

# Kreislauf des professionellen Handelns

Theoretischer Input zu den einzelnen Handlungsschritten

In diesem Fachtext erhalten Sie einen Überblick über die fünf Handlungsschritte des Kreislaufes professionellen Handelns bei herausforderndem Verhalten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020) in elementarpädagogischen Einrichtungen.

## 1. Handlungsschritt: Beobachten

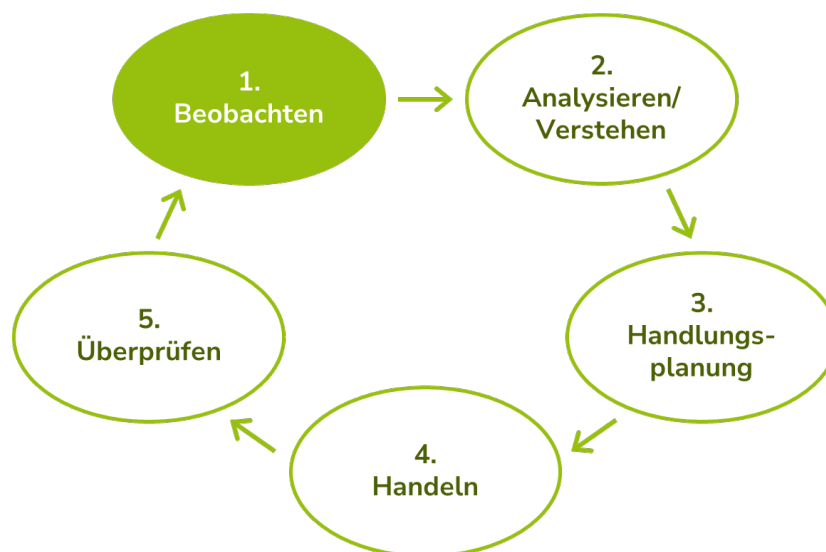


Abbildung 1: Kreislauf des professionellen Handelns nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2020)

Wird in einer elementarpädagogischen Einrichtung herausforderndes Verhalten wahrgenommen kann der Kreislauf professionellen Handelns (siehe Abbildung 1) als Orientierung für den Umgang damit dienen. Im Unterschied zum Handeln in Akutsituationen wird hier versucht, das Verhalten des Kindes besser zu verstehen und gezielte Maßnahmen zu planen, um die alltäglichen Herausforderungen zu reduzieren (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020).

Herausforderndem Verhalten eines Kindes unsystematisch im Alltag zu begegnen, kann die Situation für das Kind und das Fachpersonal verschärfen. Daher sind systematische Beobachtungen und deren Dokumentation unverzichtbar für ein gezieltes pädagogisches Handeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020).

Es bedarf einer systematischen Beobachtung der Situationen, in denen herausforderndes Verhalten auftritt. Daneben sollte auch eine kontinuierliche Entwicklungsbeobachtung z. B. über KiDiT (Walter-Laager et al., 2027) erfolgen, um die gesamte Entwicklung des Kindes zu erfassen.

Ausgangspunkt der systemischen Beobachtung ist die Frage (Pfreundner, 2015):  
***Unter welchen Bedingungen zeigt das Kind ein bestimmtes Verhalten?***

## Merkmale der systematischen Beobachtung

Die gezielte Beobachtung im systemischen Vorgehen sollte in Bezug auf das herausfordernde Verhalten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020; Pfreundner, 2015):

- zielgerichtet sein
- über einen festgelegten Zeitraum (z. B. zwei Wochen) erfolgen
- verschiedene Situationen, Zeiten und Orte erfassen, da Verhalten variabel ist
- von mehreren Fachpersonen durchgeführt werden, um unterschiedliche Wahrnehmungen zu vergleichen (Regelmäßige Beobachtungen, auch durch Videografie, und gemeinsame Auswertungen können zu einem umfassenden Bild des Kindes führen.)
- ressourcen- und stärkenorientiert durchgeführt werden (Der Fokus liegt auf den Stärken des Kindes, um diese in Lösungsstrategien einzubinden.)

Um ein möglichst ganzheitliches und wertneutrales Bild vom Kind und der Situation zu erhalten, beobachten pädagogische Fachpersonen, ohne zu interpretieren. Sie halten dabei auch eigene Handlungen, Gefühlsäußerungen und Kontextbedingungen fest (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020). Kinder können sich während der Beobachtung wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen, wenn Fachpersonen ihnen vermitteln, dass sie sich dafür interessieren, was die Kinder tun und sie sich ausreichend Zeit nehmen, dies zu beobachten.

Fachpersonen nehmen in ihren Beobachtungen nicht nur Herausforderungen des Kindes wahr, sondern ebenso seine Kompetenzen (Stärken). Indem die Fachpersonen das Kind in seinen Fähigkeiten bestärkt und ihm Zuversicht zeigt, mit schwierigen Situationen angemessen umgehen zu können, werden positive Erfahrungen geschaffen. Die Stärken des Kindes können auch als Ausgangspunkte dienen, um neue Fähigkeiten daran anzuknüpfen.

Die Ressourcen des Kindes können pädagogische Fachkräfte sichtbar und nutzbar machen, indem sie (Schmieder, 2018, S. 8):

- mit dem Kind in Beziehung gehen
- ihm seine Fähigkeiten und Stärken rückmelden
- bereits kleine Erfolge wahrnehmen und äußern
- an seine Ressourcen anknüpfen
- seine Fähigkeiten und damit seine Selbstwirksamkeit fördern

## 2. Handlungsschritt: Analysieren und Verstehen

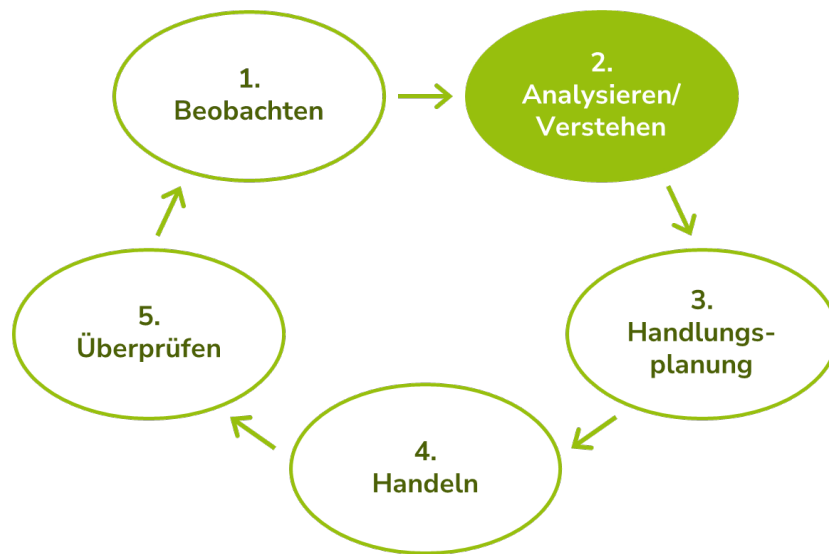


Abbildung 2: Kreislauf des professionellen Handelns nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2020)

Nach der gezielten Beobachtung werden im zweiten Schritt die gewonnenen Erkenntnisse zusammengetragen und ausgewertet, um das Verhalten des Kindes besser zu verstehen und die Situation umfassend zu erfassen.

### Beobachtungen analysieren und Selbstreflexionen durchführen

Die Beobachtungen sollten idealerweise im Team gemeinsam analysiert werden. Da Wahrnehmungen nie rein objektiv und neutral sind, sondern von eigenen Werten, Haltungen und biografischen Erfahrungen beeinflusst werden, können unterschiedliche Fachpersonen dasselbe Verhalten unterschiedlich interpretieren.

#### Beispiel

Während eine Fachperson das Toben zweier Kinder als gesundes Kräfteressen wahrnimmt, könnte eine andere es als aggressives Verhalten deuten. Solche unterschiedlichen Wahrnehmungen führen zu unterschiedlichen Handlungsstrategien (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020). Bestimmtes Verhalten von Kindern kann bei Fachpersonen auch eigene, frühere Erfahrungen hervorrufen. Wenn jemand in der Kindheit Schwierigkeiten hatte, sich durchzusetzen, könnte er oder sie ein schüchternes Kind bevorzugen und dominantere Kinder stärker in den Blick nehmen (Pfreundner, 2015).

Professionelle Beobachtung erfordert daher die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität und die Reflexion von Einflussfaktoren im Interpretationsprozess. Der Austausch und Abgleich der Beobachtungen im Team spielen hierbei eine zentrale Rolle.

### Reflexionsfragen zu herausforderndem Verhalten

- Was fordert mich an diesem Verhalten heraus? Was hat das wahrgenommene, als herausfordernd empfundene Verhalten mit mir zu tun?
- Gibt es Zeitpunkte, an denen mich das Kind nicht herausfordert?
- Wie fühle ich mich in der Situation? Bin ich wütend, überfordert, unsicher oder persönlich betroffen?

(Fröhlich-Gildhoff et al., 2020; Gutknecht, 2015)

Im Prozess des Verstehens wird der Blick im systemischen Ansatz nicht nur auf das Kind, sondern auf das ganze System gerichtet. Somit wird das gesamte soziale Umfeld in der Einrichtung, wie auch die Familie einbezogen. Bei dem herausfordernden Verhalten wird der Sinn hinter dem Verhalten gesucht. Dabei wird davon ausgegangen, dass jedes Verhalten in seinem Kontext Sinn hat.

Daher stellt sich die Hauptfrage (Pfreundner, 2015; Schmieder, 2018):

**„Wozu verhält sich das Kind so?“**

### Analysefragen zu herausforderndem Verhalten

- Was geschah direkt vor dem herausfordernden Verhalten?
- Wie lässt sich das Verhalten des Kindes genau beschreiben?
- Was passierte unmittelbar danach?
- Wer war in der Situation beteiligt? Welche Personen (Kinder und Fachpersonen) sind überdurchschnittlich häufig beteiligt?
- Wo und wann trat das Verhalten auf? (Spielbereich, Uhrzeit, Tagesphase, körperliche Faktoren, Hunger, Übermüdung)
- Welche (Spiel) Materialien waren vorhanden?
- Was sieht/hört/fühlt das Kind? (Überreizung? Unterforderung? Entspannung? Anspannung)
- Welche Konsequenzen folgen auf das Verhalten (Zuwendung? Körperkontakt?)

(Fröhlich-Gildhoff et al., 2020; Gutknecht, 2015)

## Spezifisches Wissen und Fachwissen

Für das spezifische Wissen über das Kind ist die Frage entscheidend: „Was müssen wir über das Kind wissen, um sein Verhalten zu verstehen?“ Dazu können die Ergebnisse der Beobachtungen sowie Gespräche mit den Eltern beitragen.

Für das Verständnis von bestimmten, als herausfordernd erlebten Verhalten ist es wichtig, dass sich Fachpersonen mit dem aktuellen Fachwissen auseinandersetzen.

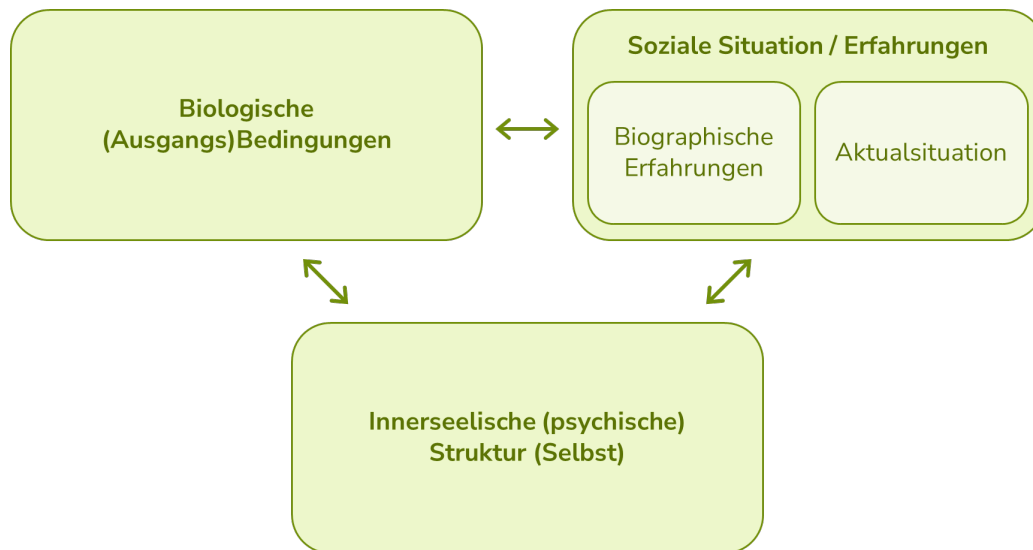
Je nach Schwere und Erscheinungsbild eignen sie sich Wissen durch das Literaturstudium an oder wenden sich an externe Expert:innen. Übertrifft das Verhalten den Kompetenzbereich pädagogischer Fachpersonen (das heißt besteht z. B. der Verdacht auf Entwicklungsverzögerungen, psychische Erkrankung wie Depression, Angst- oder Zwangsstörungen, Vernachlässigung und Kindeswohlgefährdung, u.v.m.) oder fühlen sich pädagogische Fachpersonen im Umgang mit den Verhaltensweisen eines Kindes ratlos und überfordert, holen sie jedenfalls externe Beratung und Unterstützung ein. So fällt es nicht in ihren Kompetenzbereich (medizinische, psychologische, psychiatrische, etc.) Diagnosen zu stellen. Vielmehr agieren pädagogische Fachpersonen als „Seismograf“ für Entwicklungsverzögerungen, Erkrankungen oder schwierige Lebenslagen von Kindern, die das Kindeswohl und seine Entwicklung gefährden. Sie gehen bei einem solchen Verdacht bedacht und gut überlegt vor (weder vorschnell noch zu lange abwartend), indem sie sich Unterstützung von entsprechenden Professionellen holen (z. B. Sonderkindergärtner:innen, Logopäd:innen, Ergotherapeut:innen, Psycholog:innen, Kinder- und Gewaltschutzzentren, etc.).

Ist dies nicht der Fall (das heißt lässt sich das Verhalten als „Entwicklungsvariante“ innerhalb der normalen Entwicklung von Kindern einordnen oder als vorübergehende Krise interpretieren), begleiten Fachpersonen das Kind professionell, indem sie sein Handeln verstehen versuchen und gezielte Schritte im Umgang damit planen, umsetzen und reflektieren.

Neben dem spezifischen Fachwissen können im Verstehensprozess auch theoretische Erklärungsmodelle für Ursachen von herausforderndem Verhalten gewinnbringend sein. Im pädagogischen Setting sind unter anderem das *Allgemeine Bio-Psychosoziale Modell*, das *Bewältigungsmodell* und das *Modell der seelischen Grundbedürfnisse* verbreitet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020).

## Allgemeines Bio-Psycho-Soziales Modell

Das *Allgemeine Bio-Psycho-Soziale Modell* erklärt die Entstehung von herausforderndem Verhalten bei Kindern aufgrund des Zusammenspiels von genetischen, psychischen und sozialen Einflüssen (Pettermann, 2013).

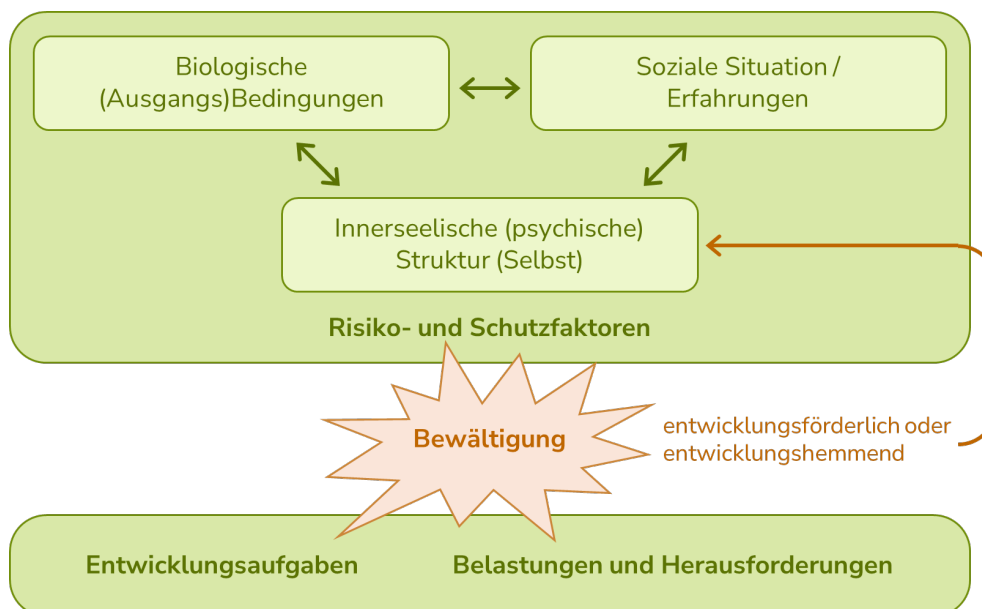


Ausgangspunkt des Modells ist, dass der Mensch mit biologischen Grundlagen (z. B. den genetischen Faktoren wie Temperament) auf die Welt kommt und diese Grundlagen mit sozialen Erfahrungen in einer Wechselwirkung stehen. Zu den sozialen Erfahrungen gehören biografische Erlebnisse (z. B. Bindungssicherheit und Erziehungsstil) als auch die aktuelle Lebenssituation des Kindes (z. B. Erfahrungen in einer Institution) (Fröhlich-Gildhoff, et al. 2020).

Die innere Struktur, also die Psyche oder das Selbst, entwickelt sich aus der Wechselwirkung dieser biologischen und sozialen Faktoren (z. B. bildet sich im Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt-erfahrungen das Selbstwertgefühl oder das Bindungsmuster). Alle drei Dimensionen stehen in ständiger Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig (Fröhlich-Gildhoff, et al. 2020).

## Das Bewältigungsmodell

Im Bewältigungsmodell (Fröhlich-Gildhoff et al. 2020) steht eine Belastung oder Krise (wie beispielsweise eine Transition) im Fokus, die das Kind bewältigen muss. Auch hier zeigt sich die Dreiteilung von biologischen, psychologischen und sozialen Bedingungen, deren Zusammenwirken Risiko- und Schutzfaktoren entstehen lassen. Diese sind ausschlaggebend für die Bewältigung von Krisen.



Bewältigt das Kind die Krise erfolgreich, wirkt sich dies entwicklungsförderlich aus. Dies beeinflusst wiederum die innerseelische Struktur, z. B. kann das Kind an Selbstsicherheit gewinnen. Gewinnt die Belastung überhand und kann die Krise nicht bewältigt werden, ist dies für das Kind entwicklungshemmend und herausfordernde Verhaltensweisen können entstehen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020).

### Beispiel

Muss ein Kind eine neue Herausforderung wie den Übergang zwischen Krippe und Kindergarten bewältigen, spielt dabei die innere Struktur des Kindes (z. B. Bindungsmuster und Selbstvertrauen) ebenso eine Rolle wie biologische Aspekte (z. B. Schüchternheit) und bisherige Erfahrungen (z. B. erfolgreiche Eingewöhnung in die Krippe). Zu den sozialen Erfahrungen zählt auch, wie das Kind in der aktuellen Situation unterstützt wird, z. B. durch eine feinfühlig Begleitung der Fachpersonen und/oder der Eltern. So liegen unterschiedliche Risiko- und Schutzfaktoren vor, die für die Bewältigung einer Krise, wie die Eingewöhnung, ausschlaggebend ist.

## Modell der seelischen Grundbedürfnisse

Das Modell der seelischen Grundbedürfnisse (Grawe, 2004) erklärt, dass Kinder vier zentrale Bedürfnisse haben:

- Bindung,
- Orientierung und Kontrolle,
- Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz,
- Lustgewinnung und Unlustvermeidung,

Fröhlich-Gildhoff et al. (2020) führen als fünftes zentrales Bedürfnis noch die Weltaneignung und Exploration an.

Bleiben Bedürfnisse unzureichend erfüllt, können sich herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern entwickeln, die dazu dienen, dies auszugleichen. Das **Bindungsbedürfnis** steht dabei in engem Zusammenhang mit der Exploration und Weltaneignung, da Kinder in der Welt aufgeschlossen explorieren, wenn sie sich sicher und wohl fühlen.

Entsprechend dem Bedürfnis nach **Orientierung und Kontrolle** brauchen Kinder Regelmäßigkeiten und Verlässlichkeit, wie z. B. alltägliche Abläufe und Rhythmen. Sie müssen die Welt als geordnet erleben können, um sich darin orientieren zu können.

Das Bedürfnis nach **Selbstwerterhöhung** meint, dass Kinder das Bedürfnis haben sich als wertvoll zu erleben und ihren Selbstwert zu erhöhen. Eine hohe Selbstwirksamkeit und der Selbstwert entwickeln sich z. B. aus den Erfahrungen von Sicherheit, Kompetenz- und positiven Bewältigungserfahrungen. Durch Niederlagen oder Demütigungen können Kinder z. B. entmutigt werden und sich nicht trauen, etwas Neues zu erlernen.

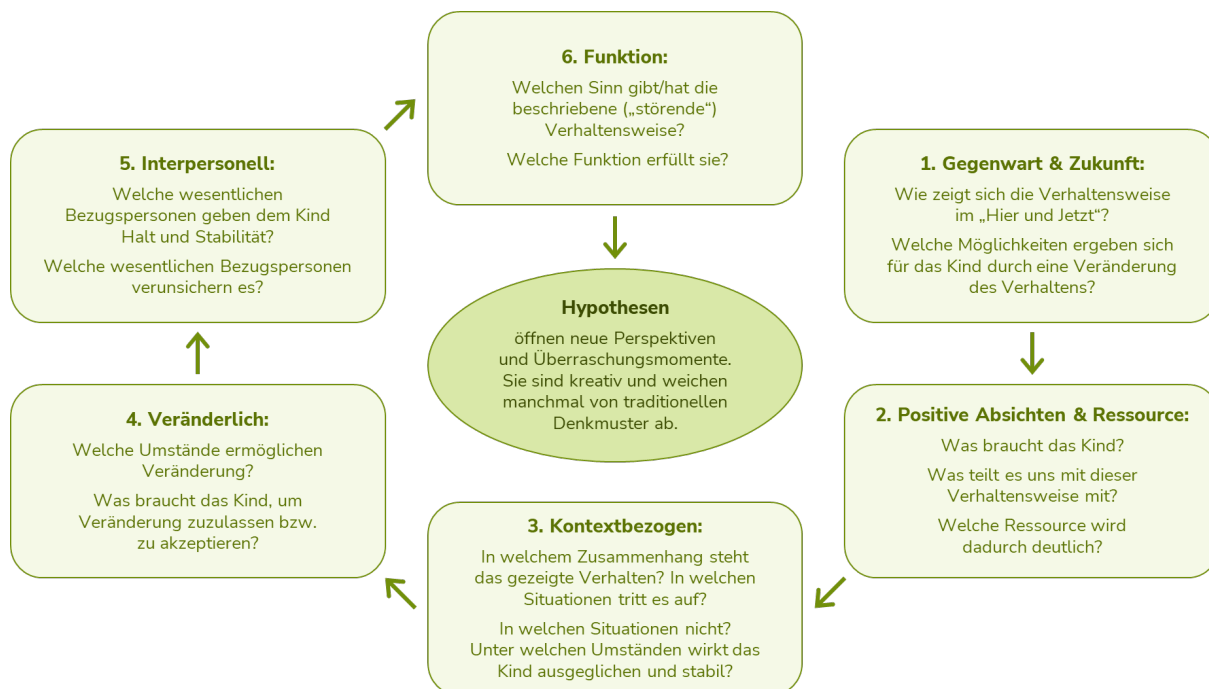
Entsprechend dem Bedürfnis nach **Lustgewinnung und Unlustvermeidung** meiden Kinder Erfahrungen, die Einschränkungen mit sich bringen oder schmerzhaft sind. Entwicklungsbedingt ist es für Kinder herausfordernd unmittelbare Bedürfnisse aufzuschieben oder Zukünftiges weit vorausschauend zu planen. Werden Kinder enttäuscht oder wütend, wenn ihr Wunsch nicht erfüllt wird, brauchen sie Erwachsene, die ihre Gefühle verstehen und sie dabei begleiten, mit ihren Gefühlen angemessen umzugehen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020).

Beim Versuch herausforderndes Verhalten zu verstehen, geht es entsprechend des Modells seelischer Grundbedürfnisse darum zu fragen, welche nicht erfüllten (grundlegenden) Bedürfnisse hinter dem Verhalten liegen. Dabei ist mitzudenken, dass auch die Nichterfüllung der physiologischen Grundbedürfnisse (z. B. Nahrung, Wärme, Schlaf) zu herausforderndem Verhalten führen kann.

Alle drei Modelle können für den Verstehensprozess und das Bilden von Hypothesen hilfreich sein, indem sowohl Anlagen (d.h. wie das Temperament des Kindes), die sozialen Erfahrungen des Kindes in seinem Umfeld und in der Einrichtung wie auch seine innere Struktur (Widerstands- und Bewältigungsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Unsicherheit, etc.) beachtet werden. Ebenso kann es sein, dass das Kind versucht eine Krise zu bewältigen oder ein bestimmtes Grundbedürfnis hinter dem herausfordernden Verhalten steht.

## Hypothesen bilden

Ein wichtiger Schritt im systemischen Vorgehen ist die Bildung von Hypothesen, um Annahmen und Vermutungen über das Verhalten des Kindes festzuhalten. Laut Pfreundner (2015) erfolgt die Hypothesenbildung in verschiedenen Schritten, die auch wesentliche Aspekte der genannten drei Modelle widerspiegeln.



### Beispiel

Tilia spielt täglich den ganzen Tag nur in einem bestimmten Spielbereich und nimmt keine anderen Angebote an. Sie ist sehr zurückhaltend gegenüber den Fachpersonen, außer gegenüber ihrer Pädagogin Nina, mit der sie hin und wieder kurze Gespräche führt. In der Teamsitzung werden unterschiedliche Thesen entwickelt. Die ersten beiden lauten:

**These 1:** Der Spielbereich gibt dem Kind Sicherheit.

**These 2:** Das Kind hat eine besondere Nähe zu Nina.

Die Hypothesen bilden die Grundlage zur Planung der weiteren Handlungsschritte.

Hypothesen sollen neue Perspektiven eröffnen und können auch Überraschungsmomente enthalten. Sie können kreativ sein und von traditionellen Denkmustern abweichen. Von einer größeren Auswahl an entwickelten Hypothesen werden jene fokussiert, die am ehesten Veränderungen möglich machen. Hypothesen, die sich als nicht brauchbar erweisen, werden verworfen (Pfreundner, 2015).

### 3. und 4. Handlungsschritt: Handlung planen und umsetzen

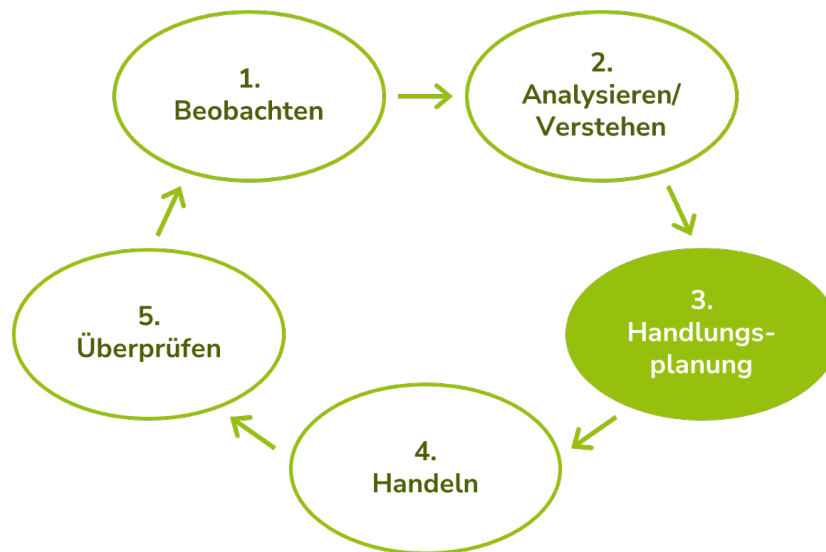


Abbildung 3: Kreislauf des professionellen Handelns nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2020)

#### Handlungsplanung als dritter Handlungsschritt

Die *Handlungsplanung* erfolgt im Kreislauf nach dem Schritt des *Analysierens und Verstehens*.

Die Planung ist abhängig von:

- der Stärke der Verhaltensweisen des Kindes,
- der Bereitschaft der Erziehungsberechtigten,
- der Kompetenzen der Fachperson(en) und
- von den Ressourcen der Einrichtung

Bei der Handlungsplanung wird entschieden, ob es eine Veränderung für die gesamte Gruppe, eine Kleingruppe oder das einzelne Kind braucht und/oder auch Änderungen in der Organisation des Tagesablaufes. Darüber hinaus wird die Frage gestellt, wie die Erziehungsberechtigten eingebunden werden können. Das ist abhängig davon, welche Ressourcen sie aktuell haben und inwieweit sie unterstützen können. Ein gemeinsames entwickeltes Vorgehen ist anzupeilen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020).

Ebenso wird eingeschätzt, ob eine Vernetzung oder Beratung mit externe Expert:innen (z. B. Sozialpädiatrisches Zentrum; Kinderneurologie; Frühförderung) für Fachpersonen oder Eltern stattfinden soll oder mögliche körperliche Beeinträchtigungen des Kindes abgeklärt werden sollten (z. B. Wahrnehmung, sensorische Integration). Kooperation und lokale Netzwerke sind daher zentrale Elemente einer Einrichtung in der systemisch gearbeitet wird (Pfreundner, 2015).

## Handlungsschritte planen auf der Grundlage von Hypothesen

Aus den Hypothesen werden jene gewählt, die am wahrscheinlichsten zutreffen. Anhand derer wird ein weiteres Handeln geplant.

### Beispiel:

Wir nehmen wieder das Beispiel von Tilia auf, die jeden Tag nur in einem bestimmten Spielbereich spielt und sehr zurückhaltend gegenüber den Fachpersonen ist. In der Teamsitzung wurden mehrere Hypothesen entwickelt.

Die erste These wurde ressourcenorientiert folgendermaßen formuliert: **„Der Spielbereich gibt dem Kind Sicherheit“**. Dazu haben die Fachpersonen die Vermutung, dass das Kind sich in der Einrichtung noch nicht ausreichend sicher fühlt und noch keine ausreichend vertrauensvollen Beziehungen zu den Fachpersonen aufgebaut hat. Die Lösung, die das Kind gewählt hat, wird durch die Formulierung dieser Hypothese wertgeschätzt – das Verhalten hat für das Kind einen Sinn.

**Geplantes Handeln:** Das Kind wird nicht bedrängt in einem anderen Bereich zu spielen oder an Angeboten teilzunehmen, auch wenn sie zu den Angeboten weiterhin eingeladen wird. Der Fokus liegt vorerst auf dem Beziehungsaufbau und Tilia erhält die Zeit, die sie braucht, bis sie mit allem ausreichend vertraut geworden ist, um ihren Radius zu erweitern. Der von ihr gewählte Spielbereich, wird in sehr langsamen Schritten stetig erweitert, um ihr neue Impulse innerhalb ihres sicheren Rahmens bieten zu können.

Bei der zweiten These steht die Beziehungsebene im Zentrum: **„Das Kind zeigt eine besondere Nähe zu Nina“**. Bei dieser These leiten die Fachpersonen ab, dass sich vor allem die Pädagogin Nina, die sich das Kind selbst als Bezugsperson ausgesucht hat, um einen Beziehungsaufbau zu Tilia bemühen soll – sie begrüßt das Kind am Morgen und begleitet sie bewusst durch den Tag vor allem bei (Mikro-)Übergängen. Sobald die Beziehung zwischen Nina und Tilia stabil ist, bemühen sich auch anderen Fachpersonen verstärkt, um den Beziehungsaufbau.

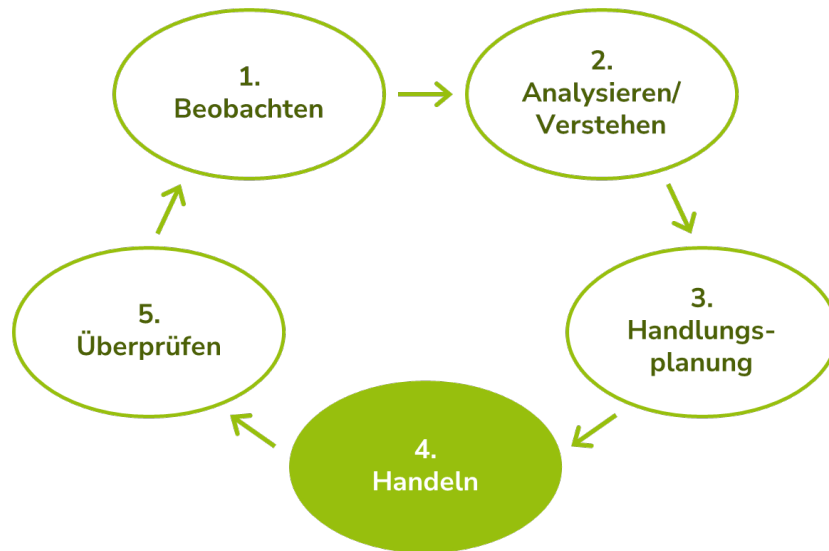


Abbildung 2: Kreislauf des professionellen Handelns nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2020)

## Handeln als vierter Handlungsschritt

### Professionelles Handeln

Nachdem die Handlungsschritte geplant wurden, werden sie nun im Alltag umgesetzt. Bei den Handlungen werden die Bedingungen und Stressoren, die das herausfordernde Verhalten begünstigen, bewusst so umgestaltet, dass es zu weniger herausforderndem Verhalten kommt und alternatives Verhalten ermöglicht wird. Statt intuitiv zu reagieren und auf bekannte und unreflektierte Strategien zurückzugreifen (was einem professionellen Handeln widerspricht) (Gutknecht, 2015), haben sich Fachpersonen in den bisherigen Schritten des Kreislaufs professionellen Handelns mit Fachwissen auseinandergesetzt, ihre Haltung reflektiert und handeln bewusst.

Jedoch benötigt es für ein professionelles Vorgehen mit herausforderndem Verhalten auch die Zusammenarbeit im Team. Auf der institutionellen Ebene wird professionell gearbeitet, wenn das Team eine Ressource darstellt, um gemeinsam herausforderndes Verhalten zu reflektieren, gemeinsam ein Vorgehen zu erarbeiten (z. B. mit Hilfe des Kreislaufs professionellen Handelns) und dieses einvernehmlich zu erproben bzw. umzusetzen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020).

### Handeln nach Plan auf unterschiedlichen Ebenen

Das Handeln aller Fachpersonen sollte sich an den zuvor geplanten Handlungsschritten orientieren. Die Handlungsschritte finden dabei zumeist auf unterschiedlichen Ebenen statt: Direkt in der Interaktion mit dem Kind, der Kindergruppe, den Erziehungsberechtigten oder auch externen Diensten. Die unterschiedlichen Handlungsschritte werden optimalerweise nach Dringlichkeit sortiert. Es sollte nicht alle geplanten Veränderungen gleichzeitig umgesetzt werden, sondern sie sollten wohl überlegt sein, koordiniert umgesetzt und für den nachfolgenden Prozess der Überprüfung auch dokumentiert werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020).

## 5. Handlungsschritt: Überprüfen

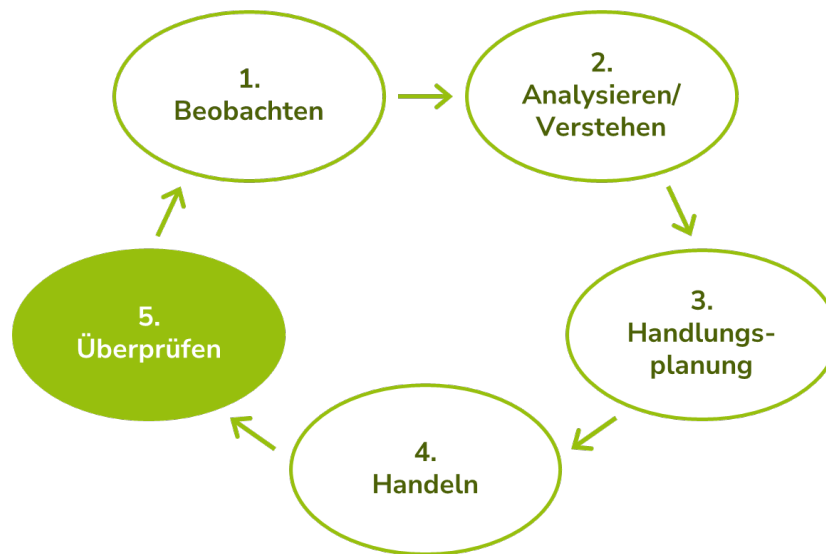


Abbildung 4: Kreislauf des professionellen Handelns nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2020)

### Überprüfen als fünfter Handlungsschritt

Beim letzten Handlungsschritt wird überprüft, ob das veränderte Handeln zielführend war. Die Hauptfragen bei diesem Schritt lauten: Was hat gut funktioniert? Was hat nicht gut funktioniert?

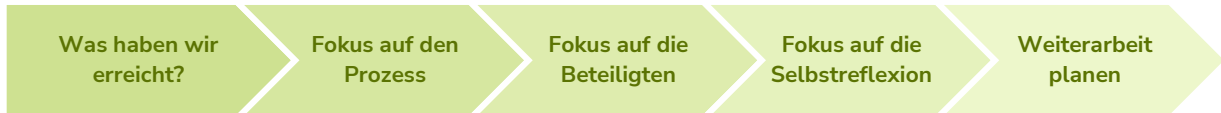
Grundsätzlich stellt das Reflektieren über das (eigene) pädagogische Handeln eine Kernkompetenz pädagogischer Professionalität dar. Erst durch das Handeln selbst und dessen Reflexion kann letztendlich geprüft werden, ob die eigenen Hypothesen und daraus abgeleiteten Maßnahmen zutreffend waren oder adaptiert bzw. gänzlich neu gedacht werden müssen. Das Evaluieren der Handlungsschritte kann einzeln oder im Team erfolgen (Tietze et al., 2017; Fröhlich-Gildhoff et al., 2020).

Regelmäßige Reflexionen sind zudem bedeutsam, um den Prozess nicht aus den Augen zu verlieren. Laut einer Studie (Kotter, 1995) scheitern 70 % der geplanten Änderungsprojekte aufgrund des Widerstands der Mitarbeitenden und/oder eines Rückfalls in altbekannte Muster. Im Alltagstrubel ist die Gefahr groß, dass auf altbekannte Strategien zurückgegriffen und Neues wieder verdrängt wird. Daher ist es bedeutsam, dass das Team nicht nur die Handlungsschritte plant, sondern auch regelmäßige Reflexionstreffen einplant und am Ende ein Vorgehen festlegt, wie die Ergebnisse längerfristig gesichert werden können.

Der Handlungsschritt Reflexion bzw. Überprüfen knüpft letztendlich bei dem ersten Handlungsschritt an, da eine gezielte Beobachtung zentral ist, um Veränderungen systematisch zu erfassen.

# Analyse- und Reflexionsfragen

In der Reflexion ist es bedeutsam nicht nur die konkreten Ergebnisse zu betrachten, sondern auch den gesamten Prozess in den Blick zu nehmen. In den Fokus geraten dabei sowohl die Zielerreichung, der Prozess, die Beteiligten, die Selbstreflexion sowie die Frage, wie positive Veränderungen (und damit Erfolge) längerfristig gesetzt werden können.



Die folgenden Fragen können helfen die Reflexion zu strukturieren und unterschiedliche Facetten des Handlungsprozesses zu beleuchten.

## **Fokus auf die Zielerreichung – Was haben wir erreicht?**

- Welche Veränderungen sind im Verhalten des Kindes sichtbar?
- Wie nachhaltig sind diese Veränderungen?

## **Fokus auf den Prozess – Förderliche und hinderliche Faktoren**

- Welche der geplanten Maßnahmen haben sich als besonders wirksam erwiesen? Welche weniger?
- Gab es unerwartete Effekte oder Nebenwirkungen der getroffenen Maßnahmen?
- Welche Faktoren haben dazu beigetragen, dass die Intervention erfolgreich oder weniger erfolgreich war?
  - z. B. Unterstützung/Zusammenarbeit von Kolleg:innen, Erziehungsberechtigten, externen Expert:innen (war diese hilfreich oder hinderlich)?
  - z. B. personelle, materielle, räumliche oder zeitliche Ressourcen
  - z. B. Reihenfolge der Umsetzung (optimal oder z.B. zu viel auf einmal)
  - z. B. ungeplante Vorkommnisse (Krankenstände etc.)

## **Fokus auf die Beteiligten**

- Welche Rückmeldungen hat das Kind uns gegeben (auch nonverbal)? (z.B. Fühlt es sich im Allgemeinen wohl? Wie reagierte es auf was?), Wurde es in seinen Bedürfnissen und Belangen tatsächlich gesehen?
- Gab es für alle beteiligten Personengruppen (z.B. Erziehungsberechtigte, externe Dienste) ausreichend Möglichkeiten für Mitbestimmung und Rückmeldungen? Haben wir diese auch wahrgenommen und gehört (z.B. nonverbale Hinweissignale aus der Kindergruppe)?
- Sind alle Beteiligten zufrieden mit dem Prozess?

### **Fokus auf Selbstreflexion und auf die eigenen Lernprozesse**

- Wie hat sich die Beziehung zwischen mir und dem Kind während des Prozesses verändert? Welche Dynamiken sind entstanden?
- Was hat sich hinsichtlich des Vertrauens und der Zusammenarbeit mit dem Kind und den anderen Beteiligten (Erziehungsberechtigten und Team) entwickelt?
- Welche neuen Einsichten oder Perspektiven habe ich durch diesen Handlungszyklus gewonnen?
- Gibt es Aspekte, die ich bei nächsten Mal anders angehen möchte?

### **Fokus auf die Weiterarbeit – Positive Veränderungen sichern und Schlussfolgerungen aus ineffizienten Strategien oder Irrtümern ziehen**

- Wie wollen wir weiter vorgehen? Welche Schlussfolgerungen ziehen wir aus erfolgreichen und nicht erfolgreichen Handlungsmaßnahmen für das zukünftige Handeln? Wo müssen wir nochmals genauer hinsehen?
- Gibt es noch Teilziele/ offene Arbeitsschritte oder Maßnahmen, die nicht umgesetzt oder erreicht sind? Sind diese noch relevant?
- Welche langfristigen Maßnahmen sind notwendig, um Interventionen, die positive Veränderungen brachten, zu sichern?

## Quellenverzeichnis

- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M., & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen.* (2. Aufl.). Kohlhammer Verlag.
- Gutknecht, D. (2015). *Wenn kleine Kinder beißen. Achtsame und konkrete Handlungsmöglichkeiten.* Herder Verlag.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie.* Hogrefe.
- Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review.* Band 73, 59–67.
- Pfreundner, M. (2015). Auffälliges Verhalten von Kindern aus systemischer Sicht. *Kindergarten heute. wissen kompakt.* Sonderheft 174.
- Petersmann, F. (2013). Grundbegriffe und Konzepte der Klinischen Kinderpsychologie. In F. Petersmann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie.* (7. Aufl.). (S. 15–39). Hogrefe.
- Schmieder, J. (2018). *Jedes Verhalten macht Sinn. Herausfordernde Situationen in der Kita systemisch betrachtet.* Kita-Fachtexte. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Schmieder\\_2018\\_JedesVerhaltenmachtSinn\\_02.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schmieder_2018_JedesVerhaltenmachtSinn_02.pdf)
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.), Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A., Lasson, A., & Marx, J. (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln.* Verlag das Netz.
- Walter-Laager, C., Pfiffner, M., & Schwarz J. (2017). *KiDiT® – Kinder Diagnose Tool. IESP.* [www.kidit.ch](http://www.kidit.ch)

## Zitiervorschlag

Mittischeck, L., Geißler, C., & Rosière, S. (2025). *Kreislauf des professionellen Handelns. Theoretischer Input zu den einzelnen Handlungsschritten.* Elementar+. Internationales Zentrum PEP, Universität Graz.

Kreislauf des professionellen Handelns – Theoretischer Input zu den einzelnen Handlungsschritten. Elementar+  
© 2025 by Internationales Zentrum PEP  
Except where otherwise noted, this work is licensed under [CC BY-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

 Bundesministerium  
Bildung, Wissenschaft  
und Forschung



PEP – Internationales Zentrum für  
Professionalisierung der Elementarpädagogik  
Universität Graz · [pep.uni-graz.at](http://pep.uni-graz.at)