cultures of Infancy. Mahwah, New Jersey U.S.A.
- Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2006): Werden wir den Bedürfnissen von Zweijährigen gerecht? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 8–9
- Kobelt-Neuhaus, Daniela (2008): Kindeswohl – gefährdet oder nicht? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 30–31
- Koglin, Ute/Petermann, Franz (2010 a): Psychologie. In: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin/Düsseldorf, S. 286–345
- Koglin, Ute/Petermann, Franz (2010 b): Kindesmisshandlung und psychologische Notfallsituationen. In: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin/Düsseldorf, S. 732–741
- Kretzschmar, Jan (2008): Kleine Leute in großen Räumen. In: Kindergarten heute, H. 1, S. 46–48
- Laevers, Ferre (1997): Die Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Erkelenz
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Berlin
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervári, Éva (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Berlin
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervári, Éva (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Landschaftsverband Rheinland (2006): Leitfaden für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder. Eine Arbeitshilfe für Jugendämter, Träger, Einrichtungen, Fachberatung. Köln
- Landschaftsverband Rheinland (2008): Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit. Wissenschaftliche Recherche, Expertenhearing, Resümee. Köln
- Leu, Hans Rudolf (2007): Segregation – schon im Kindergarten? In: DJI Bulletin, H. 80, S. 23–24

- Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (2010): Neuentdeckung der Krippe – Herausforderungen für Ausbildung, Praxis und Forschung. In: Leu, H. R./Behr, A. von (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren.* München, S. 11–25
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen.* Weimar/Berlin
- List, Gudula (2010): Die Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren – Sprache und Frühpädagogik. In: Leu, Hans Rudolf/Behr von, Anna (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren.* München, S. 55–72
- Maier, Julia (2008): Mehr als nur ein Kinderspiel. In: Klein & Groß, H. 1, S. 14–17
- Maucher, Katharina/Wüstenberg, Wiebke (2008): Vom Beobachten bis zur Wirkungskontrolle. Hilfen zum Vorgehen bei Kindeswohlgefährdung. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 4–13*
- Maywald, Jörg (2008 a): Resümee: Wie frühe Betreuung gelingt. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema.* Weinheim/Basel, S. 208–219
- Maywald, Jörg (2008 b): Krippenerziehung in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema.* Weinheim/Basel, S. 10–47
- Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2008): *Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema.* Weinheim/Basel
- Mengesdorf-Götz, Kathrin (2008): Das Thema ‚Unter Dreijährige‘ ist gerade erst in der Ausbildung angekommen. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 40–42*
- Mienert, Malte/Vorholz, Heidi (2007): Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten – Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen. In: *Bildungsforschung, 4. Jg., Ausgabe 1*
- Montada, Leo (2008): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim/Basel/Berlin, S. 3–47
- Nentwig-Geesemann, Iris (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Geesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): *Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik.* München, S. 92–101
- Oberhuemer, Pamela (2006): Wach, neugierig, klug. In: Klein & Groß, H. 6, S. 14–15
- Ostermayer, Edith (2007): Unter drei – mit dabei. Wege zu einem qualifizierten Betreuungsangebot in der Kita. München
- Ostermayer, Edith (2008): Kinder brauchen Freiheit und Geborgenheit. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 32–35*
- Pauen, Sabina/Träuble, Birgit (2008): Die neue Sicht auf das Baby. In: *Frühe Kindheit, H. 3, S. 20–23*
- Pauen, Sabina/Vonderlin, Eva (2008): *Entwicklungsdiagnostik in den ersten drei Lebensjahren. Empfehlungen zum Ausbau des Erhebungsinstrumentariums über Kinder im Sozio-ökonomischen Panel (SOEP).* Berlin
- Pauen, Sabina (2008): Alles Leben ist Problemlösen. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 10–13*
- Riemann, Ilka (2006): Die Aufnahme von Kindern unter drei muss gut bedacht werden. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 4–7*
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen.* Stuttgart
- Rogoff, Barbara (2003): *The Cultural Nature of Human Development.* Oxford/New York
- Rohrman, Tim (2010): Die Entdeckung des Geschlechts – Gender in der Frühpädagogik. In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren.* München, S. 92–106

- Rupp-Glogau, Rita (2008): Selbstbestimmtes Essen für kleine Menschen unter drei Jahren. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 1, S. 36–37
- Schäfer, Gerd E. (1999): Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In: Lepenies, Annette u. a. (Hrsg.): Kindliche Entwicklungspotentiale. Bd. 1. Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. München
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/Basel/Berlin
- Schneider, Kornelia (2008): Kinder in ihrer Weltaneignung unterstützen (1). In: Kindergarten heute, H. 6/7, S. 8–13
- Schweitzer, Christiane (2006): Individuelle Beziehungen aufbauen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 40–42
- Seitz, Simone/Korff, Natascha (2008): Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Münster
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (2008): Wach, neugierig, klug - kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Ein Fortbildungshandbuch. Gütersloh
- Suess, Gerhard J./Burat-Hiemer, Edith (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Stuttgart
- Thanner, Verena (2009): Ausbildungsinhalte an Fachschulen für Sozialpädagogik zu Kindern unter drei Jahren. Eine Dokumentenanalyse. Unveröff. Ms. Deutsches Jugendinstitut München
- Vandell, Deborah Lowe (1996): Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. In: Early Childhood Research Quarterly, 11. Jg., H. 3, S. 269–306
- Viernickel, Susanne (2006): Entwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 14–19
- Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2006): Die Kleinen kommen! Zweijährige im Kindergarten. Eine Orientierung zur Integration Zweijähriger in den Kindergarten. Mainz
- Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2009): Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern. Troisdorf
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Der Paritätische Gesamtverband, Diakonisches Werk der EKD e.V., Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main
- Vygotskii, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim
- Weegmann, Waldtraut/Kammerlander, Carola (Hrsg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart
- Wehrmann, Ilse (2009): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin
- Weissenborn, Jürgen (2005): Sprachentwicklung und Sprachförderung in den ersten drei Lebensjahren. In: Frühe Kindheit, H. 1, S. 8–13
- Winner, Anna (2008): Sprachförderung von Anfang an. In: Ministerium für Bildung Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.): Was brauchen die Kleinen? Potsdam, S. 7–23
- Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2009): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kleinkinder. Weimar/Berlin
- Wüstenberg, Wiebke/Schneider, Kornelia (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 144–177
- Zimmer, Renate (2009): Wahrnehmung und Bewegung. Die Grundlage kindlichen Handelns. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitätshandbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin

6 Checklisten

Bertelsmann Stiftung: Checkliste für Eltern: Kinder unter drei in Kitas.

www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_16179__2.pdf

Bostelmann, Antje (2008): Checkliste für gute Krippen. In: Klein & Groß, H. 10, S. 24–25

Dieken, Christel van (2008): Checkliste für Teams zur Aufnahme von Kindern unter drei Jahren. In: Dieken, Christel van: Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau, S. 38

Evans, Elisabeth (2005): Check für die Aufnahme von Kindern unter drei im Kindergarten. In: Welt des Kindes, H. 6, S. 16

Klein, Lothar/Vogt, Herber (2006): Werden wir den Bedürfnissen von Zweijährigen gerecht? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 8–9



B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B

Inhalt

- 1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung
in der Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte 70
- 2 Das Kompetenzprofil „Kinder in den
ersten drei Lebensjahren“ 74

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung*, die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich dabei an den aktuellen berufspolitischen Prozessen auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

Im Teil B wird begründet, warum der DQR als Grundlage für die Erarbeitung der themenspezifischen Kompetenzprofile ausgewählt wurde. Nach einer Einführung in die Handhabung des Kompetenzprofils folgt dieses in seiner ausführlichen Fassung.

Der Anspruch, frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, ist in Deutschland noch ein Novum. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann.

1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Die im Rahmen des DQR und EQR geführten Diskussionen verfolgen eine doppelte Zielsetzung. Mit diesen Instrumenten sollen europaweit außerhochschulisch und hochschulisch erworbene Abschlüsse sowie berufliche Kompetenzen vergleichbar gemacht werden. Kompetenzen werden so zu einer übergeordneten „Währung“ von Lernergebnissen, die in unterschiedlichen Systemen der Aus- und Weiterbildung, aber auch im Rahmen informeller Lernprozesse erworben werden. Das soll dazu beitragen, Bildungswege durchlässiger und anschlussfähiger zu machen.

Mit der Orientierung an Kompetenzen ist bei der Beschreibung und Planung von Bildungsprozessen ein Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung verbunden. Im Fokus stehen die *Handlungskompetenzen*, die von den Lernenden zu erwerben sind, um berufstypische Anforderungen zu bewältigen – und kein Kanon an Inhalten, der von den Lehrpersonen vermittelt wird.

Um die Vergleichbarkeit von Kompetenzen auf horizontaler und vertikaler Ebene zu sichern, müssen sie in einem Qualifikationsrahmen innerhalb des Bildungssystems bewertbar sein und eine Anerkennung bzw. Anrechnung auf horizontaler und vertikaler Ebene ermöglichen. Ein solcher Rahmen dient sowohl zur Orientierung bei der Formulierung von Kompetenzen in Studienmodulen als auch bei der Niveaubestimmung eines Studienganges im Rahmen der Akkreditierung (Fröhlich-Gildhoff u. a. in Vorbereitung).

Allerdings stehen die beiden Zielsetzungen in einem Spannungsverhältnis. Das Postulat der Vergleichbarkeit ganzer Ausbildungswege, möglichst auch noch auf internationaler Ebene, legt eine vergleichsweise allgemeine bzw. abstrakte Formulierung von Kompetenzen im Sinne eines Rahmens nahe, der Raum für unterschiedliche Formen der Ausgestaltung und Konkretisierung lässt. Das wiederum passt nicht zu dem Ziel, Kompetenzen möglichst präzise mit Bezug auf konkrete,

kontextspezifische Handlungsanforderungen zu bestimmen.

So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass bei Bestrebungen, bei denen die Vergleichbarkeit von Kompetenzen im Vordergrund steht, Berufs- bzw. Studienabschlüsse eine wichtige Rolle spielen – letztlich entgegen der angestrebten Output-Orientierung. Das spiegelt sich auch in der berufspolitisch geprägten Diskussion um den DQR, die sich zurzeit auf Fragen der korrekten Einstufung von Ausbildungs- und Studiengängen auf den sehr abstrakt formulierten Niveaustufen konzentriert.

Die von WiFF in den *Wegweisern Weiterbildung* entwickelten *Kompetenzprofile* legen den Akzent eindeutig auf die Seite einer möglichst differenzierten, an spezifischen Aufgaben und Handlungsanforderungen orientierten Bestimmung von Kompetenzen. Es geht hier nicht um Ausbildungs- bzw. Studiengänge, die als Ganzes ins Bildungssystem eingeordnet werden sollen, sondern um Weiterbildungen zu spezifischen Qualifikationsbereichen, für die es erheblichen Weiterbildungsbedarf gibt. Das ermöglicht einen hohen Konkretisierungsgrad, ist aber nicht mit Ansprüchen verbunden, wie sie an ein umfassendes Ausbildungskonzept bzw. einen Studiengang gestellt werden.

Ziel ist es, in den jeweiligen Qualifizierungsbereichen den mit der Output-Orientierung verbundenen Erwartungen möglichst umfassend Rechnung zu tragen. Die Orientierung an Kompetenzen soll dazu beitragen, dass das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen statt auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet wird. Es geht darum, sowohl die notwendige Eigenaktivität des Subjektes als auch die möglichen Veränderungen situativer Anforderungen zu beachten.

Mit Blick auf einen allgemeinen Kompetenzbegriff für Fachkräfte in der Frühpädagogik gilt (nach Fröhlich-Gildhoff u. a. in Vorbereitung) als übergeordnete Zielsetzung einer (früh)pädagogischen Qualifizierung der *Erwerb von Kompetenzen*,

die pädagogische Fachkräften dazu befähigt, auf der Grundlage von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in „komplexen Situationen *selbst organisiert, kreativ und reflexiv* ‚Neues‘ zu schaffen“ sowie „aktuellen Herausforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen“.

In ihrer Struktur orientieren sich die WiFF-Kompetenzprofile am DQR. Ein wichtiger Grund für diese Entscheidung ist seine politische Verbindlichkeit. Er ist am EQR ausgerichtet und soll dazu dienen, in Deutschland erworbene Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf ihre Einordnung im EQR auszustatten. Gemäß der Empfehlung des *Europäischen Parlaments und Rats* soll diese Maßnahme bis 2012 umgesetzt werden.

Allerdings bezieht sich die Orientierung am DQR lediglich auf dessen Struktur mit der Unterteilung von *Fachkompetenz* in *Wissen* und *Fertigkeiten* und von *Personaler Kompetenz* in *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*.²⁶

In WiFF geht es vorrangig um eine möglichst präzise, an konkreten *Handlungsanforderungen* orientierte Bestimmung von Kompetenzen entlang dieser Strukturelemente. Auf die mit diesem Konkretisierungsgrad nur schwer (wenn überhaupt) vereinbare Einordnung und Einstufung von Kompetenzen in übergreifend vergleichende Niveaustufen wird hier verzichtet. Dabei hat die Differenzierung in Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz deutlich Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133; Erpenbeck/Rosenstiel von 2003, S. XV f.) und ist zumindest implizit auch in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte festzustellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff u. a. in Vorbereitung).

Als weitere Modifikation wurde diesen vier Spalten eine fünfte vorangestellt, die typische Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag von frühpädagogischen Fachkräften enthält, die sie professionell zu bewältigen haben. Mit diesen Handlungsanforderungen sollen alle für den jeweiligen Qualifikationsbereich wichtigen Anforderungen abgebildet werden. Dadurch wird eine besonders konkrete und situations- bzw. kontextspezifische Bestimmung von Kompetenzen möglich.

In der Spalte *Wissen* werden alle für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen erforderlichen Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich Fertigkeiten durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus. Laut DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische Charakterisierung zu ergänzen um Fertigkeiten, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133).

Dabei ist die Abgrenzung zur Spalte *Sozialkompetenz* oft fließend. Laut DQR gehören dazu Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Ebenfalls (mit Bezug auf Edelmann/Tippelt 2007) ist hier zu ergänzen, dass es auch um die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung, um Empathie, soziale Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosoziales Verhalten geht.

Die Spalte „Selbstständigkeit“ als zweite Komponente von *Personaler Kompetenz* bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als personale Kompetenz bezeichnen. Dabei geht es auch um die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie um Strukturierungsfähigkeit und den Umgang mit Normen und Werten. Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung:

Es „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint

26 In einer neueren Version des DQR wird der Begriff „Selbstkompetenz“ ersetzt durch „Selbstständigkeit“. Im WiFF-Kompetenzprofil wird an „Selbstkompetenz“ festgehalten, weil dieser kaum alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns und der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit „Selbstständigkeit“ wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht) bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (Balluseck von/Nentwig-Gesemann 2008, zit. nach Fröhlich-Gildhoff u. a. in Vorbereitung).

Die auf Handlungsanforderungen in bestimmten Qualifikationsbereichen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstständigkeit*, die zur professionellen Bewältigung typischer Situationen aus dem Arbeitsalltag erforderlich sind, ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenz, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (Pasternack/Schulze 2010). Sie beziehen sich aber auch immer nur auf einzelne Qualifizierungssegmente, und nicht auf ganze Studien- bzw. Ausbildungsgänge. Nur solche Segmente können auch Gegenstand von Weiterbildungsveranstaltungen sein.

Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 Handlungsanforderungen formuliert werden, ist auch nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung ausreicht, um alle dafür erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert aber eine gezielte Planung von Fortbildungen, weil die Liste der Handlungsanforderungen einen Überblick über das ganze Spektrum erforderlicher Kompetenzen gibt. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Dabei eignen sich die Handlungsanforderungen auch als Ausgangspunkt zur Modularisierung von Weiterbildungsangeboten.

Nachfrager von Weiterbildung erhalten mit dem Spektrum von Handlungsanforderungen einen Überblick über die in dem betreffenden Arbeitsfeld erforderlichen Kompetenzen, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Der Verzicht auf eine Einordnung der Kompetenzen in einen hierarchisch strukturierten Quali-

fikationsrahmen bedeutet keineswegs, dass das Ziel einer Verbesserung der Anrechnungsfähigkeit von Weiterbildungen auf Ausbildungs- und Studiengänge aus dem Blick gerät. Die dazu vorliegenden Erfahrungen zeigen aber, dass dieses Ziel im Einzelnen am ehesten durch eine möglichst präzise und konkrete Beschreibung kontextbezogener Kompetenzen erreicht werden kann.

Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten in den DQR noch in einiger Ferne liegt, bedeutet die Kompetenzorientierung von Weiterbildung einen ersten Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (Hippel von/Grimm 2010).

Literatur

- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XXXX
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (in Vorbereitung): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Erscheint in der Reihe WiFF Expertisen. München www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München
- Pasternack, Peer,/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2´10. Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg

2 Das Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“

Das Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ ist ein Instrument für die Konzeption und Umsetzung einer kompetenzorientierten Weiterbildung. Als solches bietet es einen Ansatz, systematisch und strukturiert die Zielsetzung eines Angebotes in Form von Kompetenzbeschreibungen – auf konkrete Handlungsanforderungen bezogen – aufzuzeigen und den Wechsel von der Input- zur Output-Orientierung zu vollziehen.

Das Kompetenzprofil ist das Ergebnis eines mehrstufigen, diskursiven Prozesses in der Experten-Gruppe „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“. Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks, wie er in Teil A dargestellt ist, wurden gemeinsam die zentralen Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte bestimmt, die mit Kindern in diesem Alter arbeiten. Für jede Handlungsanforderung wurden Kompetenzen – differenziert in die vier Spalten *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* – erarbeitet, die für die Bewältigung der jeweiligen Handlungsanforderungen notwendig sind, wobei gerade der Unterschied zwischen Fertigkeiten und Sozialkompetenz oft fließend ist.

Insgesamt stellen die Kompetenzformulierungen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar, auf die hin Angebote aufgebaut und didaktisch konzipiert werden sollen. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit in bestehenden Weiterbildungsangeboten zentrale Inhalte vermittelt werden. Dabei kann sowohl das gesamte Kompetenzprofil herangezogen werden, als auch fokussiert einzelne Handlungsanforderungen mit den dazugehörigen Kompetenzen, wenn es nur um einen thematischen Ausschnitt geht.

In diesem Sinne ist das Kompetenzprofil eine Grundlage für die Konzeption und Gestaltung eines Angebotes und kann als solche von *Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildnern* genutzt werden. *Träger von Weiterbildungsangeboten* finden in dem Kompetenzprofil eine Orientierung für die Vergabe eines

Auftrages an ihre *Referentinnen* und *Referenten*. Das Kompetenzprofil kann hier eine Grundlage für die inhaltliche und konzeptionelle Abstimmung sein, oder eine Hilfestellung für die Planung langfristig angelegter, aufeinander aufbauender Weiterbildungseinheiten, in denen das gesamte Spektrum an Handlungsanforderungen abgedeckt werden soll. Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen* können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf im Team zu eruieren und dementsprechend Angebote zu suchen und zu buchen. Zuletzt können sowohl *frühpädagogische Fachkräfte* als auch *Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildner* das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Das Kompetenzprofil verzichtet auf die formalen Niveaustufen des DQR, unterscheidet aber zwischen *Basiskompetenzen* und *vertiefenden Kompetenzen*. Mit dieser Differenzierung wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Weiterbildungsangebote in der Praxis unterschiedlich lang sind und auch die Ausgangskompetenzen der Teilnehmenden sehr heterogen sein können. Zugleich gibt die Unterscheidung zwischen *Basiskompetenzen* und *vertiefenden Kompetenzen* Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen in einem Qualifizierungsbereich als Grundlagen zu vermitteln sind und welche darüber hinausgehen. Oft handelt es sich dabei um Kompetenzen, die erforderlich sind, wenn jemand in dem betreffenden Qualifizierungsbereich die Aufgabe hat, Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern anzuleiten.

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabekatalog, sondern als Orientierungshilfe und

Ausgangspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

Die einzelnen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils sind in vier Untergruppen gegliedert:

- *Organisationsentwicklung – Konzeptionsentwicklung – Qualitätsentwicklung*
- *Entwicklungs- und Bildungsprozesse*
- *Beziehung und Interaktion*
- *Pädagogische Alltagsgestaltung.*

Unter diesen Kategorien hat die Expertengruppe die zentralen Handlungsanforderungen an Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren gruppiert.

Die Ausgangsfrage war zunächst, welche Qualifizierungsbedarfe auf eine Einrichtung und auch einzelne Fachkräfte zukommen, wenn die Arbeit auf die neue Altersgruppe ausgedehnt wird.

Die Handlungsanforderungen im Abschnitt „Entwicklungs- und Bildungsprozesse“ beziehen sich auf Kompetenzen, die erforderlich sind, um den Entwicklungsthemen und Entwicklungsaufgaben der ersten Jahre in der pädagogischen Arbeit gerecht zu werden sowie Entwicklungsprozesse zu beobachten und zu dokumentieren. Darunter fällt auch die „Aneignung fachlicher Grundlagen“, die hier als Lernsituation verstanden wird.

Dabei werden entsprechend der Differenzierung des DQR auch hier nicht nur die erforderlichen *Wissensinhalte* benannt, sondern auch *Fertigkeiten* und *personale Kompetenzen*, die erforderlich sind, um sich dieses Wissen anzueignen.

Im dritten Abschnitt „Beziehung und Interaktion“ werden Handlungsanforderungen beschrieben, die sich auf die *Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen mit Kleinkindern* beziehen. Zu diesem Abschnitt gehört auch die „Weiterentwicklung und Festigung einer professionellen Haltung“, weil die dort beschriebenen Kompetenzelemente für die Beziehungsgestaltung besonders wichtig sind, auch wenn die in der Wissensspalte aufgeführten Inhalte auch dem Block „Organisationsentwicklung – Konzeptionsentwicklung – Qualitätsentwicklung“ zugeordnet werden könnten. Der Abschnitt

„Pädagogische Alltagsgestaltung“ schließlich beschreibt Kompetenzen, die für die Gestaltung von immer wiederkehrenden Situationen bzw. für die Pflege bestimmter Bildungsbereiche wichtig sind.

In den Spalten *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* stehen Teilkompetenzen im Vordergrund, bei denen es um die Fähigkeit geht, soziale Beziehungen einzugehen und zu pflegen sowie die eigene Sichtweise und die eigenen Vorlieben zu reflektieren. Da dies eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung zahlreicher unterschiedlicher Handlungsanforderungen ist, finden sich hier oft auch ähnliche Formulierungen. Sie werden aber im Hinblick auf die je besondere Handlungsanforderung spezifiziert. Dadurch wird auch deutlich, dass es bei aller Ähnlichkeit jeweils wichtige Unterschiede zwischen den Situationen bzw. Inhalten gibt, die zu beachten sind.

Die Beschreibung der Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen zeigt, dass das professionelle Handeln der Fachkraft über die Arbeit mit dem einzelnen Kind und der Kindergruppe hinausgeht und die Zusammenarbeit mit den Familien, die Kooperation im Team und die Vernetzung mit dem sozialen Umfeld miteinschließt. Gerade zur Zusammenarbeit mit Eltern wurde in einer eigenen Expertengruppe ebenfalls ein Kompetenzprofil erarbeitet, ebenso für Sprachliche Bildung. Auch wenn diese nicht speziell auf die Altersgruppe der ersten drei Jahre ausgerichtet sind, so sind sie im Hinblick auf ihren thematischen Schwerpunkt wesentlich ausdifferenzierter und können zusätzlich als inhaltliche Ergänzung genutzt werden.

Die Handlungsanforderungen im Überblick

	Seite
Organisationsentwicklung, Konzeptionsentwicklung, Qualitätsentwicklung	
1 Eine Einrichtung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren aufbauen bzw. eine bestehende erweitern	77
2 Diversität mit dem Ziel einer inklusiven Frühpädagogik berücksichtigen	79
3 Eine Konzeption entwickeln	81
4 Qualität entwickeln und sichern	82
5 Das Bildungsprogramm des jeweiligen Bundeslandes für Kinder in den ersten drei Lebensjahren umsetzen	84
6 Eine anregungsreiche Entwicklungsumgebung schaffen	85
7 Für Schutz vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung sorgen	87
Entwicklungs- und Bildungsprozesse	
8 Sich fachliche Grundlagen aneignen	90
9 Entwicklungsthemen/Entwicklungsaufgaben der ersten drei Lebensjahre in der pädagogischen Praxis verankern	92
10 Kindliche Bildungs- und Lernprozesse begleiten	93
11 Entwicklungs- und Bildungsverläufe beobachten und dokumentieren	95
Beziehung und Interaktion	
12 Eine professionelle Haltung weiterentwickeln und festigen	97
13 Bedürfnisse und Kompetenzen von Säuglingen und Kleinkindern erkennen und auf sie eingehen	99
14 Die Beziehung zum Kind und zur Gruppe gestalten	101
15 Aufnahme und Eingewöhnung kind- und elterngerecht durchführen	104
16 Kommunikation fördern und Kommunikationsformen entwickeln	106
17 Gruppenprozesse moderieren	108
18 Mit Eltern zusammenarbeiten	110
Pädagogische Alltagsgestaltung	
19 Den Tagesablauf gestalten	113
20 Die Pflege und Begleitung der Sauberkeitsentwicklung beziehungsvoll gestalten	115
21 Essenssituationen gestalten und auf gesunde Ernährung achten	116
22 Schlaf- und Ruhesituationen gestalten	118
23 Erfahrungen mit Musik und Rhythmik anregen	119
24 Erfahrungen mit gestalterischen Materialien anregen	121
25 Naturerfahrung sowie physikalisch-mathematische und technische Grunderfahrungen anregen	123
26 Spielprozesse junger Kinder in ihrer Bedeutsamkeit für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung wahrnehmen, verstehen und begleiten	125
27 Mit Belastungen in der Arbeit mit Kleinstkindern umgehen	126

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Organisationsentwicklung, Konzeptionsentwicklung, Qualitätsentwicklung			
1 Eine Einrichtung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren aufbauen bzw. eine bestehende erweitern			
<p>Kenntnis der wichtigsten rechtlichen Grundlagen des jeweiligen Bundeslandes für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Kenntnis der für diesen Bereich relevanten Aspekte des Bildungsplanes des Bundeslandes</p> <p>Wissen über unterschiedliche Organisationsformen für die Integration von Kindern bis zu drei Jahren in das Angebot von Kindertageseinrichtungen</p> <p>Wissen über die Besonderheiten, die sich aus der Struktur einer Einrichtung ergeben, z.B. Kinderkrippe oder erweiterte Altersmischung in unterschiedlichen Formen</p> <p>Grundlegende Kenntnisse über familien- und kinderunterstützende Institutionen, Verbände und Vereine wie Schreieambulanzen, Beratungsstellen für Familien mit Säuglingen und Kleinkindern, Familienzentren</p>	<p>Bei der Umsetzung der rechtlichen Grundlagen unter Einbeziehung der verschiedenen Akteure und Handlungsfelder mitarbeiten</p>	<p>Eltern unter Beachtung der für sie relevanten rechtlichen Grundlagen einbeziehen</p> <p>Die Aufgabe des Aufbaus/der Erweiterung kooperativ im Team mitgestalten und bewältigen</p>	<p>Die eigene Einstellung bezüglich der Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren reflektieren</p> <p>Das eigene Mutter- und Frauenbild bzw. Vater- und Männerbild reflektieren</p> <p>Bereit sein, sich auf die neue Altersgruppe einzulassen und sich die notwendigen professionellen Kompetenzen anzueignen</p> <p>Bereitschaft, gegebenenfalls ein professionelles Profil für Formen der erweiterten Altersmischung zu entwickeln</p> <p>Eigene Weiterbildungsbedarfe für den kleinkindgerechten Auf- oder Ausbau der Kita identifizieren und an die Leitung kommunizieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p></p> <p>Detaillierte Kenntnis der gesetzlichen Grundlagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzierungsregelungen - Rechtslage/Kitagesetze - Vorgaben zu Personalstandards - Fachliche Empfehlungen zu Personalstandards <p>Wissen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bundesländervergleich sowie mögliche Recherchquellen</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p></p> <p>Strukturqualität unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren gestalten – in einer Kinderkrippe oder in Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung – hinsichtlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedarfsplanung - Arbeitsplanung - Beziehungsqualität und Beziehungskontinuität - Gruppenzusammensetzung - Öffnungszeiten - Raumgestaltung und Materialausstattung - Verhandeln mit Architekten und Handwerkern <p>Innerbetriebliche Fortbildungsangebote organisieren und mitgestalten</p> <p>Den Aufbau /die Erweiterung des Angebots für Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Gemeinwesen präsentieren und vertreten</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p></p> <p>Das Team partizipativ in den Prozess einbeziehen</p> <p>Individuelle Berufsbiografien und Kompetenzen, aber auch Alter und Geschlecht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter berücksichtigen</p> <p>Mit Konflikten und herausfordernden Situationen konstruktiv umgehen</p> <p>Eine konstruktive Gesprächskultur im Team etablieren und sich daran beteiligen</p> <p>Das Team vor Überforderung schützen</p> <p>Weiterbildungsbedarfe im Team identifizieren, Teilnahme an Weiterbildungsangeboten planen, geeignete Angebote auswählen</p> <p>Konstruktiv mit dem Träger zusammenarbeiten</p> <p>Die pädagogischen Leitvorstellungen mit den Interessen der Eltern und den Vorgaben des Trägers in Einklang bringen</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p></p> <p>Für die Bedürfnisse und Ressourcen des Teams und einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Zuge des Aufbaus/der Erweiterung sensibel sein</p> <p>Das eigene Verhalten in herausfordernden Situationen und bei divergierenden Interessen reflektieren</p>



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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p></p> <p>Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention und ihrer Bedeutung für die ersten drei Lebensjahre</p> <p>Kenntnis der UN-Behindertenrechtskonvention und deren Bedeutung für die Kindertagesbetreuung</p> <p>Theoretische Kenntnisse zu den unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen und Wissen über deren Bedeutung für die Praxis mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Verständnis der Unterschiede von Ausgrenzung, Integration und Inklusion im Kontext institutioneller Frühpädagogik</p> <p>Wissen über Ansätze der vorurteilsbewussten Pädagogik</p> <p>Kenntnis des „Index für Inklusion“</p>	<p></p> <p>Unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen in ihrer Bedeutung für die individuelle Situation eines Kindes wahrnehmen</p> <p>Auf Heterogenität hinsichtlich des kulturellen und sozialen Hintergrunds, des Geschlechts und der körperlichen Verfasstheit der Kinder eingehen und damit sensibel umgehen</p> <p>Besondere Entwicklungsverläufe als eine von mehreren Heterogenitätsdimensionen in Planungen und deren Realisierung mit bedenken</p> <p>Individuelle Bedürfnisse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wahrnehmen und in der Gestaltung des Tagesablaufs und der Beziehungen berücksichtigen</p> <p>Barrieren (z. B. Raumgestaltung, Materialauswahl) erkennen und angemessen damit umgehen</p>	<p></p> <p>Kontakte zu Familien und Kind unterstützenden Institutionen im Sozialraum aufbauen und pflegen</p>	<p></p> <p>Eigene Vorurteile und Berührungspunkte in Bezug auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen reflektieren</p> <p>Normalitätskonstrukte erkennen und hinterfragen</p> <p>Die eigene Bereitschaft reflektieren, mit Kindern mit besonderen Entwicklungsverläufen in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien zu arbeiten</p> <p>Sich bewusst mit anderen kulturellen Modellen von Familien auseinandersetzen, um sich alternativen Erklärungsmöglichkeiten zu öffnen und das eigene Handeln durch eine „andere“ kulturelle Brille zu sehen</p> <p>Bereit sein, die eigene inklusive Praxis weiterzuentwickeln</p>
<h2>2 Diversität mit dem Ziel einer inklusiven Frühpädagogik berücksichtigen</h2>			
<p>Leitlinien einer inklusiven Frühpädagogik Kindern und Eltern verständlich kommunizieren</p> <p>An der Weiterentwicklung im Team zu einer vorurteilsbewussten/inkluisiven Praxis mitwirken</p> <p>Sich an der Vernetzung der Einrichtung mit dem sozialen Umfeld/weiteren Institutionen und Individuen zur Unterstützung von Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren beteiligen</p> <p>Mit medizinisch-therapeutischem Fachpersonal kooperieren</p> <p>Mit Neugier, Offenheit und Interesse auf Familien zugehen und Verhaltensweisen von Eltern, die von den eigenen abweichen, nicht bewertend gegenüberzutreten</p> <p>Mit Unterschieden ressourcenorientiert umgehen</p>	<p>Leitlinien einer inklusiven Frühpädagogik Kindern und Eltern verständlich kommunizieren</p> <p>An der Weiterentwicklung im Team zu einer vorurteilsbewussten/inkluisiven Praxis mitwirken</p> <p>Sich an der Vernetzung der Einrichtung mit dem sozialen Umfeld/weiteren Institutionen und Individuen zur Unterstützung von Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren beteiligen</p> <p>Mit medizinisch-therapeutischem Fachpersonal kooperieren</p> <p>Mit Neugier, Offenheit und Interesse auf Familien zugehen und Verhaltensweisen von Eltern, die von den eigenen abweichen, nicht bewertend gegenüberzutreten</p> <p>Mit Unterschieden ressourcenorientiert umgehen</p>	<p>Leitlinien einer inklusiven Frühpädagogik Kindern und Eltern verständlich kommunizieren</p> <p>An der Weiterentwicklung im Team zu einer vorurteilsbewussten/inkluisiven Praxis mitwirken</p> <p>Sich an der Vernetzung der Einrichtung mit dem sozialen Umfeld/weiteren Institutionen und Individuen zur Unterstützung von Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren beteiligen</p> <p>Mit medizinisch-therapeutischem Fachpersonal kooperieren</p> <p>Mit Neugier, Offenheit und Interesse auf Familien zugehen und Verhaltensweisen von Eltern, die von den eigenen abweichen, nicht bewertend gegenüberzutreten</p> <p>Mit Unterschieden ressourcenorientiert umgehen</p>	<p>Eigene Vorurteile und Berührungspunkte in Bezug auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen reflektieren</p> <p>Normalitätskonstrukte erkennen und hinterfragen</p> <p>Die eigene Bereitschaft reflektieren, mit Kindern mit besonderen Entwicklungsverläufen in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien zu arbeiten</p> <p>Sich bewusst mit anderen kulturellen Modellen von Familien auseinandersetzen, um sich alternativen Erklärungsmöglichkeiten zu öffnen und das eigene Handeln durch eine „andere“ kulturelle Brille zu sehen</p> <p>Bereit sein, die eigene inklusive Praxis weiterzuentwickeln</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen über kulturelle und soziale Vielfalt in den Sozialisations- und Erziehungszielen sowie Erziehungsstilen von Eltern</p> <p></p>	<p>Bei der Gestaltung von Eingewöhnung und Alltagssituationen wie Schlafen, Essen, Spielen und Pflege den soziokulturellen Kontext eines Kindes und seiner Familie berücksichtigen</p> <p></p>	<p>Die Gründe für Verhaltensweisen der Eltern nachvollziehen können und an Defiziten orientierte Interpretationen vermeiden</p> <p>Unterschiedliche Familienmodelle gleichberechtigt einbeziehen (z.B. gleichgeschlechtliche Paare)</p> <p></p>	<p></p>
<p> Kenntnis der im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention angestoßenen Debatten über ein inklusives Bildungssystem von Geburt an</p> <p>Differenziertes Wissen über die Aufgabengebiete der Frühförderung</p> <p>Differenziertes Wissen über theoretische Grundlagen und pädagogische Ansätze, die im Sinne einer inklusiven Pädagogik sind</p> <p>Fundierte Wissen zur Forschung im Bereich kulturvergleichender Entwicklungspsychologie und Pädagogik</p> <p>Fundierte Kenntnis der Anforderungen an eine mehrsprachige Einrichtung</p>	<p> Das Ziel einer inklusiven Pädagogik in Leitlinien/Konzeption verankern und ihre Beachtung in der Einrichtung sicherstellen</p> <p>Kooperation mit Frühförderung, interdisziplinäre Fallberatung, gemeinsame Entwicklung von alltagsbezogenen Unterstützungsstrategien in sozialer Eingebundenheit umsetzen</p> <p>Die Arbeit mit mehrsprachigen Materialien im Team etablieren</p>	<p> Leitlinien inklusiver Pädagogik nach außen (z.B. durch Öffentlichkeitsarbeit) vertreten</p> <p>Eltern zu Fragen inklusiver Pädagogik beraten</p> <p>Ängste und Unsicherheiten von Familien mit Kindern, bei denen früh eine Behinderung oder Gefährdung diagnostiziert wurde, kennen und angemessen darauf eingehen</p> <p>Die Weiterentwicklung inklusiver Pädagogik im Team begleiten und neue Anregungen geben</p> <p>Den Bedarf nach Supervision einschätzen und bei Bedarf Supervision organisieren</p>	<p> Die Konzeption im Lichte aktueller Diskussionen und Fachliteratur zur Inklusion reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>3 Eine Konzeption entwickeln</h3>			
<p>Kenntnis der Funktion einer Konzeption hinsichtlich der Orientierungsqualität einer Einrichtung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten Lebensjahren</p>	<p>Zur (Weiter-)Entwicklung einer Konzeption durch Recherche, Reflexion und Schreiben beitragen</p>	<p>Sich an den Abstimmungsprozessen beteiligen Die Konzeptionsentwicklung als dynamischen und kontinuierlichen Prozess verstehen Sich mit den Eltern über Inhalte verständigen und ihre Partizipation fördern</p>	<p>Einen eigenen Standpunkt bezüglich der Konzeption und Ableitung von Handlungsanforderungen entwickeln</p>
<p> Wissen über die Bestandteile einer Konzeption, die speziell für Kinder in den ersten drei Lebensjahren wichtig sind, auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene Wissen über Vorgehensweisen bei der Erstellung einer Konzeption und die Bedeutung der Sozialraumorientierung</p>	<p> Fachkenntnisse für eine Konzeption speziell für Kinder in den ersten drei Jahren bündeln und gewichten können Die Erarbeitung einer Konzeption nach fachlichen Standards und örtlichen Gegebenheiten, abgestimmt auf die Einrichtungsform (z. B. Kinderkrippe oder erweiterte Altersmischung) anleiten Die Konzeption regelmäßig weiterentwickeln und dabei die aktuellen fachlichen Erkenntnisse einbeziehen</p>	<p> Sich mit dem Team, den Trägern und Eltern bei der Konzeptionsentwicklung abstimmen Die Konzeption nach außen kommunizieren und vertreten können</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>Kenntnis und anwendungsbezogenes Wissen über die zentralen Qualitätsdimensionen (Orientierungsqualität, Prozessqualität, Strukturqualität und Ergebnisqualität) für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Detailliertes Wissen zu den relevanten Aspekten von Strukturqualität:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raumgestaltung - Gruppengröße - Personalschlüssel - Gruppenzusammensetzung - Angebotsformen (unter besonderer Berücksichtigung flexibilisierter Angebotsformen) <p>Verständnis, auf welche Qualitätskriterien und auf welche Weise von der einzelnen Fachkraft eingegangen werden kann</p>	 <p>Regelmäßig Konzeption und konkrete Wirklichkeit/Praxis überprüfen</p> <p>Ein Leitbild (Profil) formulieren, das speziell auf Mädchen und Jungen in den ersten drei Lebensjahren und auf deren Familien abgestimmt ist</p>	 <p>Qualitätssicherung als Teamaufgabe verstehen und umsetzen, für die alle mitverantwortlich ist</p> <p>Qualitätsentwicklung als dynamischen Prozess im gesamten Team verstehen und ihm fortlaufend Aufmerksamkeit widmen</p>	 <p>Die eigenen handlungsleitenden Orientierungen (Leitvorstellungen, Überzeugungen, Werte) in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren reflektieren</p>
<h4>4 Qualität entwickeln und sichern</h4>			
 <p>Kenntnis und anwendungsbezogenes Wissen über die zentralen Qualitätsdimensionen (Orientierungsqualität, Prozessqualität, Strukturqualität und Ergebnisqualität) für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Detailliertes Wissen zu den relevanten Aspekten von Strukturqualität:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raumgestaltung - Gruppengröße - Personalschlüssel - Gruppenzusammensetzung - Angebotsformen (unter besonderer Berücksichtigung flexibilisierter Angebotsformen) <p>Verständnis, auf welche Qualitätskriterien und auf welche Weise von der einzelnen Fachkraft eingegangen werden kann</p>	 <p>Die fachlichen Diskussionen durch Lektüre von Fachzeitschriften und Besuche von Fachtagungen verfolgen und für die eigene Weiterentwicklung nutzen</p> <p>Die Fachkräfte im Team darin unterstützen, auf die Qualitätskriterien zu achten und diese im Alltag zu verwirklichen</p>	 <p>Qualitätssicherung als Teamaufgabe verstehen und umsetzen, für die alle mitverantwortlich ist</p> <p>Qualitätsentwicklung als dynamischen Prozess im gesamten Team verstehen und ihm fortlaufend Aufmerksamkeit widmen</p>	 <p>Die eigenen handlungsleitenden Orientierungen (Leitvorstellungen, Überzeugungen, Werte) in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> +</p> <p>Theoretisch und empirisch fundiertes Wissen zu aktuellen Fachdiskussionen bezüglich der o.g. Qualitätsdimensionen</p> <p>Kenntnis von Instrumenten zur Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung, z.B. KRIPS oder Nationaler Kriterienkatalog für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten sechs Lebensjahren</p> <p>Kenntnis des fachlichen Profils einer Einrichtung</p> <p>Wissen über die Durchführung und Auswertung von Befragungen (Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Kinder)</p>	<p> +</p> <p>Orientierungsqualität, Prozessqualität und Strukturqualität für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, insbesondere auch in Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung, einrichtungsspezifisch definieren und sichern</p> <p>Instrumente zur Qualitätssicherung einführen und deren Umsetzung anleiten und begleiten</p>	<p> +</p> <p>Im Team vermitteln; Motivation fördern; Einzelne bei Bedarf unterstützen</p> <p>Die Qualitätskriterien mit fachlicher Begründung kommunizieren können, z.B. an den Träger</p> <p>Reflexive Prozesse im Team zu den unterschiedlichen Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien anstoßen</p> <p>Kontakte zu Einrichtungen mit „guter Praxis“ für Kinder bis zu drei Jahren aufbauen und nutzen, z.B. durch Konsultationen/Konsultationseinrichtungen</p>	<p> +</p> <p>Die eigene Rolle bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung systematisch reflektieren und weiterentwickeln</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>5 Das Bildungsprogramm des jeweiligen Bundeslandes für Kinder in den ersten drei Lebensjahren umsetzen</h3>			
<p>Gute Kenntnisse des Bildungsprogramms/Bildungsplans, insbesondere der Teile, die für Kinder bis zu drei Jahren relevant sind</p> <p>Verständnis, dass Vorgaben für Kinder ab drei Jahren nicht ohne weiteres auf jüngere Kinder übertragen werden können</p>	<p>Die Vorgaben in der pädagogischen Praxis umsetzen, dabei kritisch im Hinblick auf die Altersgruppe überprüfen</p> <p>Eigene Vorschläge entwickeln, wenn sich der Bildungsplan wenig auf die Altersstufe der jüngsten bezieht</p>	<p>Sich im Team über den eigenen Zugang zu der Altersgruppe austauschen</p> <p>Die Umsetzung von Vorgaben in Bezug auf die Bildung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren erörtern und verwirklichen</p> <p>Mit den Eltern bezüglich der Inhalte und Umsetzung kommunizieren, bei Bedarf die Inhalte sprachlich und kulturell übersetzen</p>	<p>Die eigene Einstellung zum Bildungsprogramm überprüfen</p> <p>Den eigenen Bildungsbegriff für die ersten drei Lebensjahre reflektieren</p>
<p> Detaillierte Kenntnisse des Bildungsprogramms/Bildungsplans</p> <p>Wissen um die fachpolitische Verortung/Entstehung des Plans/Programms</p> <p>Kenntnis möglicher Diskussionsorte (AGs, Foren, Zirkel)</p>	<p> Transfer in die Konzeptionsentwicklung/das Profil der Einrichtung sichern</p> <p>Eventuell mit den Autorinnen und Autoren zusammenarbeiten, den Dialog von Wissenschaft und Praxis initiieren bzw. unterstützen</p>	<p> Teamprozesse bezüglich der Gestaltung und Bedeutung von Bildung, Betreuung, Erziehung in den ersten drei Lebensjahren moderieren</p> <p>Das Profil der Arbeit mit jungen Kindern im Gemeinwesen kommunizieren (Öffentlichkeitsarbeit)</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>6 Eine anregungsreiche Entwicklungsumgebung schaffen</h2>			
<p>Kenntnis der gängigen Sicherheitsbestimmungen und Unfallverhütungsmaßnahmen</p> <p>Wissen über theoretische Grundlagen und entwicklungspsychologische Begründungen für Raumteilung und Materialangebot; insbesondere wenn durch eine erweiterte Altersmischung die Bedürfnisse verschiedener Altersgruppen gleichermaßen zu berücksichtigen sind</p> <p>Verständnis für die Rolle des Raums „als drittem Erzieher“ bei der Begleitung der kindlichen Bildungsprozesse</p>	<p>Raumteilung innen nach folgenden Prinzipien umsetzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - großräumige Flächen (z.B. für bewegungs- und lärmintensive Aktivitäten) - Schaffung von Nischen (z.B. für Rückzug/Alleinspiel/kleine Gruppen) - Untergliederung auch in die Höhe (unterschiedlich schwierige Erreichbarkeit) - Verbindungen zwischen Räumen, z.B. Überbrückung, Tunnelung - vielfältiger sensorischer Input <p>Raumteilung nach Funktionsbereichen umsetzen (z.B. für Alleinspiel, Ruhe und Rückzug, Mahlzeiten, Wickeln, Entspannen und Schlafen, Teilhabe an Erwachsenentätigkeiten, Nassbereich und Garderobe)</p> <p>Material entwicklungsgerecht auswählen und bereitstellen für Grunderfahrungen mit Natur und Technik</p>	<p>Raum- und Außengelände im Team planen</p> <p>Probleme bei der Raumgestaltung und Raumnutzung gemeinsam analysieren und bewältigen</p> <p>Eltern für die Umsetzung eines Raumprogramms interessieren und sie beteiligen</p> <p>Mit den Kindern über Sicherheit und Sicherheitsvorschriften kommunizieren</p> <p>Verständnis für altersentsprechendes Auffassungsvermögen und Erinnern der Sicherheitsvorschriften haben</p> <p>Themen und Erfahrungsabsichten von Kindern im Liege-, Krabbel- und Laufalter wahrnehmen und adäquat reagieren.</p>	<p>Phantasie und Gestaltungsbereitschaft entwickeln</p> <p>Eigene Sicherheitsbedürfnisse reflektieren und Auswirkungen auf die Autonomiebedürfnisse der Kinder kritisch reflektieren</p> <p>Raum aus der Perspektive von Kindern erfassen</p> <p>Eigene Raumbedürfnisse und Raum Erfahrungen reflektieren und nicht auf Kinder übertragen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>Raumgestaltungselemente für Kinder in der Liegeposition bedenken</p> <p>Raumnutzung und die Erweiterung des Aktionsradius der Kinder beobachten und beachten</p> <p>Sicherheitsmaßnahmen so umsetzen, dass sich die Kinder in jedem Alter frei bewegen können, Orientierung im Raum und Zugriff auf relevante Materialien haben</p> <p>Material für alle Sinne und Gestaltungsformen bereitstellen und bei Bedarf austauschen (Reizmonotonie und Reizüberflutung verhindern)</p> <p>Für eine vorbereitete Umgebung sorgen, die Kinder anregt und ihnen Entscheidungsmöglichkeiten lässt</p> <p>Im Außengelände Aufteilungsprinzipien für Grunderfahrungen nutzen, z.B. mit Pflanzen, Jahreszeiten, Bodenstrukturen, Wasser</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>Sicherheitsbedürfnisse von Eltern berücksichtigen und mit den Bewegungsbedürfnissen und Autonomiebestrebungen von Kindern ausbalancieren</p> <p>Räume gegebenenfalls zeitlich begrenzt für bestimmte Altersgruppen nutzen</p>	<p> Selbstkompetenz</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> +</p> <p>Wissen über die Rolle des vestibulären und propriozeptiven Systems in der Entwicklung von</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stato- und Feinmotorik - Körperschema und Selbstkonzept - Beziehungen, Raumdimensionen, Perspektive <p>Differenzierte Kenntnis über die Wirkung von Farben, Licht, Lärm, Luft, Bodenbeschaffenheit</p>	<p> +</p> <p>Mit Aufsichtsbehörden verhandeln</p> <p>Sich an politischer Ausschussarbeit beteiligen</p> <p>Sponsoren finden und soziales Sponsoring steuern</p>	<p> +</p> <p>Sich für pädagogisch unverzichtbare Elemente bzw. Grundsätze beim Bau von Krippen bzw. Gruppen für Kleinkinder einsetzen</p> <p>Mit Träger, Bauleitung, Architekturbüros gemeinsam planen</p>	<p> +</p>
<h2>7 Für Schutz vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung sorgen</h2>			
<p>Kenntnis der rechtlichen Vorgaben nach § 8a SGB VIII</p> <p>Kenntnis der eigenen Handlungsbefugnis sowie der Handlungsbefugnisse Dritter</p> <p>Wissen über das Verhältnis zwischen Kinderrechten und Elternrechten</p>	<p>Warnzeichen erkennen, Verdachtsmomente überprüfen und einordnen können</p> <p>Konsequenzen einschätzen können</p> <p>Auffälligkeiten in fachlich angemessener Form und unter Berücksichtigung der Datenschutzrichtlinien dokumentieren</p>	<p>Verfahrensregeln im Team einhalten</p> <p>Die Hilfebedürftigkeit der Familien erkennen; im Kontakt bleiben und fehlende und vorhandene Ressourcen erkennen</p> <p>Hilfemöglichkeiten zugänglich machen</p>	<p>Die Einstellung zu (auch leichten) körperlichen Züchtigungen bei Jungen und Mädchen überprüfen</p> <p>Die eigene Bereitschaft, hinzusehen und zu handeln, überprüfen</p> <p>Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, im Verdachtsfall Kolleginnen und Kollegen anzusprechen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen über Ursachen, Formen und Folgen von Kindeswohlgefährdungen (körperliche und seelische Misshandlungen und Vernachlässigungen einschließlich sexualisierter Gewalt)</p> <p>Wissen über Anhaltspunkte beim Kind und im Umfeld des Kindes, die auf eine Kindeswohlgefährdung hindeuten könnten</p> <p>Kenntnis von Einschätzhilfen</p> <p>Kenntnis möglicher Unterstützung sowohl durch Beratung als auch durch Intervention</p> <p>Kenntnis der relevanten Datenschutz-rechtlinien</p> <p>Wissen über die Möglichkeit eines Übergriffes auch vonseiten der Fachkräfte sowie Präventionsmöglichkeiten durch Raumgestaltung und offensive Kommunikation im Team</p>	<p>Mit Instrumenten korrekt umgehen können</p> <p>Das Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle differenziert abwägen können</p>	<p>Gesprächszugänge zu Eltern unabhängig von ihren lebensweltlichen Hintergründen schaffen</p> <p>Konfliktgespräche mit Eltern gestalten</p> <p>Mit Kindern über für sie belastende Situationen kommunizieren</p>	<p>Die eigenen Gefühle und Grenzen wahrnehmen und reflektiert damit umgehen</p> <p>Beratung und Supervision einfordern können</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> +</p> <p>Grundlegende Kenntnisse über das notwendige Arbeiten in Netzwerken bei stark belasteten Familien mit kleinen Kindern (unter Einbezug der Thematik Kindeswohlgefährdung)</p> <p>Die Grenzen pädagogischer Fachkompetenz in Abgrenzung zu Diagnostik kennen und akzeptieren</p>	<p> +</p> <p>Das für den Schutz vor Kindeswohlgefährdung notwendige Know-how in der Einrichtung verankern</p> <p>Verfahrensregeln für den Verdachtsfall formulieren und in Leitlinien festschreiben sowie den Schutz in der Einrichtung selbst sicherstellen</p> <p>Techniken der Gesprächsführung auch in schwierigen Situationen beherrschen</p> <p>Eine fallunabhängige Vernetzung der Einrichtung im Sozialraum etablieren</p>	<p> +</p> <p>Abstimmungsprozesse im Team für den Verdachtsfall verankern und sicherstellen</p> <p>Ansprechpartner in fachlich angemessener Folge ansprechen bzw. hinzuziehen (Team, Eltern, erfahrene Fachkraft, Jugendamt)</p> <p>Hilfsangebote vermitteln; für betroffene Kinder und Familien Gesprächspartnerin und Gesprächspartner bleiben</p> <p>Mit den Eltern über den Umgang mit dem Thema in der Einrichtung kommunizieren</p> <p>Offene und direkte Gesprächskultur in (auch gemischtgeschlechtlichen) Teams etablieren</p>	<p> +</p> <p>Auch in schwierigen Situationen eine professionelle Distanz aufrechterhalten können</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Entwicklungs- und Bildungsprozesse			
8 Sich fachliche Grundlagen aneignen			
<p>Grundkenntnisse zu Modellen menschlicher Entwicklung</p> <p>Wissen über die Kompetenzen und Bedürfnisse von Kleinstkindern (Säuglingsforschung)</p> <p>Kenntnisse über die pränatale Entwicklung und entwicklungspsychologische Grundlagen einschließlich der Normorientierung und Varianz von Entwicklung</p> <p>Kenntnis spezifischer Inhalte in pädagogischen Ansätzen für Kinder bis drei (z.B. Pikler, Reggio, Infans)</p> <p>Wissen über die Geschichte der Krippe und Krippenerziehung in Ost- und Westdeutschland</p>	<p>Fachtexte lesen und anwendungsorientiert auswerten</p> <p>Bedeutung des Wissens erkennen und in die Praxis einfließen lassen</p> <p>Kindliche Kompetenzen und Bedürfnisse in die pädagogische Praxis einbeziehen</p>	<p>Mit Auszubildenden (Praxisanlei-tung), Eltern und Externen über fachliche Grundlagen kommunizieren</p> <p>Fachliche Inhalte mit Ausbildungs-institutionen im Kontext der Praxis-anleitung diskutieren</p>	<p>Wissenserwerb als Beitrag zum persönlichen Wachstum erfahren</p> <p>Fachliches Interesse und Bereitschaft entwickeln, sich mit schwierigen Texten auseinanderzusetzen</p> <p>Sich mit dem eigenen Bild vom Kind und dem eigenen professionellen Selbstverständnis hinsichtlich der Strukturierung von Bildungsprozessen kritisch auseinandersetzen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Neurophysiologisches Grundlagenwissen über:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Bedeutung früher Lernprozesse für die Ausdifferenzierung neuronaler Vernetzung der verschiedenen Entwicklungsbereiche im Säuglings- und frühen Kindesalter – die Bedeutung früher Koordinations- und Integrationsleistungen für die Entwicklung komplexer Funktionen 	<p> Fertigkeiten</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<p> Vertiefte Kenntnisse der empirischen Säuglingsforschung und ihrer Methoden</p> <p>Vertiefte entwicklungspsychologische Kenntnisse in Bezug auf die kognitive, sprachliche, motorische und soziale/motionale Entwicklung</p>	<p> Praxisrelevante wissenschaftliche Fachliteratur nutzen</p> <p>Wissen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weitergeben (z.B. über interne Weiterbildung, Umlaufmappen, Verbesserung des Informationsflusses)</p>	<p> Praxisrelevante Befunde wissenschaftlicher Literatur im Team kommunizieren und dieses bei der Umsetzung unterstützen</p>	<p> Ein professionelles Selbstbild entwickeln, das eine wissenschaftliche Orientierung und eine forschende, selbstreflexive Haltung einschließt</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>9 Entwicklungsthemen/Entwicklungsaufgaben der ersten drei Lebensjahre in der pädagogischen Praxis verankern</h2>			
<p>Die zentralen Entwicklungsthemen der ersten drei Lebensjahre kennen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufbau sensorischer Schemata, Aufbau von Bindungsrepräsentationen - Aufbau und Ausbau von physiologischen Regulationsfähigkeiten - Aufbau eines differenzierten Emotionsspektrums - Aufbau von frühen Denk- bzw. Problemlösungskompetenzen - Erwerb von sprachlichen Kompetenzen <p>Entwicklungs-„Meilensteine“ der sensorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung kennen</p> <p>Unterschiedliche Entwicklungsbeispiele in ihrem Zusammenwirken verstehen</p>	<p>Kenntnisse über Entwicklungsbeispiele (wie Sensorik, Wahrnehmung, Bewegung, Peerkontakte) miteinander in der frühpädagogischen Praxis verknüpfen</p> <p>Mit den Besonderheiten verschiedener Entwicklungsabschnitte (z. B. „Trotzverhalten“) pädagogisch angemessen umgehen</p> <p>Fachliteratur für pädagogische Praxis kontinuierlich nutzen</p> <p>Instrumente zur Beobachtung, Diagnostik und Dokumentation angemessen nutzen</p> <p>Erfahrungsangebote gestalten und dabei die räumlichen Bedingungen einbeziehen</p>	<p>Zum kollegialen Austausch über Entwicklungsthemen und Entwicklungsaufgaben beitragen</p> <p>Wissen über Entwicklungsthemen sowie Dokumentation für Entwicklungsgespräche mit Eltern nutzen</p> <p>Aufgabenstellungen für Auszubildende entwickeln</p>	<p>Den persönlichen Kenntnisstand über Entwicklungsthemen und Entwicklungsaufgaben überprüfen und fortlaufend aktualisieren</p> <p>Die eigenen Maßstäbe der Bewertung kritisch überprüfen</p> <p>Überprüfen, inwiefern die individuellen Entwicklungsthemen jedes Kindes berücksichtigt werden</p> <p>Weiterbildungsangebote nutzen, um auf einem aktuellen fachlichen Stand zu bleiben</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>Vertieftes Wissen über entwicklungspsychologische Konzepte wie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zone der nächsten Entwicklung - Entwicklungsaufgaben 	<p> Fertigkeiten</p> <p>Literatur, Materialien, pädagogisch-didaktische Ansätze im Hinblick auf die eigene Arbeit bewerten und für die Qualitätsentwicklung nutzen</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>Den fachlichen Dialog im Team pflegen</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>Das eigene professionelle Handeln als Zusammenspiel von Wissenssachtfundierung und reflektiertem Erfahrungswissen verstehen</p>
<p>10 Kindliche Bildungs- und Lernprozesse begleiten</p>			
<p>Wissen, in welcher Weise Bildungsprozesse „von Anfang an“ stattfinden</p> <p>Neurophysiologische Grundlagenkenntnisse</p> <p>Kenntnis von Lerntheorien, die das Verhalten von Kindern im Alter bis zu drei Jahren erklären</p> <p>Wissen über den spezifischen Zusammenhang zwischen emotionalen, sozialen, motorischen und kognitiven Aspekten sowie den Zusammenhang von Spiel-Lernen- Bildung-Nachahmung</p>	<p>Kindern Zuwendung und Sicherheit geben, zur Stressreduktion beitragen, Explorationsverhalten unterstützen, in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand</p> <p>Bildungsprozesse nach einem „individuellen Bildungsplan“ begleiten, d.h. orientiert an den individuellen Interessen, Entwicklungs Voraussetzungen und Entwicklungstempo</p> <p>Die eigenaktiven Aneignungstätigkeiten und Ausdrucksformen von Kindern bis zu drei Jahren erkennen und wertschätzen</p>	<p>Für die Begleitung von Lernprozessen eine prozess- und dialogorientierte Haltung entwickeln</p> <p>Mimik, Gestik, Körperhaltung und die ersten sprachlichen Ausdrucksformen verstehen und angemessen reagieren</p> <p>Als erwachsene Person auch Kinder bis zu drei Jahren im Dialog als Bildungspartner anerkennen, und sich auf das Weltbild der Kinder einlassen können</p> <p>Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern, von Kolleginnen und Kollegen sowie von Eltern schaffen</p>	<p>Die Spannung im Bild vom Kind als „Pfleger“ oder aktivem Lerner reflektieren</p> <p>Das eigene Verständnis von Bildungs- und Lernprozessen in den ersten drei Lebensjahren sowie die damit verbundene Rolle als Fachkraft reflektieren</p> <p>Die eigene Einstellung zum Lernen und zur eigenen Bildungsbiografie reflektieren</p> <p>Das eigene Verhalten gegenüber Mädchen und Jungen reflektieren</p> <p>Geschlechtertypische Interessen und eigene Geschlechterstereotypen reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen über die Spezifik der Peer-Interaktion bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Wissen über Bildungsbereiche in den ersten drei Lebensjahren (z.B. physikalische, mathematische, ästhetische, musikalische Grunderfahrungen)</p> <p>Wissen um die Spezifik kindlicher Lernprozesse in altershomogenen bzw. altersgemischten Gruppen</p>	<p>Erlernte Fähigkeiten bestärken und als Anregung für den Transfer auf andere Bereiche und Situationen nutzen</p> <p>Impulse für selbstgesteuertes Lernen geben</p> <p>Lerngelegenheiten in Alltagssituationen erkennen und schaffen</p> <p>Gelegenheiten zur Begegnung von altersgleichen und altersverschiedenen Gruppen schaffen</p> <p>Lernprozesse beobachten, dokumentieren und für die Impulsgebung nutzen</p> <p>Lernprozesse sprachlich begleiten</p>	<p>Die Bildungsarbeit für Eltern und für die Öffentlichkeit transparent machen</p> <p>Die Hinwendung zum einzelnen Kind und zur Gruppe ausstärken</p>	<p>Unterschiedliche Bildungsbegriffe in anderen Kulturen berücksichtigen</p> <p>Sich selbst als lernendes Individuum in einem (neuen) Umfeld sehen</p>
+	+	+	+
Vertiefte Kenntnisse frühkindlicher Bildungsprozesse unter Berücksichtigung empirischer Forschung	Über Kompetenzen für die Durchführung von Praxisforschungsprojekten verfügen Das Bildungsverständnis fachlich begründet in der Konzeption verankern	Interdisziplinären Diskurs und Austausch auch mit Externen führen	Die eigene Rolle als Fachkraft reflektieren, z.B. in einer Leitungsposition, bei der Begleitung von Bildungsprozessen

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
11 Entwicklungs- und Bildungsverläufe beobachten und dokumentieren			
<p>Kenntnis von Instrumenten der Beobachtung und Dokumentation, z.B. Meilensteine, Lerngeschichten, Entwicklungsskalen</p> <p>Wissen über wichtige Entwicklungsveränderungen in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Wissen um ein professionell gestaltetes Beobachtungssetting</p> <p>Wissen zur Früherkennung von Risikokindern und Kenntnis der einrichtungsspezifischen Vorgehensweise</p> <p>Kenntnis der datenschutzrechtlichen Vorgaben oder Empfehlungen des Trägers bzw. des Landes</p>	<p>Jedes Kind beobachtend wahrnehmen</p> <p>Entwicklungsverläufe kontinuierlich und fachlich fundiert dokumentieren</p> <p>Ein ausgewogenes Verhältnis von individueller Beobachtung und Gruppenarbeit praktizieren</p> <p>Beobachtungsfehler kennen und vermeiden</p> <p>Beobachtung von Interpretation trennen</p> <p>Die Beobachtungsergebnisse für eine individuelle Bildungs- und Entwicklungsbegleitung nutzen</p> <p>Beim (durch regelmäßige Beobachtungen gewonnenen) Eindruck einer Entwicklungsstörung die für die Einrichtung geltenden Schritte der Abklärung einleiten</p> <p>Portfolios anlegen</p>	<p>Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern nutzen</p> <p>Elterliche Beobachtungen in die Dokumentation einbeziehen</p> <p>Sich der Subjektivität von Beobachtungen bewusst sein, sich regelmäßig mit Kolleginnen und Kollegen austauschen</p> <p>Sich im Team auf ein einheitliches Methodenset einigen</p> <p>Beobachtungen von Entwicklungsverzögerungen durch Teammitglieder verifizieren lassen und weitere Schritte festlegen</p> <p>Beobachtungsprotokolle für die eventuelle Kooperation mit anderen Institutionen nutzen</p>	<p>Sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewusst sein, Haltungen und Perspektiven diesbezüglich reflektieren</p> <p>Das Beobachtete in den Gesamtkontext der eigenen Wahrnehmungen und Perspektiven stellen können</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
<p>  Kenntnis der Qualitätskriterien der verschiedenen Instrumente Vertieftes Wissen zur Früherkennung und Prävention von Entwicklungsstörungen </p>	<p>  Den richtigen Einsatz der genutzten Verfahren und eine korrekte Interpretation der erhobenen Daten sicherstellen Maßnahmen zur Früherkennung von Risikokindern durch ein gestuftes Vorgehen formulieren und für deren Umsetzung sorgen Sozialdatenschutz sicherstellen </p>	<p>  Für Früherkennung und Prävention in Abstimmung mit den Eltern Fachkompetenz aus dem weiteren Umfeld nutzen Kriterien für die Nutzung der Daten im sozialen Austausch festlegen und vermitteln </p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Beziehung und Interaktion			
12 Eine professionelle Haltung weiterentwickeln und festigen			
<p>Wissen über den Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und pädagogischem Handeln</p> <p>Wissen zu historischen, aktuellen und persönlich geprägten Orientierungen im Hinblick auf</p> <ul style="list-style-type: none"> - weibliche und männliche Fachkräfte - Eltern, die ihr Kind im Alter bis zu drei Jahren in einer familienergänzenden Institution betreuen lassen - das Verhältnis von Bildungs- und Lernprozessen, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in Bezug auf die Altersgruppe - die Bedeutung der Lebensphase des Säuglingsalters und der frühen Kindheit - das Bild vom Kind und die Grundrechte von Kindern 	<p>Basismethoden des biografischen und forschenden Zugangs anwenden können (z.B. Reflexion eigener biografischer Erfahrungen, Analyse von Beobachtungssequenzen)</p> <p>Sich in Gesprächen einen verständlichen Zugang zu den Orientierungen anderer Menschen (Erwachsene und Kinder) erschließen können</p> <p>Die Orientierungen anderer vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erfahrungen einordnen und nachvollziehen können</p> <p>Die eigenen biografischen Erfahrungen und Orientierungen reflektieren und in die Gestaltung des pädagogischen und sozialen Handelns einbeziehen</p>	<p>Kindern, Familien und dem Team gegenüber offen, aufmerksam, interessiert, feinfühlig, respektvoll und wertschätzend sowie stärken- bzw. ressourcenorientiert begegnen</p> <p>Bei der konkreten Planung und Gestaltung sozialer und pädagogischer Situationen die (familien-)biografischen Hintergründe einbeziehen</p> <p>Bei Konflikten oder in Dilemmasituationen die unterschiedlichen Perspektiven nachvollziehen und einbeziehen können</p> <p>Das eigene pädagogische Handeln an grundlegenden ethischen Prinzipien sowie an den Grundrechten von Säuglingen und Kleinkindern ausrichten</p> <p>Diese im Gespräch mit Eltern und anderen Fachkräften fachlich begründet vertreten</p>	<p>Das eigene Bild vom Kind, Vorstellungen zu den Geschlechtsrollen, über „normale“ und „besondere“ Entwicklungsverläufe, persönliche pädagogische Grundwerte kritisch reflektieren</p> <p>Sich über die persönlichen Stärken und Ressourcen im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, mit Eltern und Kindern bewusst sein</p> <p>Einen reflektierten Umgang mit den eigenen positiven und negativen Gefühlen gegenüber einzelnen Säuglingen und Kindern sowie gegenüber bestimmten Situationen entwickeln</p> <p>Die eigenen Positionen im Hinblick auf die institutionelle Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren vor dem Hintergrund des aktuellen Fachdiskurses immer wieder reflektieren und „überarbeiten“</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Kenntnis verschiedener krippenpädagogischer Konzepte und ihrer Umsetzung (z. B. in der DDR, in verschiedenen Bundesländern und im europäischen bzw. internationalen Vergleich)</p> <p>Wissen über Diversität und Heterogenität familiärer Lebenswelten</p> <p>Einsicht in die Komplexität, Unbestimmtheit und Nicht-Planbarkeit von sozialen, pädagogischen Situationen</p>	<p> Die Praxis der professionellen pädagogischen Arbeit mit den Kindern und ihren Familien unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven beteiligter Akteure verstehen und reflektieren können</p> <p>Die pädagogische Praxis fachlich begründen und professionell gestalten können</p> <p>Nicht nach „Rezeptwissen“ handeln, sondern sich flexibel auf Situationen und die beteiligten Akteure einstellen können</p>	<p> Interkulturelle Kompetenz in der Interaktion mit den Kindern und ihren Familien als auch im Team einüben und nutzen sowie Generalisierungen und Stereotypisierungen vermeiden</p>	<p> Gefühle von Abwehr, Aggression und Ekel reflektieren sowie konstruktive Lösungen für den Umgang damit finden</p> <p>Die eigenen emotionalen Bedürfnisse (z. B. körperliche Nähe) reflektieren und nicht einfach auf die Kinder übertragen</p> <p>Sich eigener Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen bewusst werden und sich um einen vorurteilsbewussten Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung bemühen</p>
<p> Wissen über Methoden der Dokumentation und (nachträglichen) Analyse von herausfordernden und „dilemmatischen“ Situationen</p>	<p> Die verstehend-rekonstruierende Analyse von pädagogischen Situationen als Bestandteil der reflektierten pädagogischen Praxis und zentrale Grundlage für die Handlungsplanung nutzen</p>	<p> Komplexe Konfliktverläufe erkennen, analysieren, Lösungsmöglichkeiten entwickeln und umsetzen</p> <p>Mehrere Lesarten von Situationen entwickeln und entsprechend sensibel auf die verschiedenen beteiligten Akteure reagieren bzw. agieren</p>	<p> Sich der Fähigkeiten und Grenzen eigener professioneller Möglichkeiten und Verantwortung bewusst sein</p> <p>Konflikte, Handlungsanforderungen und Dilemmata systematisch reflektieren und als Chance für die eigene Weiterentwicklung nutzen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
<p>Herausfordernde und „dilemmatische“ Situationen im pädagogischen Alltag dokumentieren und analysieren, um</p> <ul style="list-style-type: none"> - Handlungsalternativen für vergleichbare Situationen zu entwickeln - nach individuellen und externen Ressourcen für zukünftige Situationen zu suchen - die eigene professionelle Haltung weiterzuentwickeln <p>Die professionelle Haltung als zentralen Bestandteil der Orientierungsqualität einer Einrichtung kontinuierlich weiterentwickeln</p>	<p>Herausfordernde und „dilemmatische“ Situationen im pädagogischen Alltag dokumentieren und analysieren, um</p> <ul style="list-style-type: none"> - Handlungsalternativen für vergleichbare Situationen zu entwickeln - nach individuellen und externen Ressourcen für zukünftige Situationen zu suchen - die eigene professionelle Haltung weiterzuentwickeln <p>Die professionelle Haltung als zentralen Bestandteil der Orientierungsqualität einer Einrichtung kontinuierlich weiterentwickeln</p>	<p>Im Team und mit anderen Fachkräften nach Unterstützungsstrategien suchen bzw. diese gemeinsam entwickeln</p> <p>Anforderungen an eine professionelle Haltung für das ganze Team verbindlich machen und diese bei der Umsetzung unterstützen</p>	<p>Berufliche Entwicklungsaufgaben als Chance für die persönliche und professionelle Weiterentwicklung betrachten</p>
<h3>13 Bedürfnisse und Kompetenzen von Säuglingen und Kleinkindern erkennen und auf sie eingehen</h3>			
<p>Kenntnis der physiologischen und psychologischen Grundbedürfnisse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren haben</p> <p>Wissen über ihre Kompetenzen und Formen der Weltbegegnung und Weltaneignung</p>	<p>Entwicklungsbedingte Signale (Mimik, Gestik, Körpersprache, Laute) der Kinder wahrnehmen, interpretieren und auf sie eingehen</p> <p>Feinfühlig auf die Bedürfnisse nach Nähe, Körperkontakt und Unterstützung aber auch nach Distanz, Autonomie und Selbstständigkeit reagieren</p>	<p>Mit der sowohl entwicklungsbedingten als auch individuellen Gewichtung von Bindung, Autonomie und Assistenz sensibel und einfühlsam umgehen</p> <p>Positive Gefühlsäußerungen teilen und sprachlich begleiten</p>	<p>Sich der besonderen Bedeutung des Erkennens der Signale und Bedürfnisse von Säuglingen und Kleinkindern bewusst sein</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen zu Formen der vorsprachlichen Bedürfnisäußerungen und des Wohlergehens durch Mimik, Gestik, Körpersprache und Laute</p> <p>Verständnis des Zusammenspiels von Bindung, Kompetenz, Autonomie</p> <p>Wissen über die Bedeutung von Empathie, Feinfühligkeit und sensibler Responsivität als Kernkompetenzen des Umgangs mit Säuglingen und Kleinkindern</p>	<p>Die Betreuungspraxis entsprechend der individuellen Entwicklung gestalten können: betont dyadisch im ersten Lebensjahr, danach allmählich gruppenorientierter</p> <p>Die Entwicklung von Kompetenzen und des Bedürfnisses nach Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit erkennen und unterstützen</p> <p>Negativ beurteilte Verhaltensweisen (z.B. Trotz) im Zusammenhang mit dem jeweiligen Entwicklungsabschnitt sehen, um angemessen darauf reagieren zu können</p> <p>Mitgestaltungs- und Mitentscheidungsformen für Kleinstkinder etablieren, um sie in ihrem Streben nach Autonomie und Kontrolle zu bestärken und zu unterstützen</p> <p>Eine angemessene Balance zwischen dem Autonomiebestreben des Kindes und der Verantwortung für seine Sicherheit schaffen</p>	<p>Negative Gefühle des Kindes erkennen, sprachlich begleiten, Emotionsbewältigung und Regulationsfähigkeit unterstützen</p> <p>Unerwünschtes Verhalten aus der Sicht des Kindes wahrnehmen können, in der Interaktion mit dem Kind benennen und Auswege aufzeigen</p> <p>Austausch und Kooperation im Team, um den Bedürfnissen individueller Kinder ebenso wie der Gruppe gerecht zu werden</p> <p>Vom Kind gezeigte Kompetenzen pädagogisch so begleiten, dass die intrinsische Motivation gestärkt, Lernfreude erhalten und durch neue Impulse die Kompetenzentwicklung unterstützt wird</p> <p>Alltagsstrukturen und Rituale an den Bedürfnissen der jüngsten Kinder in Abstimmung mit dem Team und der Gesamteinrichtung ausrichten</p>	<p>Die eigenen – auch biografisch bedingten – Ressourcen zur Empathiefähigkeit erkennen und gegebenenfalls Möglichkeiten der Verbesserung in Anspruch nehmen</p> <p>Die Bereitschaft, sich auf die kindlichen Kommunikationsformen einzulassen, reflektieren</p> <p>Die eigenen Bedürfnisse mit den Bedürfnissen der Gruppe sowie einzelner Kinder reflektieren und abstimmen</p> <p>Sensibilität gegenüber Machtmissbrauch und Willkür gegenüber Kleinstkindern in der eigenen Arbeit entwickeln und das Handeln in der Tagesroutine regelmäßig daraufhin überprüfen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>Wissen über den aktuellen Forschungsstand zur Thematik</p> 		 <p>Unterstützung und Sicherung von Wissen und Fertigkeiten im Team</p> 	 <p>Die eigenen Kernkompetenzen Empathie, Feinfähigkeit, sensitive Responsivität, Ressourcenorientierung, überprüfen, kritisch reflektieren und gegebenenfalls durch Beratungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten weiterentwickeln</p> 
<h3>14 Die Beziehung zum Kind und zur Gruppe gestalten</h3>			
<p>Basiswissen zur Bindungstheorie, insbesondere</p> <ul style="list-style-type: none"> – zu theoretischen Grundlagen und empirischer Forschung zum Entstehen der Mutter-Kind-Bindung und Vater-Kind-Bindung(en) – zum Entstehen von Bindungen/Beziehungen neben den Mutter-Kind/Vater-Kind-Bindungen – zu kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen und Unterschieden 	<p>Nutzen und Grenzen der Bindungstheorie für die Praxis in der Kindertagesbetreuung einschätzen können</p> <p>Die Unterschiede zwischen familiären Bindungen und bindungsähnlichen Beziehungen zwischen Kindern und Erzieher/in erkennen und in der pädagogischen Arbeit berücksichtigen können</p> <p>Bindungsverhalten, wie z. B. das Weinen beim Abschied, richtig verstehen und angemessen darauf reagieren können</p>	<p>Das professionelle Verhalten an den Prinzipien Feinfähigkeit, Zuwendung und Autonomieunterstützung ausrichten</p> <p>Anerkennung und Wertschätzung durch Zuwendung sowie nichtsprachliche Kommunikation ausdrücken</p> <p>Beziehungsangebote gleichermaßen an Jungen und Mädchen machen</p> <p>Eltern vorbehaltlos als wichtigste Bindungspersonen des Kindes ansehen und die Zusammenarbeit mit Eltern daran ausrichten</p>	<p>Sich der Begrenztheit von Basiswissen zu Bindungen bewusst sein, Verallgemeinerungen vermeiden, eigene Schlussfolgerungen kritisch reflektieren und gegebenenfalls den Austausch mit qualifizierten Personen suchen</p> <p>Die eigenen Bindungs- und Beziehungserfahrungen reflektieren, erforderlichenfalls mit fachlicher Unterstützung</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen über die Bedeutung der bindungstheoretischen Grundlagen für die Praxis der Kindertageseinrichtung, insbesondere</p> <ul style="list-style-type: none"> – im Zusammenhang mit der Eingewöhnung und bezüglich des Zusammenspiels von Beziehungsqualität und Exploration als Basis von Bildungsprozessen – für das Zusammenspiel von Beziehungsqualität und Identitätswicklung <p>Über Wissen verfügen, dass nicht nur Feinfühligkeit, sondern auch die Unterstützung von Autonomie, z.B. durch informatives Feedback und Ermutigung zur Beziehungsqualität beiträgt</p> <p>Wissen zur Bedeutung sprachlicher Kommunikation, insbesondere von Zeigegesten, für die Schaffung eines gemeinsamen begrifflichen/kulturellen Hintergrundes</p> <p>Wissen zur Bedeutung der Gruppenatmosphäre für die individuelle Beziehung zwischen Kind und Erzieherin verfügen</p>	<p>Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung, Assistenz in der pädagogischen Arbeit jedem Kind entsprechend seinem Entwicklungsstand bieten können</p> <p>Qualitätsanforderungen einer professionellen Gestaltung von Fachkraft-Kind-Beziehungen umsetzen können, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sicherung von Kontinuität und Verlässlichkeit – Akzeptierende und wertschätzende Grundhaltung – Balance zwischen Gewährung von Autonomie und Sicherheit – Garantie von Trost – Systematische Beobachtung und Verstehen des Bindungs- und Interaktionsverhaltens – Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen <p>Fähig sein, die wichtigsten Bedürfnisse des einzelnen Kindes unter Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zur richtigen Zeit zu befriedigen</p>	<p>Familienunterstützende Institutionen kennen und gegebenenfalls einbeziehen, um Lösungen für als problematisch erkannte Eltern-Kind-Beziehungen zu finden</p> <p>Im Team sicherstellen, dass jedes Kind, unabhängig von seinem Geschlecht, seiner Herkunft oder seinen besonderen Bedürfnissen jederzeit mindestens eine Bezugsperson in der Einrichtung hat</p> <p>Dafür Sorge tragen, dass sich die Beziehungsqualität nach oder während der Eingewöhnung auch auf andere erwachsene Personen überträgt und ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Einrichtung insgesamt bei allen Kindern und ihren Eltern entsteht</p>	<p>Die eigene Identität als „Bezugsperson Erzieherin“ und die eigenen Beziehungsvorlieben reflektieren</p> <p>Die Vorbildfunktion als Beziehungsperson akzeptieren</p> <p>Das Verständnis für kulturelle Vielfalt beim Aufbau von Bindungsbeziehungen weiterentwickeln</p> <p>Sich mit Abschiedserfahrungen nach dem Beziehungsaufbau bei den zeitlich begrenzten Beziehungen zwischen Kindern und Erzieherinnen auseinandersetzen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen über Geschlechtsunterschiede bei Beziehungsqualitäten zwischen Jungen/Mädchen und Erzieherin im weiblich dominierten Arbeitsfeld Kita</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>Eine entspannte Gruppenatmosphäre schaffen können</p> <p>Fähig sein, das Selbstkonzept des Kindes anzureichern über Blickkontakte, den Einsatz mimischer, gestischer und (vor)sprachlicher Kommunikation sowie angenehme Körpererfahrungen, z. B. beim Wickeln, Aus- und Ankleiden etc.</p> <p>Vorsprachliche Kommunikation, insbesondere die (Zeige-)Gesten angemessen beantworten und durch das Teilen/Spiegeln von Gefühlen, durch Informationsaustausch und gegenseitige Hilfe Beziehungen im Sinne von „wir“ stärken</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<p> Vertieftes Fachwissen zur Bindungsforschung und ihren empirischen Befunden speziell im Zusammenhang der Kindertagesbetreuung</p>	<p> Die Qualitätskriterien für Beziehungsqualität in der Einrichtung bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Team für jedes Kind sicherstellen können</p>	<p> Eine fachlich angemessene Nutzung von Wissen über Bindungen und Beziehungen und dessen Umsetzung in der pädagogischen Arbeit im Team sicherstellen</p>	<p> Eigene Bindungs- und Beziehungserfahrungen mit Unterstützung biografischer Methoden im professionellen Kontext reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Kenntnis der fachlichen Grundlagen von Eingewöhnungsmodellen (Bindungstheorie, Stresstheorie, Temperamentsforschung)</p> <p>Basiswissen zur Transitionsforschung bezüglich der Anforderungen, die Kinder und Eltern bewältigen müssen</p> <p>Wissen um das emotionale Befinden der Akteure während des Übergangs</p> <p>Kenntnis erprobter Eingewöhnungsmodelle</p> <p>Wissen über die für den Eingewöhnungsprozess relevanten Entwicklungsabschnitte (z. B. Fremdelphase)</p>	<p>Das theoretische Wissen zum Erkennen von Bindungsstörungen sowie die Notwendigkeit einer Hinzuziehung von Experten einschätzen und entsprechend handeln können</p>		
<h3>15 Aufnahme und Eingewöhnung kind- und elterngerecht durchführen</h3>			
<p>Kenntnis der fachlichen Grundlagen von Eingewöhnungsmodellen (Bindungstheorie, Stresstheorie, Temperamentsforschung)</p> <p>Basiswissen zur Transitionsforschung bezüglich der Anforderungen, die Kinder und Eltern bewältigen müssen</p> <p>Wissen um das emotionale Befinden der Akteure während des Übergangs</p> <p>Kenntnis erprobter Eingewöhnungsmodelle</p> <p>Wissen über die für den Eingewöhnungsprozess relevanten Entwicklungsabschnitte (z. B. Fremdelphase)</p>	<p>Kind und Eltern individuell begleiten – entsprechend eines fachlich fundierten, in der Konzeption verankerten Konzeptes der Eingewöhnung/Transition</p> <p>Die Bedeutung des Übergangs als Schlüsselsituation verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – für den Beziehungsaufbau, – für das Wohlbefinden von Kindern und Eltern, – für Lern- und Bildungsprozesse – für das Empfinden von Zugehörigkeit von Jungen, Mädchen, Müttern und Vätern jeder Kultur zur Bildungseinrichtung <p>Den Übergang als Entwicklungsaufgabe für Kinder und Eltern verstehen</p>	<p>Bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Eingewöhnung alle Beteiligten einbeziehen</p> <p>Die Eingewöhnung als Aufgabe des Teams wahrnehmen</p> <p>Die Perspektive der Eltern junger Kinder einnehmen können und die Bedeutung des Übergangs in der Familienentwicklung verstehen können</p> <p>Eltern nicht nur als Unterstützer ihres Kindes sehen, sondern diese bei der Bewältigung ihres Übergangs zu Eltern eines Kita-Kindes unterstützen</p> <p>Den Eltern konkrete Hinweise zur Unterstützung ihres Kindes geben</p>	<p>Übergangserfahrungen in der eigenen Biografie reflektieren</p> <p>Die Einmaligkeit/Erstmaligkeit (für Kind und Eltern) im Vergleich zur beruflichen Routine (Fachkraft) verstehen</p> <p>Eine professionelle von einer privaten Beziehungsqualität unterscheiden können</p> <p>Das eigene Elternbild reflektieren – auch mit Bezug zu den Eltern aus anderen Kulturen, Bildungs- und sozialen Hintergründen</p> <p>Entstehende Emotionen (z. B. Ärger, Zuneigung, Wut) wahrnehmen und reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen über kindliches Verhalten in Trennungssituationen je nach Bindungserfahrung und Persönlichkeitseigenschaften</p> <p>Wissen über die Bedeutung persönlicher Gegenstände und/oder Produkte</p>	<p>Diesen Übergang als wichtigen Schritt in der individuellen Biografie verstehen und gestalten, insbesondere für sozial benachteiligte Kinder</p> <p>Individuelle kindliche Verhaltensweisen in Trennungssituationen im Lichte von Bindungserfahrung und Persönlichkeitseigenschaften wahrnehmen und interpretieren, gegebenenfalls Eingewöhnungs-/Transitionsgestaltung individuell anpassen</p> <p>Den Transitionsprozess dokumentieren</p> <p>Sicher entscheiden können, wann eine Eingewöhnung abgeschlossen ist</p>	<p>Sich mit den Eltern während der Eingewöhnung/Transition regelmäßig austauschen</p> <p>Den Eltern gegenüber Transparenz über den Sinn der Übergangsgestaltung herstellen</p> <p>Bei der Kommunikation über die Bedeutung der Eingewöhnung (bei Eltern, Träger, Leitung, Kolleginnen und Kollegen) fachlich überzeugen können</p> <p>Beziehungen zu Mädchen und Jungen, zu Vätern und Müttern auch über kulturelles Fremdheitserleben hinweg aufbauen</p>	<p>Eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber Familien und Kindern sowie Kolleginnen und Kollegen ausbilden</p>
<p>Vertieftes Wissen zur Eingewöhnungs- und Transitionsforschung</p>	<p>Bei der Entwicklung eines für die jeweilige Einrichtung passenden Eingewöhnungs- bzw. Transitionskonzeptes die Federführung übernehmen</p>	<p>Eine gestaffelte Eingewöhnung als Teamangelegenheit organisieren</p> <p>Die Entlastung der Fachkräfte, die aktuell als Bezugspersonen (Erzieherin oder Erzieher) eine Eingewöhnung/Transition begleiten, organisieren</p>	<p>Eigene Erfahrungen mit Übergangssituationen (z.B. Verlust Erfahrungen) mit Unterstützung biografischer Methoden im professionellen Kontext reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen über die wichtigsten Etappen des Spracherwerbs in den ersten drei Lebensjahren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung der Kommunikation und des Dialogs für Kinder - Entwicklung der Lautproduktion und Lautwahrnehmung in den ersten drei Lebensjahren - Bedeutung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus - Wortschatz und Wortbedeutungsentwicklung - Grammatikentwicklung - Verknüpfung von Sprache und Denken - Frühe Mehrsprachigkeit - Verbale und nonverbale Kommunikationsformen - Literalität in der Einrichtung und in der Familie 	<p>Eine fachlich fundierte Transitionsgestaltung von der Kinderkrippe in eine Kita, u. a. durch Kooperation mit der aufnehmenden Einrichtung, sicherstellen</p>	<p>Im Team regelmäßig den Verlauf jeder Eingewöhnung reflektieren</p>	<p>Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren</p> <p>Die eigenen biografischen Erfahrungen mit Gesprächen und Medien (vor allem Büchern) reflektieren</p> <p>Sensibilität für sprachliche Formen der Machtausübung, Gewalt, Erniedrigung von Kindern entwickeln</p> <p>Kinder gleichwertig an Gesprächen partizipieren lassen – eine zuhörende und fragende Haltung entwickeln</p>
<h3>16 Kommunikation fördern und Kommunikationsformen entwickeln</h3>			
<p>Sprachrelevante Alltagssituationen (Wickeln, Anziehen, Bilderbuch) zur Förderung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten nutzen</p> <p>Kommunikative Kompetenzen von Kindern (auch untereinander) wahrnehmen und unterstützen, z. B. durch Bewegung und Musik</p> <p>Mehrsprachige Entwicklung bewusst und systematisch unterstützen</p> <p>Signale von Säuglingen und Kleinkindern wahrnehmen, deuten, respektvoll und angemessen beantworten; Kommunikationsangebote aufgreifen – keine Kommunikation erzwingen</p>	<p>Gespräche mit einem Kind bzw. mehreren Kindern in unterschiedlicher Weise sowie in verschiedenen Situationen führen können: (z. B. sustained shared thinking; gemeinsames Erzählen bzw. Anregen von Narrationen; Gespräche in Alltagssituationen)</p> <p>Eine Gesprächskultur etablieren, in denen die Kompetenzen und Bedürfnisse der Kinder im Alter bis zu drei Jahren berücksichtigt werden</p> <p>(Sprachliche) Kommunikation auf die Bindungs-, Beziehungs- und Bildungsbedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren abstimmen</p>	<p>Sprachliche) Kommunikation auf die Bindungs-, Beziehungs- und Bildungsbedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren abstimmen</p>	<p>Das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch reflektieren</p> <p>Die eigenen biografischen Erfahrungen mit Gesprächen und Medien (vor allem Büchern) reflektieren</p> <p>Sensibilität für sprachliche Formen der Machtausübung, Gewalt, Erniedrigung von Kindern entwickeln</p> <p>Kinder gleichwertig an Gesprächen partizipieren lassen – eine zuhörende und fragende Haltung entwickeln</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>Wissen um die Spannweite möglicher „normaler“ Entwicklungsverläufe</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>Ausgewogenheit zwischen ungestörtem und sprachlich begleitetem Spiel ermöglichen</p> <p>Die Entwicklung narrativer Fähigkeiten und des freien Ausdrucks unterstützen (Methoden der Gesprächsführung anwenden)</p> <p>Unterschiede in der Sprachentwicklung erkennen und einschätzen können (Verzögerungen, Störungen und Behinderungen unterscheiden können) sowie einen kritischen Bezug zu normativen Beschreibungen und Bewertungen eines idealtypischen Sprachentwicklungsverlaufs herstellen</p> <p>Das Konzept der Literalität in der Familie behutsam in die Arbeit mit Kindern im Alter in den ersten drei Lebensjahren integrieren</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>Sich an der Aufmerksamkeit von Kindern orientieren</p> <p>Kindern eine lustvolle Kommunikation und die Entwicklung von Freude am Sprechen ermöglichen</p> <p>Einen ressourcenorientierten Austausch über den Sprachentwicklungsstand mit den Eltern führen können</p> <p>Die Familie in die Sprachförderung bzw. in das Literacy-Konzept der Einrichtung einbeziehen</p>	<p> Selbstkompetenz</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p></p> <p>Vertieftes Wissen über Abweichungen von „normalen“ Sprachentwicklungsverläufen sowie über die dann angezeigten Förderungsmöglichkeiten und Hilfeformen</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p></p> <p>Verankerung sowohl einer alltagsintegrierten als auch systematischen sprachfördernden Praxis in der Konzeption der Einrichtung sowie Sicherstellung ihrer praktischen Umsetzung</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p></p> <p>Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung sowie regelmäßige Evaluation der sprach- und kommunikationsförderlichen Arbeit der Einrichtung</p> <p>Kontaktpflege mit den Fachkräften der Logopädie oder der Sprachheilzentren</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p></p> <p>Das eigene Kommunikationsverhalten auch in Konflikt- und Dilemmasituationen selbstkritisch reflektieren können</p>
<h3>17 Gruppenprozesse moderieren</h3>			
<p>Wissen um Peers als wichtige Entwicklungsressource auch in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Wissen um die Bedeutung von Peer-Kontakten für die Wahrnehmung- und Bewegungsentwicklung</p> <p>Wissen um die Bedürfnisse nach Peerkontakten und deren Grenzen</p> <p>Kenntnis der Entwicklungsschritte, Formen und Themen der Peerkontakte</p>	<p>Mit Raumbestaltung und Ausstattung die Peerkontakte unterstützen</p> <p>Eine entspannte Gruppenatmosphäre schaffen, dabei individuelle Bedürfnisse unter Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe berücksichtigen</p> <p>Konflikte beobachten, bei Intervention zwischen wichtigen sozialen Erfahrungen (eigenständige Konfliktlösungen) und der Notwendigkeit von Unterstützung zur Stressreduzierung und Affektregulierung abwägen</p>	<p>Geschlechterzusammensetzung von Gruppen entsprechend den Bedürfnissen von Jungen und Mädchen planen</p> <p>Für den Umgang mit Aggression und Konfliktverhalten Normen und Regeln für eine prosoziale Verhaltensentwicklung einführen</p> <p>Konfliktdynamiken und damit verbundene Emotionen (auch bei anderen) kommunizieren/erklären</p>	<p>Die eigene Konfliktfähigkeit, das eigene Verhalten in Konfliktsituationen reflektieren</p> <p>Die eigene Reaktion bei der Beobachtung von Konflikten zwischen Kindern reflektieren und sich selbst zurücknehmen können</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p>Kenntnis der Meilensteine der sozial-emotionalen Entwicklung</p> <p>Wissen um die sozialen Bedürfnisse und Vorlieben von Mädchen und Jungen in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Wissen um Chancen und Risiken der Interaktionen von Kindern im Alter bis zu drei Jahren mit älteren Kindern in einer Einrichtung mit erweiterter Altersmischung</p>	<p> Fertigkeiten</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>Kinder bei der Wahrnehmung und beim Ausdruck von Gefühlen (auch bei anderen) unterstützen (beispielsweise bei Wut, Traurigkeit, Schmerz)</p> <p>Sich Kindern gegenüber empathisch verhalten und so die Aneignung empathischen Verhaltens unterstützen</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<p> +</p> <p>Differenzierte Kenntnis grundlegender wissenschaftlicher Arbeiten zur Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens</p>	<p> +</p> <p>Die Befriedigung der Bedürfnisse von Kindern im Alter bis zu drei Jahren und älteren Kindern gleichermaßen durch altersgruppenbezogene wie altersübergreifende Aktivitäten gewährleisten</p> <p>Dies als pädagogischen Ansatz konzeptionell verankern</p>	<p> +</p> <p>Die Reflexion von Gruppenprozessen und des Umgangs mit Konflikten fördern</p> <p>Dafür sorgen, dass sich alle im Team für jede Altersgruppe verantwortlich fühlen, wenn die Einrichtung mit erweiterter Altersmischung arbeitet</p>	<p> +</p> <p>Die eigene Leitungsrolle und Führungskompetenz in einem Team methodisch fundiert reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>18 Mit Eltern zusammenarbeiten</h3>			
<p>Wissen über die Bedeutung einer kooperativen, „partnerschaftlichen“ Zusammenarbeit mit Familien – im Allgemeinen und im Besonderen bezogen auf Eltern von Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Kenntnis der Bedingungen und besondere Herausforderungen des Übergangs in eine familienergänzende Institution</p> <p>Wissen über Möglichkeiten und Bedeutung der Erfahrung des Kindes von Kontinuität und Differenz zwischen Elternhaus und Einrichtung</p> <p>Wissen über Heterogenität und Diversität von Familien und Familienformen sowie die damit verbundenen unterschiedlichen Formen einer kultursensiblen Zusammenarbeit</p>	<p>Verschiedene Settings und Methoden der Kommunikation und Kooperation mit Familien begründet und reflektiert gestalten (z.B. Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Konfliktgespräche, Moderation von Gruppensettings)</p> <p>Lebensweltliche, interkulturelle und kultursensible Ansätze umsetzen</p> <p>Grundlegende Ansätze der Gesprächsführung praktizieren</p> <p>Gespräche mit Eltern reflektiert vorbereiten und systematisch auswerten</p> <p>Möglichkeiten der Ressourcenaktivierung und des nicht wertenden, einführenden Verstehens in der Kommunikation mit Eltern nutzen</p>	<p>Eine kooperative und respektvolle Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Familien (mitgliedern) etablieren und aufrechterhalten</p> <p>Die Eltern als zentrale Bindungspersonen ihrer Kinder wahrnehmen und wertschätzen sowie ihnen Konkurrenzfrei begegnen</p> <p>Die Perspektiven der Eltern auch bei schwierigen Themen bzw. kontroversen Meinungen einbeziehen</p> <p>Die eigene professionelle Perspektive den Eltern gegenüber fachlich begründet erläutern</p> <p>Kulturelle und soziale Kontexte der Familien berücksichtigen und interkulturelle Vermittlungsarbeit leisten</p>	<p>Die eigene Rolle und Position im Verhältnis zwischen familiärer und institutioneller Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren reflektieren</p> <p>Das eigene Kommunikations- und Konfliktverhaltens kritisch reflektieren und im Hinblick auf die Grundhaltungen Empathie, Echtheit/Kongruenz und Wertschätzung/Akzeptanz weiterentwickeln</p> <p>Gefühle gegenüber Eltern, z.B. Antipathie und Sympathie, reflektieren und professionell kontrollieren</p> <p>Ein professionelles Verhältnis von Nähe und Distanz in der Zusammenarbeit mit Familien entwickeln</p> <p>Die eigenen Perspektiven und Vorurteile gegenüber Eltern kritisch reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>Wissen über verschiedene konzeptionelle Rahmungen: von der traditionellen „Elternarbeit“ über die „Zusammenarbeit mit Eltern“ zu einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern“</p> <p>Wissen über Formen und Möglichkeiten der Partizipation von Familien, Zusammenarbeit mit Familien und Elternbildung</p> <p>Wissen über verschiedene Lebenslagen und mögliche Belastungs- und Krisensituationen von Familien mit jungen Kindern</p> <p>Kenntnis der Unterstützungsmöglichkeiten für Familien mit jungen Kindern</p> <p>Kenntnis unterschiedlicher Positionen und Konfliktthemen im Hinblick auf die institutionelle Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>In der Zusammenarbeit mit Eltern Methoden der Beobachtung und (vielleicht) Dokumentation nutzen, um ihnen einen verstehenden Zugang zu den Entwicklungs- und Bildungsprozessen ihrer Kinder aus der Perspektive der Fachkräfte zu ermöglichen</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>Mit den besonderen Lebenssituationen und Entwicklungsaufgaben von Eltern sehr junger Kinder feinfühlig und ressourcenorientiert umgehen (z. B. in der Eingewöhnungssituation)</p> <p>Die interdisziplinäre Kooperation mit Vertretern anderer Angebote für Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren im sozialen Netzwerk pflegen</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>Die eigenen fachlichen Kompetenzen sowie persönlichen Möglichkeiten und Grenzen im Kontakt mit Eltern realistisch einschätzen</p> <p>Bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote zur eigenen Professionalisierung nutzen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p></p> <p>Fundiertes Wissen um verschiedene Ansätze der Gesprächsführung und deren adäquaten Einsatz in der Zusammenarbeit mit Familien</p> <p>Kenntnis der laufenden Diskussionen und Weiterentwicklungen des Konzeptes Erziehungspartnerschaft und Elternbildung</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p></p> <p>Die Zusammenarbeit mit Familien als Querschnittsthema im Gruppen- und Kitalltag verankern</p> <p>Auf der Grundlage von aktuellem Theoriewissen sowie der Analyse, Reflexion und Evaluation der in der Einrichtung praktizierten Zusammenarbeit mit Familien diese kontinuierlich weiterentwickeln</p> <p>Differenzierte Methoden der Gesprächsführung situationspezifisch sowie auf die jeweiligen Akteure abgestimmt anwenden</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p></p> <p>Moderieren von Teamprozessen auf dem Weg zu einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern</p> <p>Unterstützung und Beratung des Teams in herausfordernden Situationen und Konflikten mit Eltern</p> <p>Kritische Selbstreflexionsprozesse im Team anregen und unterstützend begleiten</p> <p>Strukturen und Kompetenzen für Elternberatung und Elternbildung im Team schaffen und stärken</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p></p> <p>Suchen nach „ungewöhnlichen“ Lösungen im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern</p> <p>Besondere Herausforderungen im Rahmen der Zusammenarbeit mit Familien kontinuierlich als Chance für die persönliche und professionelle Weiterentwicklung betrachten sowie zur Reflexion über die Berufsrolle und zur Festigung des Berufsethos nutzen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Pädagogische Alltagsgestaltung</p> <p>19 Den Tagesablauf gestalten</p>			
<p>Wissen über die besondere Bedeutung von Ankunft und Abschied</p> <p>Kenntnis der Bedeutung personeller Kontinuität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Tagesablauf</p> <p>Wissen über die Bedeutung von Ritualen, wiederkehrenden Stationen (wie Ankunft, Abschied, Mahlzeiten, Schlaf- und Spielzeiten) sowie ihre altersabhängige Praktizierung</p> <p>Kenntnis der Bedeutung eines Gleichgewichts zwischen wiederkehrenden Abläufen und Strukturen (Sicherheit und Orientierung) sowie Flexibilität für individuelle Bedürfnisse</p>	<p>Unterschiedliche alters- und entwicklungsbedingte Bedürfnisse in Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung berücksichtigen</p> <p>Rituale als zuverlässige und klare Orientierungsmarken im Tagesablauf einführen</p> <p>Möglichkeiten der Partizipation und Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern schaffen</p> <p>Den Tagesablauf gegenüber den Kindern erläutern und sprachlich begleiten</p> <p>Für die individuelle Veränderung von Bedürfnissen der Kinder im Tagesablauf sensibel sein und darauf eingehen</p> <p>Sich bei Tagesplanungen und Projekten an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und den Schwerpunkten ihrer Aufmerksamkeit orientieren</p>	<p>Veränderungen im Tagesablauf sprachlich begleiten und damit transparent machen</p> <p>Ankunft und Abschied für die Kommunikation mit Eltern nutzen, auch wenn die Eltern nicht gut Deutsch sprechen</p> <p>Sich mit den Eltern kontinuierlich über den Tagesrhythmus des Kindes zu Hause und in der Einrichtung austauschen</p> <p>Den Tagesrhythmus des Kindes dokumentieren und sich im Team darüber austauschen</p>	<p>Eigene Vorstellungen eines „guten“ und „geregelten“ Tagesablaufs überprüfen</p> <p>Eigene Bedürfnisse bezüglich der Gestaltung des Tagesablaufs reflektieren, und mit denen einzelner Kinder, der Gruppe und dem Team abstimmen</p> <p>Verständnis für das kindliche Zeitempfinden haben und es berücksichtigen</p> <p>Frustrationstoleranz für die Tatsache aufbringen, dass Lernziele von Kindern und Erwachsenen divergieren,</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p></p> <p>Differenzierte Kenntnis unterschiedlicher Modelle der Tageslaufgestaltung, ihrer Vor- und Nachteile, durch Fachliteratur oder Konsultationen</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>Berücksichtigen, dass jüngere Kinder nicht alles Begonnene ausdauernd bearbeiten, wenn sie an Aktivitäten und Projekten teilnehmen, sondern unterschiedliche Interessen in ihrem eigenen Tempo verfolgen</p> <p>Die unmittelbare Umgebung der Tageseinrichtung nutzen, um Kontakt zu unterschiedlichen Lebenswelten sowie zur Natur zu ermöglichen</p> <p></p> <p>Einen ausgewogenen Tagesablauf für die ganze Einrichtung planen und seine Umsetzung gruppen- und einrichtungsbezogen sichern können</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>Den Tagesablauf im Team planen, bei eventuellen Konflikten vermitteln</p> <p>Die personelle Kontinuität sicherstellen</p> <p>Informationen (schriftlich, mündlich, auch in nichtdeutschen Sprachen) über die Gestaltung des Tagesablaufs für alle Eltern vorbereiten</p>	<p> Selbstkompetenz</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>20 Die Pflege und Begleitung der Sauberkeitsentwicklung beziehungsvoll gestalten</h3>			
<p>Kenntnis der Hygiene-Richtlinien</p> <p>Kenntnis des Pikler-Ansatzes</p> <p>Wissen über die Abfolge der Entwicklungsschritte beim Sauberwerden und die Bedeutung kultureller Prägung</p> <p>Wissen über Möglichkeiten, die Sauberkeitsentwicklung zu unterstützen</p> <p>Wissen über die Bedeutung altersangemessener Gestaltung der Sanitäranlagen</p> <p>Wissen über die kindlichen Bedürfnisse nach Geborgenheit, Zärtlichkeit, Körperwärme sowie über die kindliche Sexualität</p> <p>Wissen um das Bedürfnis des Kindes nach Autonomie</p>	<p>Hygiene-Richtlinien einhalten</p> <p>Einen selbstverständlichen Umgang mit dem Thema Wickeln haben</p> <p>Die Pflegesituation als Schlüssel-situation für Kommunikation, Interaktion, Autonomieentwicklung, und Anregung für sensorische Erfahrungen gestalten</p> <p>Pflegehandlungen sprachlich begleiten</p> <p>Kindern eine positive Beziehung zum eigenen Körperempfinden vermitteln</p>	<p>Das kindliche Bedürfnis, den eigenen Körper zu erkunden, nachvollziehen und akzeptieren</p> <p>Kindliche Partizipation in Pflegesituationen erkennen, zulassen und fördern, Kinder an Pflegehandlungen aktiv beteiligen</p> <p>Positiv auf kindliche Selbsterkundungen reagieren, ihre Neugier durch sachliche Benennung aller Körperteile, auch der Genitalien, unterstützen</p> <p>Sich fortlaufend mit den Eltern austauschen (besonders wichtig bei männlichen Fachkräften)</p> <p>Sensibilität für kulturell geprägte Vorstellungen zur Pflege und Sauberkeitsentwicklung aufbringen</p> <p>Die eigene Vorgehensweise bei Pflegehandlungen begründen und kommunizieren können</p>	<p>Das eigene Bedürfnis nach körperlicher Nähe von dem des Kindes unterscheiden</p> <p>Kinder als von Geburt an sexuelle Wesen, die nie geschlechtsneutral sind, wahrnehmen</p> <p>Abwarten können, freundlich, zugewandt und unterstützend in der Pflege sein</p> <p>Sich im Rahmen von Biografiearbeit mit der eigenen Körperlichkeit auseinandersetzen</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p> Differenzierte Kenntnis grundlegender wissenschaftlicher Arbeiten und empirischer Studien zur Thematik</p>	<p> Ein „Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung“ entwickeln sowie dessen Umsetzung sicherstellen und evaluieren</p>	<p> Teamgespräche zur Sauberkeitsentwicklung und zur frühkindlichen Sexualität sowie zu den damit verbundenen individuellen Gefühlen pflegen und zwischen unterschiedlichen Sichtweisen fachgerecht vermitteln</p> <p>Teammitglieder bei schwierigen Elterngesprächen zum Thema unterstützen</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<h2>21 Essenssituationen gestalten und auf gesunde Ernährung achten</h2>			
<p>Kenntnis der Hygiene-Richtlinien</p> <p>Wissen über die Spezifik der Nahrungsaufnahme bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Kenntnis der Standards gesunder Kleinkindernährung sowie eines gesunden Essverhaltens</p> <p>Wissen über Allergien und Unverträglichkeiten</p> <p>Wissen über religiöse Vorschriften und Gebräuche</p>	<p>Hygiene-Richtlinien einhalten</p> <p>Die Essenssituation für sinnliche, kommunikative und motorische Erfahrungen nutzen</p> <p>Eine Atmosphäre zur Vermittlung einer Esskultur schaffen</p> <p>In der Essenssituation den Kindern selbstbestimmte Erfahrungen ermöglichen</p>	<p>Sich kontinuierlich mit den Eltern über das Essverhalten ihrer Kinder austauschen</p> <p>Tischgespräche mit Kindern führen, sich über Mahlzeiten unterhalten</p> <p>Mahlzeiten als gemeinsame kulturelle Praxis gestalten</p> <p>Wohlbefinden und Unbehagen bei Essenssituationen wahrnehmen und verständnisvoll reagieren</p>	<p>Das eigene Essverhalten als Vorbildfunktion reflektieren; die eigenen biografischen (familiären, institutionellen) Erfahrungen zum Thema Ernährung und Gestaltung von Essenssituationen reflektieren</p> <p>Essenssituationen als Schlüssel-situationen im Tagesablauf wahrnehmen und die eigene Rolle hierbei reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p>Verständnis für Mahlzeiten als Lernfeld/Lerngelegenheit z.B. im Hinblick auf Kommunikation und ästhetische Erfahrung</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>Essenssituationen ohne Zwang und so flexibel wie möglich gestalten (wann, was, wie viel)</p> <p>Füttern als Situation intensiver Nähe, Kommunikation und Zuwendung nutzen</p> <p>Individuelle Unverträglichkeiten und religiöse Vorschriften berücksichtigen</p> <p>Zunehmend Mahlzeiten gemeinsam vor- und nachbereiten</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
	<p> Sicherstellung, Weiterentwicklung und Evaluation der festgelegten Qualitätsstandards</p>	<p> Teamgespräche zu den Themen Ernährung und Gesundheit sowie Esskultur und den damit verbundenen individuellen Erfahrungen und Einstellungen pflegen und zwischen unterschiedlichen Sichtweisen fachgerecht vermitteln</p> <p>Teammitglieder bei schwierigen Elterngesprächen zum Thema unterstützen</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>22 Schlaf- und Ruhesituationen gestalten</h2>			
<p>Wissen über Vorgaben zur Schlafraumgestaltung</p> <p>Wissen um die Schlafbedürfnisse von Kleinstkindern und individuelle Differenzierungen</p> <p>Wissen um schlaffördernde Raumgestaltung</p> <p>Individuelle Schlafrituale kennen</p> <p>Wissen über die Bedeutung des Träumens/von Träumen für Kinder</p>	<p>Die Vorgaben zur Schlafraumgestaltung berücksichtigen</p> <p>Ein Raumklima mit angemessener Temperatur sowie Licht und Ruhe schaffen</p> <p>Unterschiedliche Schlafrhythmen koordinieren und mit den Bedürfnissen der Gruppe ausbalancieren</p> <p>Signale für Reizüberflutung und Ermüdung wahrnehmen</p> <p>Individuelle Einschlafrituale nutzen und gemeinsame Rituale entwickeln</p> <p>Für das angstfreie Aufwachen jeden Kindes sorgen und Möglichkeiten zu Gesprächen über das Träumen anbieten</p> <p>Die Umkleidesituation für intensive Zuwendung sowie sprachliche und spielerische Begleithandlungen nutzen, dabei die Intimsphäre wahren</p>	<p>Sich mit den Eltern über Bedürfnisse und Vorlieben ihres Kindes austauschen</p> <p>Sich im Team über Aufgabenteilung bei der Gestaltung von Ruhephasen abstimmen</p> <p>Kinder nach Ruhephasen ins Gruppengeschehen integrieren</p>	<p>Das eigene Verhalten im Schlafraum reflektieren (z.B. Nähe/Körperkontakt zu Kindern, norm- oder bedürfnisorientiertes Re-Agieren)</p> <p>Schlaf- und Ruhesituationen als Schlüssel-situationen im Tagesablauf wahrnehmen und hierbei die eigene Rolle reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p>	<p> Fertigkeiten</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<p>+</p> <p>Sicherstellung, Weiterentwicklung und Evaluation der festgelegten Qualitätsstandards</p>	<p>+</p> <p>Sich im Rahmen von Biografiearbeit mit den eigenen (familiären, institutionellen) Erfahrungen zum Thema „Schlafen“ und Ruhephasen auseinandersetzen</p>	<p>+</p> <p>Teamgespräche zum Thema Schlaf- und Ruhesituationen sowie zu den damit verbundenen individuellen Erfahrungen und Einstellungen pflegen und zwischen unterschiedlichen Sichtweisen fachgerecht vermitteln</p> <p>Teammitglieder bei schwierigen Elterngesprächen zum Thema unterstützen</p>	<p>+</p> <p>Eigene Hörgewohnheiten und „musikalische Biografie“ reflektieren</p> <p>Aufmerksamkeit für die eigene Stimme als kommunikatives, klangliches und musikalisches Instrument</p> <p>Den eigenen Musikbegriff reflektieren vor dem Hintergrund des Wissens um die Differenz zur Klangwelt von Kindern</p> <p>Die eigene Stimme lustvoll und entspannt einsetzen können</p>
<h3>23 Erfahrungen mit Musik und Rhythmik anregen</h3>			
<p>Wissen über die multimodale und synästhetische Weltzuwendung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, beispielsweise die Verbundenheit von</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klangerfahrung und Sprach- bzw. Kommunikationserfahrung - Stimmklang und Gefühl - Klang, Rhythmus und Bewegung - Stimmexperimenten und Spiel <p>Wissen über die allmähliche Ausdifferenzierung und Trennung der inneren und äußeren Sinne</p>	<p>Mit kleinen Kindern singen, tanzen und Spiellieder mit einfachen Instrumenten begleiten</p> <p>Über Grundfertigkeiten/Spieltechniken auf einem (Rhythmus-)Instrument verfügen</p> <p>Kinder auf Alltagsgeräusche und Alltagsklänge aufmerksam machen und diese in der Angebotsgestaltung aufgreifen</p> <p>Spontane rhythmische Bewegungen und musikalische Ansätze wahrnehmen und den Kindern auch modifiziert anbieten</p>	<p>Über rhythmisch-musikalische Angebote Kontakt zu einzelnen Kindern aufbauen</p> <p>Beziehungen innerhalb der Kindergruppe durch selbsttätiges Spiel mit Instrumenten, Stimme, Bewegung zulassen, ihm Raum geben und (zeitweise) Krach aushalten</p> <p>Beziehungen innerhalb der Kindergruppe durch rhythmisch-musikalische Angebote aufbauen und stärken</p>	<p>Eigene Hörgewohnheiten und „musikalische Biografie“ reflektieren</p> <p>Aufmerksamkeit für die eigene Stimme als kommunikatives, klangliches und musikalisches Instrument</p> <p>Den eigenen Musikbegriff reflektieren vor dem Hintergrund des Wissens um die Differenz zur Klangwelt von Kindern</p> <p>Die eigene Stimme lustvoll und entspannt einsetzen können</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Kenntnis der musikalischen Entwicklungsschritte in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Wissen über die Notwendigkeit eigenständiger Klang-, Stimm-, und Bewegungsexperimente</p> <p>Die Systematik der Instrumente und Klangerzeuger sowie deren Eigenschaften kennen</p> <p>Einige musikalische Stilrichtungen und Stilformen kennen</p> <p>Die Bedeutung musikalischer Anteile in ritualisierten Alltagshandlungen kennen</p> <p>Grundlegende Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Musik und anderen Bildungsbereichen (z.B. Bewegung/Tanz, Mathematik)</p>	<p>In der Kita gebräuchliche Musikinstrumente kennen und sie im Rahmen elementarer musikalischer Erfahrungsangebote anwenden können</p> <p>Den Kleinstkindbereich mit einer Sammlung von Fellinstrumenten, Stabspielen, Selbstklängern, Rasseln, Glocken sowie einfachen Saiteninstrumenten ausstatten</p> <p>Einfache Instrumente selbst herstellen und Kinder in deren Handhabung unterstützen</p> <p>Über ein reichhaltiges Repertoire von Fingerversen, Knieriterversen, Sing- und Kreisspielen verfügen und dieses situations- und bedürfnisangemessen anwenden</p> <p>Musikalisches Verhalten von Kindern beobachten und in die Angebotsgestaltung einbeziehen</p> <p>Bedürfnis- und themenorientiert Ideen für Spiellieder und andere musikalische Angebote entwickeln, umsetzen und reflektieren</p> <p>Musikalische Erfahrungen dokumentieren</p>	<p>Beobachtungen und Erfahrungen aus musikalischen Aktivitäten in der Kindergruppe im Team kommunizieren und als Planungsgrundlage nehmen</p> <p>Vorlieben in der Wahl von Instrumenten wahrnehmen und einbeziehen</p>	<p>  Selbstkompetenz </p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
<p>Elementare kindliche Ausdrucksformen (z. B. Kritzelformen, plastische Grundformen, Grundformen des Bauens und Konstruierens) in ihrer Bedeutung für die emotionale und kognitive Entwicklung kennen</p> <p>Kenntnis der Abfolge von Entwicklungsschritten des bildnerischen und plastischen Ausdrucksverhaltens in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p>Elementare musikalische Erfahrungen in Leitlinien bzw. in die Konzeption verankern und ihre Beachtung in der Einrichtung sicherstellen</p> <p>Möglichkeiten der Evaluation nutzen</p>	<p>Eltern einen Zugang zu den musikalischen und rhythmischen Erfahrungen und Ausdrucksformen der Kinder eröffnen</p> <p>Teamgespräche zu musikalischen Grunderfahrungen und den damit verbundenen individuellen Erfahrungen sowie Einstellungen pflegen und zwischen unterschiedlichen Sichtweisen fachgerecht vermitteln</p>	<p>Die eigene (biografisch bedingte) Einstellung gegenüber musikalischen Erfahrungen (insbesondere bei Unsicherheit) weiterentwickeln und die persönlichen Kompetenzen erweitern</p>
<h3>24 Erfahrungen mit gestalterischen Materialien anregen</h3>			
<p>Elementare kindliche Ausdrucksformen (z. B. Kritzelformen, plastische Grundformen, Grundformen des Bauens und Konstruierens) in ihrer Bedeutung für die emotionale und kognitive Entwicklung kennen</p> <p>Kenntnis der Abfolge von Entwicklungsschritten des bildnerischen und plastischen Ausdrucksverhaltens in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p>Materialien für bildnerische und plastische Grunderfahrungen auswählen und entwicklungsangemessen anbieten, z. B. Fingerfarben, Wachs- und Holzstifte, Papiere unterschiedlicher Stärken und Formate, Werkzeuge für bildnerische Grunderfahrungen, z. B. Gefäße, Paletten, Pinsel, Werkzeuge</p>	<p>Die freien und selbstbestimmten Ausdrucksformen junger Kinder grundsätzlich wertschätzend wahrnehmen und gegebenenfalls die Erfahrungen der Kinder spiegeln</p> <p>Auf Interpretation, Deutung, Zuschreibung, Änderungsvorschläge, aber auch pauschales Lob verzichten</p>	<p>Eigene Erfahrungen mit bildnerischen Materialien erinnern und reflektieren</p> <p>Sich mit den angebotenen Materialien handelnd und mit „self-awareness“ vertraut machen</p> <p>Mit Abwehr und Ekel angemessen umgehen, z. B. gegenüber nassen und glitschigen Materialien</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>Entwicklungsschritte der Fein- und Statomotorik als Grundlage des Angebotes im kreativen Bereich kennen</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>Materialien für plastische Grunderfahrungen auswählen und entwicklungsangemessen anbieten, z.B. Ton, Sand, Kleister, selbst hergestellte Matsch- und Modelliermassen</p> <p>Materialien für Grunderfahrungen in der Arbeit mit Holz und Metall auswählen und entwicklungsangemessen anbieten, z.B. Holzabschnitte, Naturmaterial, Bretter und Klötze, (Maschen-)Draht, Messingstäbe</p> <p>Einen Funktionsraum („Atelier“) für Kinder bis zu drei Jahren aufteilen, möblieren und mit den Kindern fachlich angemessen nutzen</p> <p>Möglichkeiten für den freien Ausdruck von Kindern eröffnen</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>Kinder im Umgang mit bildnerisch-ästhetischen Materialien beobachten und auf ihre Erfahrungsbedürfnisse angemessen eingehen</p> <p>Beobachtung zu Entwicklungsverläufen im motorisch-gestalterischen Bereich mit dem Team kommunizieren und als Grundlage der Raumgestaltung sowie für Angebote nutzen</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>Phantasievoll auf kindliche Nebenwege eingehen</p>
	<p> +</p> <p>in Leitlinien /Konzeption verankern</p> <p>Ihre Beachtung in der Einrichtung sicherstellen und evaluieren</p>	<p> +</p> <p>Eltern einen Zugang zu den ästhetischen Erfahrungen und Ausdrucksformen der Kinder eröffnen</p>	<p> +</p> <p>Die eigene (biografisch bedingte) Einstellung gegenüber Erfahrungen des bildnerischen Gestaltens (insbesondere bei Unsicherheit) weiterentwickeln und die persönlichen Kompetenzen erweitern.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen über die Bedeutung des Vorbildes als Erwachsener in Bezug auf den Umgang mit Materialien, die Handhabung von Dingen des täglichen Gebrauchs (Besteck, Werkzeuge, u. ä.) und den ökologischen Umgang mit Ressourcen</p> <p>Wissen über das intuitive Erschließen naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten (z.B. Goldene Regel der Mechanik = Hebel, Rolle, schiefe Ebene)</p> <p>Wissen über die Bedeutung der sinnlichen Erschließung von naturwissenschaftlichen Erscheinungen in alltäglichen Situationen (z.B. Wärme, Licht, Magnetismus, Gravitation)</p> <p>Wissen über das intuitive Mengenverständnis von Kindern bis zum dritten Lebensjahr</p>	<p>Das Team dabei unterstützen, den freien Ausdruck von Kindern angemessen zu dokumentieren, ihn als individuellen Ausdruck zu respektieren und als Weltaneignungs- und Konstruktionsleistung zu interpretieren</p>		
<h3>25 Naturerfahrung sowie physikalisch-mathematische und technische Grunderfahrungen anregen</h3>			
<p>Wissen über die Bedeutung des Vorbildes als Erwachsener in Bezug auf den Umgang mit Materialien, die Handhabung von Dingen des täglichen Gebrauchs (Besteck, Werkzeuge, u. ä.) und den ökologischen Umgang mit Ressourcen</p> <p>Wissen über das intuitive Erschließen naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten (z.B. Goldene Regel der Mechanik = Hebel, Rolle, schiefe Ebene)</p> <p>Wissen über die Bedeutung der sinnlichen Erschließung von naturwissenschaftlichen Erscheinungen in alltäglichen Situationen (z.B. Wärme, Licht, Magnetismus, Gravitation)</p> <p>Wissen über das intuitive Mengenverständnis von Kindern bis zum dritten Lebensjahr</p>	<p>Grunderfahrungen mit Wasser, Erde, Licht, Luft, Schall, Magnetismus, Erdanziehungskraft und im Umgang mit Dingen des täglichen Gebrauchs gewährleisten</p> <p>Kindern vielfältige Möglichkeiten eröffnen, um Wachstum, Verwendung, Vergehen und Umgestaltung im Verlauf der Jahreszeiten innerhalb und außerhalb der Kita zu beobachten</p> <p>Gemeinsam oder auch individuell auf naturwissenschaftliche Phänomene aufmerksam machen, diese betrachten und altersgerecht Gespräche darüber führen</p> <p>Wasser- und Energiesparmaßnahmen realisieren und begreiflich machen</p>	<p>Im Team Erfahrungsangebote planen, durchführen, reflektieren, dokumentieren und dies in weitere Planungen einbeziehen</p> <p>Im Team und in Kooperation mit Eltern Gelegenheiten für Naturerfahrungen drinnen und draußen schaffen, einen Nassbereich einrichten, Räume und Materialien im Hinblick auf den Erfahrungsbereich überprüfen und gegebenenfalls verändern</p> <p>Ko-konstruktive Prozesse der Kinder untereinander beobachtend und gegebenenfalls assistierend begleiten</p>	<p>Eigene (positive und negative) frühkindliche Natur-Begnungen und die daraus folgenden Vorlieben und Abneigungen in der Angebotsgestaltung reflektieren</p> <p>Neugierig naturwissenschaftlichen Phänomenen gegenüber sein</p> <p>Freude am gemeinsamen Erkunden von Phänomenen zu haben und diese mit den Kindern teilen können</p> <p>Fähig sein, Bildungspotenzen für die mathematisch-technische und naturwissenschaftliche Bildung in den Handlungen der Kinder zu erkennen und sie in ihren Interessen zu fördern</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen über die Bedeutung des Sammelns und Sortierens sowie über die wachsende Fähigkeit des Vergleichens von Objekten nach bestimmten Merkmalen</p> <p>Wissen über den Erwerb der Zahlwortreihe (zunächst als zusammenhängendes Wortgebilde: Einszweidreivier).</p> <p>Wissen über die Fähigkeit des Kindes zu ordnen, zuzuordnen und anzuordnen</p> <p>Wissen über Wahrnehmungskontanz, Wahrnehmung räumlicher Beziehungen und der Raumlage-Wahrnehmung in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p>Das Sammeln und Sortieren von Dingen ermöglichen und unterstützen</p> <p>Das Ordnen, Zuordnen, Figur-Grund-Erfassen, Merkmale erkennen in einer „vorbereiteten Umgebung“ ermöglichen</p> <p>In der Tagesstruktur Erfahrungen der rhythmischen Abfolge von Zeit und Zeitspannen gewährleisten</p> <p>Dinge zusammen mit den Kindern spielerisch auszählen und Mengen bestimmen (z.B. bei den Mahlzeiten, beim Spielen, beim Pflegen)</p>	<p>Sich auf Prozesse des gemeinsam geteilten Denkens mit den Kindern einlassen (z.B. Gespräche über Phänomene und Erfahrungen im Morgenkreis)</p> <p>Vorlieben der Kinder wahrnehmen und sie unterstützen</p>	<p>Eigene (biografisch bedingte) Einstellung gegenüber Naturerfahrungen, physikalischen, mathematischen und technischen Grunderfahrungen (insbesondere bei Unsicherheit) weiterentwickeln und die persönlichen Kompetenzen erweitern</p>
	+	+	+
	<p>Elementare Naturerfahrungen sowie physikalische, mathematische und technische Erfahrungen in Leitlinien und Konzeption verankern sowie ihre Beachtung in der Einrichtung sicherstellen</p>	<p>Eltern einen Zugang zu den Naturerfahrungen, physikalischen, mathematischen und technischen Grunderfahrungen der Kinder eröffnen</p>	<p>Eigene (biografisch bedingte) Einstellung gegenüber Naturerfahrungen, physikalischen, mathematischen und technischen Grunderfahrungen (insbesondere bei Unsicherheit) weiterentwickeln und die persönlichen Kompetenzen erweitern</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Den fundamentalen Stellenwert frühkindlichen Spiels für die kindliche Entwicklung erkennen</p> <p>Wissen über den Zusammenhang zwischen Spiel- und Bildungsprozessen</p> <p>Wissen über Meilensteine in der Entwicklung frühkindlichen Spiels und charakteristische Erscheinungsformen</p> <p>Unterscheidung von funktionsorientierter und strukturdynamischer Betrachtung kindlichen Spiels</p>	<p>Möglichkeiten der Evaluation nutzen</p>	<p>Teamgespräche zu den oben genannten Grunderfahrungen der Kinder führen sowie die individuellen Erfahrungen und dabei die Einstellungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sensibel einbeziehen</p>	
<h3>26 Spielprozesse junger Kinder in ihrer Bedeutsamkeit für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung wahrnehmen, verstehen und begleiten</h3>			
<p>Den fundamentalen Stellenwert frühkindlichen Spiels für die kindliche Entwicklung erkennen</p> <p>Wissen über den Zusammenhang zwischen Spiel- und Bildungsprozessen</p> <p>Wissen über Meilensteine in der Entwicklung frühkindlichen Spiels und charakteristische Erscheinungsformen</p> <p>Unterscheidung von funktionsorientierter und strukturdynamischer Betrachtung kindlichen Spiels</p>	<p>Das selbstbestimmte Spiel der Kinder fördern, ihren Spielfluss nicht unterbrechen/stören, sondern entdeckend beobachten</p> <p>Themen der Kinder im Spiel erkennen und gegebenenfalls entsprechende Anregungen anbieten</p> <p>Spielmaterialien und Alltagsgegenstände organisieren und im Sinne einer vorbereiteten Umgebung anbieten (z.B. für die Entwicklung des Greifens und der Feinmotorik: Greifen, Stecken, Spulen, Wenden, Kugeln und Drehen, Werfen), Erfahrungen mit Widerstand (z.B. beim Schieben und Ziehen), Soziales Lernen; erste Rollenspiele</p>	<p>Sich auf ungewohnte Verhaltensweisen im frühkindlichen Spiel einlassen</p> <p>Spielverhalten einfühlsam beobachten und die Erkenntnisse im Team kommunizieren</p> <p>Erfahrungen von Gemeinsamkeit, Spannung, Freude und Überraschung in Spielangeboten ermöglichen</p> <p>Eltern die Bedeutung des Spiels der Kinder vermitteln</p>	<p>Die eigene Spielgeschichte (z.B. Vorlieben, Lieblingsspiele, deren Rahmenbedingungen) reflektieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in der Spielgestaltung umsetzen</p> <p>Sich geduldig auf Wiederholung, Minimalität, Zeitlosigkeit und Irrationalität einlassen</p> <p>Akzeptieren können, dass das kindliche Spielen eine eigene, dem Erwachsenen nicht immer zugängliche Sinnhaftigkeit besitzt; das spielende Kind achten</p> <p>Kreativ Ideen entwickeln, um gegebenenfalls Themen der Kinder aufgreifen zu können</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
<p>Wissen über die speziellen emotionalen und körperlichen Herausforderungen in der Arbeit mit Kleinstkindern (Kommunikation, Körpernähe, Flexibilität im Tagesablauf, Weinen)</p> <p>Wissen</p> <ul style="list-style-type: none"> - über physische und psychische Warnsignale bei Belastung/Überlastung - über Unterstützungsmöglichkeiten 	<p>Gelegenheit geben für Spiellieder und Reime in unterschiedlichen Situationen innerhalb des Tages- und Jahresablaufes</p> <p>Spiele für unterschiedliche Gesellungsformen und Anlässe vermitteln</p>		
			
	<p>Spiel als zentrales Thema und bildungsbedeutsame Tätigkeit der Kinder in der Konzeption verankern</p>		
<h3>27 Mit Belastungen in der Arbeit mit Kleinstkindern umgehen</h3>			
<p>Wissen über die speziellen emotionalen und körperlichen Herausforderungen in der Arbeit mit Kleinstkindern (Kommunikation, Körpernähe, Flexibilität im Tagesablauf, Weinen)</p> <p>Wissen</p> <ul style="list-style-type: none"> - über physische und psychische Warnsignale bei Belastung/Überlastung - über Unterstützungsmöglichkeiten 	<p>Überlastungen bei sich und Anderen erkennen</p> <p>Möglichkeiten der Entlastung suchen und umsetzen</p>	<p>Team als Ressource für den Selbstschutz nutzen</p> <p>Bereitschaft zur Supervision zeigen und diese gegebenenfalls einfordern</p>	<p>Schutz der eigenen Person vor Überforderung beachten</p> <p>Die eigene Entwicklung als dynamischen Prozess reflektieren</p> <p>Die eigene Emotionsregulierung im Umgang mit Kleinkindern reflektieren</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
			<p>Mit den emotionalen Herausforderungen von Nähe und Distanz, Beziehungsaufbau und Abschied angemessen umgehen</p> <p>Ressourcen zur Regeneration nutzen</p>
 <p>Selbstbewusstes, fachlich fundiertes Auftreten beispielsweise gegenüber Trägern bei der Durchsetzung angemessener Rahmenbedingungen im Interesse der Kinder und der Fachkräfte</p>	 <p>Teamprozesse zur Vermeidung von Überlastungen moderieren</p> <p>Gegebenenfalls Team-Supervision oder Intervention organisieren</p>	 <p>Die eigenen Maßstäbe bezüglich der Überforderungsphänomene im Vergleich zu Belastungserfahrungen der Teammitglieder reflektieren</p>	



C

Inhalt

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

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A, „Fachwissenschaftlicher Hintergrund“, und im Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind. Sie allein reichen jedoch nicht aus. Vielmehr kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

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

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

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

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

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

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

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

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

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

Orientierungsqualität

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

Strukturqualität

erfordert, dass die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit dem Träger der Tageseinrichtungen ermittelt und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebotes bereitgestellt

werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch von ihrem Personalentwicklungskonzept.

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

Prozessqualität

beinhaltet die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Menschen sich selbst bilden – das gilt für Kinder aber auch für Erwachsene. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass nachhaltige Veränderungen nur dann erzielt werden, wenn die Teilnehmenden sich auf Lernprozesse einlassen wollen und können. Deshalb sind Weiterbildungsprozesse so zu gestalten, dass die Teilnehmenden aktiv einbezogen sind und sich als Subjekte des Lernprozesses erleben. Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten. Das Anknüpfen an berufsbiografischen Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Ergebnisqualität

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

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

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

2 Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Monika Bekemeier

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

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

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

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

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

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

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

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

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

Im Anschluss daran werden die Beobachtungsprotokolle aus den Kitas reflektiert.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

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

Die Reflexion von Haltungen und Deutungsmustern ist Bestandteil des Bildungsprozesses

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

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

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

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

Reflexivität wird im Lehr-Lernprozess auf verschiedenen Ebenen geübt:

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

Reflexion persönlicher Deutungsmuster

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

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

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

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

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

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

Reflexion des eigenen Lernens und des Lehr-Lernprozesses

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

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

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

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

Transferprozesse verbinden die Weiterbildung mit der Praxis in der Kita

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

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

Raum- und Materialressourcen unterstützen die Bildungsprozesse

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

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

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

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

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

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

Das Zeitkonzept der Weiterbildung berücksichtigt die für Kinder notwendige Beziehungskontinuität

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

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

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

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

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

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

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

Weiterbildung wird durch verschiedene Zugänge und Methoden ermöglicht

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

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

Dazu im Folgenden skizzenhaft drei Beispiele:

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

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

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

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

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

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

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

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

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

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind Vorbild für Kooperation und Vernetzung

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

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

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

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

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

KRITERIEN für eine praxiswirksame Weiterbildung

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

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung

Veronika Bergmann

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

3.1 Einleitung

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

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

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

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

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

Zunächst aber einige Feststellungen zu übergeordneten Punkten.

3.2 Zielgruppe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Gruppengröße

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

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

3.4 Zeitlicher Rahmen

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

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

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

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

3.5 Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung

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

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

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

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

3.6 Formen des Blended Learning

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

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

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

3.7 Vorschläge für Reader-Texte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.8 Ausschreibungstext

„Weißt Du eigentlich, wie ich mich fühle?“

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

Zielgruppe

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

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

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

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

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

Zeitlicher Umfang

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

Methoden

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

Bitte mitbringen

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

3.9 Zu erwerbende Kompetenzen

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

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

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

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

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

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



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

3.10 Ablaufplan

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

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

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

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

Erster Tag

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

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

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

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

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

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

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

Zweiter Tag

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

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

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

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

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

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

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

Dritter Tag

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

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

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

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

Abschließende Bemerkungen

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

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

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

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

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

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

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

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

3.11 Arbeitsblätter

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

Die Arbeitsblätter sind auch unter

www.weiterbildungsinitiative/materialien

als Download erhältlich.

Zum Einstieg

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

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

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

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

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

Zuwendung

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

Sicherheit

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

Stressreduktion

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

Explorationsunterstützung

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

Assistenz

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

Praxisbrücke

Die Brücke zur Praxis ...

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

Die Aufgabe lautet:

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

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

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

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

Viel Spaß!

Die fünf Sprecher-Regeln

(1) Ich-Gebrauch

Sprechen Sie von Ihren eigenen Gedanken und Gefühlen!

Kennzeichen dafür ist der Ich-Gebrauch.

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

(2) Konkrete Situation, keine Verallgemeinerungen

Sprechen Sie von konkreten Situationen oder Anlässen!

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

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

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

(3) Konkretes Verhalten, keine negativen Eigenschaften

Sprechen Sie von konkretem Verhalten in bestimmten Situationen!

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

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

(4) Hier und Jetzt, keine alten Hüte

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

Vermeiden Sie es, auf alte Geschichten zurückzugreifen!

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

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

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

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

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

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

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

Die fünf Zuhörer-Regeln

(1) Aufmerksam Zuhören

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

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

(2) Wiedergabe

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

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

(3) Nachfragen

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

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

(4) Loben für Offenheit und Verständlichkeit

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

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

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

Das heißt selbstverständlich nicht, dass man inhaltlich zustimmen muss!

(5) Ablenkungen äußern

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

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

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

Umdeutungen kindlichen Verhaltens

Schreien

Negativ: Sie will sich nur durchsetzen.

Positiv: _____

Daumennuckeln

Negativ: Er macht doch nur seine Zähne kaputt.

Positiv: _____

Trennungsprotest

Negativ: Sie ist total verwöhnt!

Positiv: _____

Unordnung machen

Negativ: Er bringt mir immer alles durcheinander!

Positiv: _____

„Nein“-Sagen

Negativ: Sie ist sehr trotzig!

Positiv: _____

Störungen der Kommunikation

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

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

D | Literatur- und Medienempfehlungen



D

Inhalt

1	Handbücher/Lehrbücher	194
2	Literatur zu den Handlungsanforderungen	195
3	Filme	204
4	Links	205

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben.

Teil D enthält daher eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen, die über die Materialien im *Wegweiser Weiterbildung* hinaus an den jeweiligen Qualifizierungsbereich anknüpfen. Für eine fachlich fundierte Orientierung sind die Literatur- und Medienempfehlungen nach den Handlungsanforderungen (siehe Teil B) aufgeführt. Die Nutzung dieser Quellen verschafft vertiefende Informationen zu einzelnen Handlungsanforderungen.

Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe beratschlagt und verabschiedet. Die Expertengruppe hat bei der Auswahl der Literatur darauf geachtet, eine knappe Liste von Titeln zusammenzustellen, die für Weiterbildungsanbieter sowie für die Referentinnen und Referenten geeignet sind.

Die Empfehlungen spiegeln den Stand der Literatur im Winter 2010/2011 und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Dass Titel nicht aufgeführt sind, ist deshalb auch nicht als Bewertung zu verstehen.

1 Handbücher/Lehrbücher

1. Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau
2. Becker-Stoll, Fabienne/Berkic, Julia/Kalicki, Bernhard (Hrsg.) (2010): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Berlin/Mannheim
3. Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006): Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh
4. Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2008): Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Ein Handbuch für die Fortbildung. Gütersloh
5. Bodenburg, Inga/Kollmann, Irmgard (2011): Frühpädagogik – Arbeiten mit Kindern von 0 – 3 Jahren. Ein Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. Troisdorf (plus Arbeitsheft 2010)
6. Dieken, Christel van (2008): Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau
7. Weegmann, Waltraut/Kammerlander, Carola (2010): Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart

2 Literatur zu den Handlungsanforderungen

Organisationsentwicklung – Konzeptionsentwicklung – Qualitätsentwicklung

1 Eine Einrichtung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren aufbauen bzw. eine bestehende erweitern

Kercher, Angelika/Höhn, Kariane (2008): Zweijährige im Kindergarten. Konzeptionelle und betriebliche Aspekte für Teams und Träger. Kronach

Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Kinder unter drei Jahren im Kindergarten. Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle. Handreichung herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. www.stmas.bayern.de/broschueren

Schneider, Kornelia/Wüstenberg, Wiebke (2009): Nuckelflasche, Bananenkisten und Seidenpapier – Vorbereitung der Fachkräfte auf die Jüngsten. In: Bethke, Christian/Schreiner, Sonja Adelheit (Hrsg.): Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen. Berlin/Weimar, S. 124–135

Wehrmann, Ilse (2009): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin

2 Diversität mit dem Ziel einer inklusiven Frühpädagogik berücksichtigen

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern unter drei Jahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 16 München

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München

Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Thim, Anja (in Vorbereitung): Kinder mit besonderen Bedürfnissen unter drei Jahren in der Tagesbetreuung. Erscheint in der Reihe WiFF Expertisen. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München. Abschlussbericht. München
www.pizh.de/upload/1605122_WS1_Qualitaetsstandards.pdf www.quink.integpro.de

3 Eine Konzeption entwickeln

Deutsche Liga für das Kind (2008): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. Berlin

Maywald, Jörg (2008): Resümee: Wie frühe Betreuung gelingt. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim/Basel, S. 208–219

Haug-Schnabel, Gabriele (2009): Wenn unter drei, dann aber richtig! Eine pädagogische Herausforderung mit Qualität beantworten. In: Bethke, Christian/Schreiner, Sonja Adelheit (Hrsg.): Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen. Berlin/Weimar, S. 136–146

Riemann, Ilka/Wüstenberg, Wiebke (2004): Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie. Frankfurt am Main

4 Qualität entwickeln und sichern

Deutsche Liga für das Kind (2008): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. Berlin

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim

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

Deutsches Jugendinstitut (2009): Quantität braucht Qualität. Agenda für den qualitativ orientierten Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. München

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise. Berlin 2009 www.diakonie.de/materialsammlung-kita-5361-qualitaetsoffensive-kita-5363.htm

5 Das Bildungsprogramm des jeweiligen Bundeslandes für Kinder in den ersten drei Lebensjahren umsetzen

Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar/Berlin

Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Was können sie, was wollen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0–10 Jahren. Wiesbaden

Niedersächsisches Kultusministerium (2009): Planungshilfe Schritt für Schritt. Betreuungsangebote für Kinder von 0 bis 3 Jahren in Kindertagesstätten. www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=26173&article_id=6546&psmand=8

6 Eine anregungsreiche Entwicklungsumgebung schaffen

Beek, Angelika von der (2006): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar/Berlin

Österreicher, Herbert/Prokop, Edeltraud (2010): Gärten für Kleinkinder. Weimar/Berlin

Schneider, Kornelia/Wüstenberg, Wiebke (2010): Die Welt der Dinge: Anregende Materialien für Säuglinge, Krabbel- und Kleinkinder. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart, S. 251–265

7 Für Schutz vor Kindeswohlgefährdung außerhalb und innerhalb der Einrichtung sorgen

Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtung – Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 8. München

Papousek, Mechthild (2010): Zusammenarbeit mit Familien in belasteten Situationen. In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München, S. 121–134

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) (2008): H. 3: Kindeswohlgefährdung. Seelze

Entwicklungs- und Bildungsprozesse

8 Sich fachliche Grundlagen aneignen

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2006): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Kindergarten heute spezial. Freiburg im Breisgau

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph/Castello, Armin (2009): Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Köln

Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew (2006): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. (5. Aufl.) München

Pauen, Sabina (2006): Was Babys denken. Eine Geschichte des ersten Lebensjahres. München

Siegler, Robert/DeLoache, Judy/Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg

Stern, Daniel N. (2009): Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. München (1. Auflage 1991)

Warneken, Felix (2010): Die Grundlagen prosozialen Verhaltens in der frühen Kindheit. In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München, S. 73–91

9 Entwicklungsthemen/Entwicklungsaufgaben der ersten drei Lebensjahre in der pädagogischen Praxis verankern

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2004): Vom Säugling zum Schulkind – Entwicklungspsychologische Grundlagen. Kindergarten heute spezial. Freiburg im Breisgau

Largo, Remo H. (2007): „Babyjahre“. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren (Bearb. Neuauflage). München

Völkel, Petra (2009): Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern. Troisdorf

10 Kindliche Bildungs- und Lernprozesse begleiten

Gründler, Elisabeth C. (2008): Rohstoff Intelligenz. Frühkindliche Bildung. Kindliche Lernprozesse in Bildern. Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Henneberg, Rosy/Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2009): Freinetpädagogik in der Kita. Seelze

Mienert, Malte/Vorholz, Heidi (2009): Kleine Kinder – große Schritte. Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Krippenkindern. Troisdorf

Schneider, Kornelia (2008): Und was hast du heute gemacht? Fragen zur Bildung im Krippenalter. In: Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik: Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen, Bildungs- und Entwicklungsaspekte. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2006

Sodian, Beate/Kristen, Susanne/Koerber, Susanne (2010): Früh erobertes Weltwissen – Sozial-kognitive Kompetenzen in frühester Kindheit: Was folgt aus der neueren Säuglingsforschung für die Bildungsgarbit? In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München, S. 39–54

Viernickel, Susanne (2010): Was bedeutet Bildung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren? In: Becker-Stoll, Fabienne/Berkic, Julia/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualitäten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Berlin, Mannheim, S. 177–190

11 Entwicklungs- und Bildungsverläufe beobachten und dokumentieren

Arbeitsgruppe Professionalisierung frühkindlicher Bildung (Hrsg.) (2005): Beobachtung und Dokumentation in der Praxis. Arbeitshilfen zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Kronach

Beller, Kuno E./ Beller, Simone (2005): Entwicklungstabelle (5. Aufl.). Berlin

Falk, Judit/ Aly, Monika (2008): Beobachten, Verstehen und Begleiten. Entwicklungsdiagnostik nach Pikler. Berlin

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

Gartinger, Silvia (2009): Früheste Beobachtung und Dokumentation. Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Troisdorf

Schneider, Kornelia (2009): „Da, da, da!“ – Worauf Erwachsene schauen sollen. Beobachtung und Dokumentation als Bildungsangebot für unter Dreijährige. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin

Beziehung und Interaktion

12 Eine professionelle Haltung weiterentwickeln und festigen

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette (in Vorbereitung): Professionelle Haltung der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Erscheint in der Reihe WiFF Expertisen. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

Ebert, Sigrid (2008): Krippenerziehung als Profession – Anforderungen an ein modernes Berufskonzept. In: Maywald, Jörg/ Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim/Basel, S.178–197

Gonzales-Mena, Janet/Widmeyer Eyer, Dianne (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt

13 Bedürfnisse und Kompetenzen von Säuglingen und Kleinkindern erkennen und auf sie eingehen

Derksen, Bärbel/Lohmann, Susanne (2009): Baby-Lesen: Die Signale des Säuglings sehen und verstehen. Stuttgart

Riecke-Niklewski, Rose/Brüser, Elke (2008): Was will mein Baby sagen? Signale verstehen – Richtig reagieren – Behutsam fördern. München

Suess, Gerhard J./Burat-Hiemer, Edith (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Stuttgart

14 Die Beziehung zum Kind und zur Gruppe gestalten

Ahnert, Liselotte (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat.* Heidelberg

Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (2007): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung.* Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin

Suess, Gerhard (2011): *Missverständnisse über Bindungstheorie.* WiFF Expertisen, Band 14. München

Strub, Ute/Tardos, Anna (2006): *Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind.* Pikler Gesellschaft. Berlin

15 Aufnahme und Eingewöhnung kind- und elterngerecht durchführen

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervari, Éva (2003): *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege.* Berlin

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervari, Éva (2006): *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen.* Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Winner Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2009). *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder.* Berlin

16 Kommunikation fördern und Kommunikationsformen entwickeln

Winner, Anna (2007): *Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren.* Berlin

List, Gudula (2010): *Die Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren – Sprache und Frühpädagogik.* In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren.* München, S. 55–72

Reimann, Bernd (2009): *Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren.* Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Sens, Andrea/Jampert, Karin (2010): *Sprache als Tor zur Welt.* In: Weegmann, Waltraut/Kammerlander, Carola: *Ein Handbuch zur Krippenpädagogik.* Stuttgart, S. 189–207

Szagun, Gisela (2010): *Sprachentwicklung beim Kind.* (3. bearb. Aufl.). Weinheim

Thanner, Verena/Schattel, Diana (2010): *Alltag in der Krippe. Eine Einladung zu sprachlicher Bildung.* In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Heft 7, S. 26–29*

Tomasello, Michael (2010): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation.* Frankfurt am Main

17 Gruppenprozesse moderieren

Wüstenberg, Wiebke/Schneider, Kornelia (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim/Basel, S. 144–177

Wüstenberg, Wiebke/Schneider, Kornelia (2010): Soziale Kompetenz von Kleinkindern in der Gruppe. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Weimar/Berlin, S. 69–85

Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2011): Die Aufnahme ein- und zweijähriger Kinder in altersgemischte Gruppen. Anforderungen an Fachkräfte unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit offenem Konzept. Erscheint in der Reihe WiFF Expertisen. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

18 Mit Eltern zusammenarbeiten

Senger, Jorina (2010): Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 2010, S. 281–291

Textor, Martin R. (2010): Erziehungspartnerschaft mit Eltern unter Dreijähriger. www.kindergartenpaedagogik.de/2084.html (21.10.2010)

Whalley, Margy/Pen Green Centre Team (2008): Eltern als Experten ihrer Kinder. Berlin: Dohrmann

Pädagogische Alltagsgestaltung

19 Den Tagesablauf gestalten

Ostermayer, Edith (2007): Unter drei – mit dabei. Wege zu einem qualifizierten Betreuungsangebot in der Kita. München

Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim/Basel, S. 103–142

20 Die Pflege und Begleitung der Sauberkeitsentwicklung beziehungsvoll gestalten

Pikler, Emmi/Tardos, Anna (2008): Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. (5. Aufl.) Freiamt

Gonzales-Mena, Janet/Widmeyer Eyer, Dianne (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt

21 Essenssituationen gestalten und auf gesunde Ernährung achten

Vincze, Maria (1992): „Schritte zum selbständigen Essen“. Pikler Gesellschaft. Berlin

Bosche, Heidegret/Atens-Kahlenberg von, Wiebke (2009): Leitlinien für eine gute Hygienepraxis im Umgang mit Lebensmitteln in Kinderkrippen. Das Ernährungskonzept – Essen und Genießen in der Kinderkrippe. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Starke Partner für Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin

22 Schlaf- und Ruhesituationen gestalten

Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar/Berlin, S. S. 84–86

Beek, Angelika von der (2006): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar/Berlin

23 Erfahrungen mit Musik und Rhythmik anregen

Beck-Neckermann, Johannes (2008): Mit Kindern Musik entdecken. Musikalisches Experimentieren und Gestalten in der frühpädagogischen Bildungsarbeit. Seelze

Kreusch-Jacob, Dorothée (2009): Jedes Kind braucht Musik. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Starke Partner für Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin

Stenger, Ursula (2009): Kulturelle Bildung in der Krippe. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Starke Partner für Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin

24 Erfahrungen mit gestalterischen Materialien anregen

Beek, Angelika von der (2007): Pampers, Pinsel und Pigmente. Ästhetische Bildung von Kindern unter drei Jahren. Weimar/ Berlin

Dieken, Christel van/Effe, Bärbel/Metzler, Brigitte (2010): Kinderkunstwerkstatt. Ein Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren. Weimar/Berlin

Haas, Sybille (2006): Auf den Spuren kindlicher Verhaltensmuster. Über den Zusammenhang von Körperwahrnehmung, physikalischen Grunderfahrungen und künstlerischem Ausdruck. Weimar/ Berlin

25 Naturerfahrung sowie physikalisch-mathematische und technische Grunderfahrungen anregen

Haller, Kerstin/Kummetz, Mechthild (2009): Forscher und Entdecker von Anfang an. Naturwissenschaftliche Bildung in der Krippe. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Starke Partner für Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin

26 Spielprozesse junger Kinder in ihrer Bedeutsamkeit für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung wahrnehmen, verstehen und begleiten

Allwörden, Margret von/Wiese, Marie (2002): Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder. Handbuch für Familien, Krippen und Krabbelstuben. Berlin

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2010): Kinder unter drei – ihre Entwicklung verstehen und begleiten. Kindergarten heute kompakt. Freiburg im Breisgau

Herm, Sabine (2006): Psychomotorische Spiele für Krippe und Kindergarten. Weinheim

Pikler, Emmi (1988): Lasst mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München

Weber, Christine (Hrsg.) (2009.): Spielen und Lernen mit 0- bis 3-jährigen. Der entwicklungszentrierte Ansatz in der Krippe. Berlin/Mannheim/Düsseldorf

27 Mit Belastungen in der Arbeit mit Kleinstkindern umgehen

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (2009): Erzieherinnengesundheit. Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen. publikationen.sachsen.de/bdb/showDetails.do?detailForward=showSearchResult&id=861516

3 Filme

1. „Charlotte und Felix – Eine filmische Verhaltensrekonstruktion“
von Bärbel Derksen und Thomas Thiel (2006)
Bestelladresse: derksenb@t-online.de
2. Eingewöhnung: Trennungsschmerz und Kitakosten
von Bina Elisabeth Mohn und Sabine Hebenstreit-Müller (2008)
Kamera-Ethnographische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin
Bestelladresse: www.ive-shop.de
3. Ein Leben beginnt. Babys Entwicklung verstehen und fördern (92 Min.)
von Heike Mundzeck Deutsche Liga für das Kind/Ehlerding Stiftung (Hrsg.) 2008
Nähere Informationen: www.ein-leben-beginnt.de
4. ErzieherIn: Beruf oder Berufung? Personale Kompetenzen für Beziehung und Bildung in der Elementarpädagogik und der Ausbildung von ErzieherInnen
von Kurt Gerwig
Bezugsadresse: www.paedagogikfilme.de/
5. Im Frühlicht. Die ersten drei Jahre als Bildungszeit
von Donata Elschenbroich und Otto Schweitzer (2005)
Video (VHS, 59 Min.). Hrsg.: Deutsches Jugendinstitut e.V., München
Bezugsadresse: Dr. Donata Elschenbroich, Kronbergerstr. 28, 60323 Frankfurt am Main
Fax: (069) 727671,
E-Mail: donata.elschenbroich@t-online.de
6. Kinder sich bewegen lassen. Sicherheits- und Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren
von Gerburg Fuchs (2010)
Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband, München
7. KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten. Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung von KiTas.
von Kurt Gerwig (2009)
Fachliche Begleitung: Kornelia Schneider. Kaufungen
Informationen und Bestelladresse:
www.krippenfilm.de
8. Kleine Eroberer
von Doris Metz
DVD (43:30 Min.). Erstaussstrahlung in der ARD am 22.07.2009
Erhältlich über den Mitschnittservice des SWR für 30 €
9. Säuglinge und Kleinkinder untereinander
von Maria Vincze und Geneviève Appel, Pikler-Gesellschaft, Budapest, 2000 und 2009
Nähere Informationen:
www.we-ev.de/shop/video.php
10. Schlüsselsituationen im Krippenbereich. Qualitätsmerkmale für die Arbeit mit den Jüngsten
von Rita Bleschoefski (2008)
DVD, 23 Min.
Bestelladresse:
Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten, Oberstraße 14b
20144 Hamburg
Tel. 040-421090
11. Lernprogramm Baby-Lesen. Übungsfilme für Hebammen, Kinderärzte, Kinderkrankenschwestern und Sozialberufe.
von Ute Ziegenhain, Sigrid Gebauer, Birgit Ziesel, Anne Katrin Künster, Jörg M. Fegert (2010)
Inklusive DVD. Stuttgart

4 Links

Netzwerk Fortbildung Kinder unter drei **www.netzwerk-fortbildung.jimdo.com/**

Das Netzwerk Fortbildung ist ein beruflich-fachlich orientiertes Netzwerk zur Qualifizierung und zum Austausch von Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, deren Adressaten Erzieherinnen und Tagesmütter sind, die Kinder unter drei Jahren betreuen.

Die Homepage dient der Vernetzung der verschiedenen Akteure und stellt hierfür ein Austauschforum, Adresslisten sowie Informationen über die Jahrestagung und Regionaltreffen zur Verfügung. Zusätzlich gibt es Empfehlungen für Literatur, Filme und Seminar material, die zum Teil auch als Volltext herunterladbar sind.

Liga für das Kind **www.liga-kind.de/**

Die Deutsche Liga für das Kind ist ein bundesweit tätiges, interdisziplinäres Netzwerk zahlreicher Verbände und Organisationen aus dem Bereich der frühen Kindheit. Die Homepage der Liga bietet vielfältige Informationen und Ressourcen für Eltern, Fachkräfte sowie für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, wie z.B. die Online-Ausgabe der Fachzeitschrift *Frühe Kindheit*, eine Empfehlungsliste „Filme frühe Kindheit“ zur körperlichen und seelischen Entwicklung und Gesundheit von Säuglingen und Kleinkindern, außerdem Stellungnahmen wie das Positionspapier „Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege“.

Zero to three – National Center for Infants, Toddlers and Families **www.nyzerotothree.org**

Zero to three ist eine US-amerikanische Non-Profit-Organisation, die sich für die Belange von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und deren Familien einsetzt. Auf der Homepage der Organisation werden fachliche und wissenschaftliche Informa-

tionen zu den Themen Verhalten und Entwicklung (Behavior & Development), Kindeswohlgefährdung (Maltreatment) und Betreuung und Bildung (Care & Education) zur Verfügung gestellt.

Mit einer interaktiven Karte eines frühkindlichen Gehirns (Baby Brain Map) kann man sich Grundlagen der Gehirnentwicklung aneignen und anhand von Fragen konkrete Hinweise für die eigene Praxis der Interaktion erhalten.

Ausblick: Fach- und berufspolitische Perspektiven

Kindertageseinrichtungen sind zentrale Orte im Leben von Kindern und Wegbereiter für ihre zukünftige Entwicklung. Die Qualität der Einrichtungen wird in erheblichem Maße von der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte bestimmt. Sie haben eine Schlüsselfunktion bei der Gestaltung und der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Sie brauchen aber auch Weiterbildungsangebote, die ihre anspruchsvolle fachliche Tätigkeit im System der Tageseinrichtungen unterstützen.

An diesem Ziel orientiert sich der *Wegweiser Weiterbildung*. Mit der Verknüpfung von situationsbezogenen Handlungsanforderungen und Kompetenzen wird ein umfassender Bezugsrahmen gesetzt. Er berücksichtigt die Komplexität fachlichen Handelns und macht deutlich, dass in allen pädagogischen Handlungssituationen das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen erforderlich ist.

Der *kompetenzorientierte Weiterbildungsansatz* steht noch am Anfang. Die vorgestellten Überlegungen markieren den Beginn eines langen Entwicklungsprozesses, in dem noch viele Fragen offen sind, beispielsweise:

- Welche Veranstaltungsformate sind besonders geeignet um die Kompetenzorientierung umzusetzen?
- Wie lässt sich der Zugewinn an Kompetenzen überprüfen?
- Welche Qualifikationen brauchen Weiterbilderinnen und Weiterbildner, um mit diesem Ansatz arbeiten zu können?

Wir gehen davon aus, dass auch WiFF im weiteren Verlauf der Arbeit zur Klärung dieser wichtigen fachlichen Fragen beitragen kann. Allerdings reicht die Klärung fachlicher Fragestellungen allein nicht aus, um den gestiegenen Anforderungen zu entsprechen.

Damit Weiterbildung die hohen Erwartungen erfüllen kann, die mit ihr verbunden werden, ist es unabdingbar, dass sie auch in förderliche fach- und berufspolitische Rahmenbedingungen eingebettet

ist, mit denen auch Anliegen und Interessen der Fachkräfte berücksichtigt werden. Folgende Faktoren sind dabei von Bedeutung:

- Die regelmäßige Teilnahme an Weiterbildung, die Freistellung von der beruflichen Tätigkeit, eine mindestens teilweise Übernahme der Kosten und die Möglichkeit, auch längerfristige Angebote in Anspruch zu nehmen, muss gewährleistet sein.
- Weiterbildung ist ein Instrument der Personalentwicklung, das sich nicht nur für Anstellungsträger, sondern auch für die Fachkräfte „rechnen“ muss, deshalb bedarf es veränderter tarifrechtlicher Regelungen, die kontinuierliche Weiterbildung honorieren.
- Längerfristige Weiterbildungen sollten auf einschlägig weiterführende Studiengänge angerechnet werden. Die zuständigen Akteure aus dem System berufsbegleitender Weiterbildung und den Hochschulen sollten dafür geeignete Anrechnungsverfahren entwickeln, wobei die Kompetenzorientierung, der auch in diesem Wegweiser gefolgt wird, die Verbindung der unterschiedlichen Systeme erleichtern kann.
- Ausbildungsinstitutionen, Weiterbildungsanbieter und Einrichtungsträger sollten auf regionaler Ebene ihre Angebote abstimmen mit dem Ziel, ein Netzwerk von Anbietern mit aufeinander abgestimmten Weiterbildungsangeboten zu entwickeln.

Weiterbildung ist bisher ein freiwilliges Angebot. Diese Freiwilligkeit ist im Zuge erforderlicher lebenslanger Lernprozesse zu hinterfragen. Anstellungsträger haben die Verpflichtung, Weiterbildung zu ermöglichen, und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben eine Verpflichtung, diese wahrzunehmen. Dabei geht es weniger um einen Weiterbildungszwang als vielmehr um einen Bewusstseinswandel für die Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse.

Beteiligte Expertinnen und Experten

Spezifischer Ansatz von WiFF ist es, das Wissen und die Erkenntnisse über die zentralen Anliegen der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zusammenzutragen und aufzubereiten. Auch die Erarbeitung der *Wegweiser Weiterbildung* fand in enger Abstimmung mit Expertinnen und Experten aus dem frühpädagogischen Feld statt. Dazu wurden Expertengruppen einberufen, in denen Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung wissenschaftlich und fachlich fundierte Qualitätskriterien zu den einzelnen Qualifizierungsbereichen für die Weiterbildung entwickelt haben.

Die Expertinnen und Experten diskutierten den fachwissenschaftlichen Hintergrund, begutachteten erstellte Texte, entwickelten das Kompetenzprofil (weiter) und beratschlagten über die Expertisen, die im jeweiligen Qualifizierungsbereich in Auftrag gegeben wurden. Somit begleiteten die Expertinnen und Experten die Erstellung der *Wegweiser Weiterbildung* von Beginn an über die gesamte Bearbeitungsphase hinweg.

Danksagung

Für die kritische Überarbeitung und für wesentliche Ergänzungen zum Kompetenzprofil möchten wir uns bedanken bei:

Henriette Harms (Handlungsanforderung 2: Berücksichtigung von Diversität mit dem Ziel einer inklusiven Frühpädagogik; 18: Mit Eltern zusammenarbeiten)

Prof. Dr. Cornelia Dietrich (Handlungsanforderung 23: Erfahrungen mit Musik und Rhythmik anregen; 24: Erfahrungen mit gestalterischen Materialien anregen)

Prof. Dr. Hartmut Wedekind (Handlungsanforderung 25: Naturerfahrung sowie physikalisch-mathematische und technische Grunderfahrungen anregen) von der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Mitglieder der Expertengruppe „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“

Dr. Joachim Bense, Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen, Kandel

Veronika Bergmann, Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum (SPFZ) Rheinland-Pfalz

Dr. Inga Bodenburg, Bildungswerkstatt Stellau

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Alice-Salomon Hochschule Berlin

Renate Niesel, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Bianca Ribic, Elly-Heuss-Knapp-Schule, Düsseldorf

Kornelia Schneider, Früh Lernwerk Hamburg (ehemals DJI)

Prof. Dr. Gerhard J. Suess, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Ursula Vornberger, Pädagogisches Institut München

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
			
<p>Band 13: Elmar Drieschner: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel</p>	<p>Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen</p>	<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung</p>	<p>Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 12: Monika Rothweiler/Tobias Ruberg: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache</p> <p>Band 11: Gudula List: Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen</p> <p>Band 10: Helga Andresen: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren</p> <p>Band 9: Iris Füssenich: Vom Sprechen zur Schrift</p> <p>Band 8: Jörg Maywald: Kindeswohlgefährdung</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p> <p>Band 7: Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten</p> <p>Band 6: Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte</p> <p>Band 5: Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 1: Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung</p>	<p>Stand: Mai 2011</p>

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut