



C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	134
2	Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Anna Lentner	136
2.1	Fachliche Grundlagen	136
2.2	Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen	137
2.2.1	Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln	138
2.2.2	Ziele vereinbaren	139
2.2.3	Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten	140
2.2.4	Lehr-Lern-Formate kompetenzorientiert gestalten	142
2.2.5	Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und rückmelden	146
2.2.6	Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten	148
3	Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen Gisela Dittrich	152
3.1	Ziele der Weiterbildungsveranstaltung	152
3.1.1	Inhaltliche Zielsetzung	152
3.1.2	Zielgruppe	156
3.2	Strukturmerkmale	156
3.2.1	Gruppengröße	156
3.2.2	Räume, Medien und Materialien	156

3.3	Aufbau der Weiterbildungsveranstaltung	157
3.3.1	Thema 1: Eigene Haltungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung reflektieren und Barrieren der Teilhabe erkennen (Tag 1)	157
3.3.2	Thema 2: Reflexion pädagogischen Handelns, um pädagogische Barrieren abzubauen (Tag 2)	158
3.3.3	Thema 3: Räumliche und strukturelle Barrieren der Kindertageseinrichtung reflektieren (1. Hälfte Tag 3)	160
3.3.4	Thema 4: Kooperationen mit Eltern und therapeutischen Fachkräften aufbauen (2. Hälfte Tag 3)	160
3.4	Kompetenzorientierte Lehr-Lern-Formate	162
3.5	Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten	162
3.6	Ablaufplan	163

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

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

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

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

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

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

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

Im Kapitel 3 stellt Gisela Dittrich ihr Konzept für eine Weiterbildung zum Thema „Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen“ vor. Dieses Weiterbildungsbeispiel bezieht sich auf ausgewählte Handlungsanforderungen und damit auf die dazugehörigen Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil. Die Autorin zeigt mit ihrem Beispiel, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebotes dient, auch wenn nicht die gesamte Bandbreite des Kompetenzprofils genutzt wird.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

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

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

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

Orientierungsqualität

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

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

Strukturqualität

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

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

Prozessqualität

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

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

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

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

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

Ergebnisqualität

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

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

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

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

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

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

2 Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Anna Lentner

2.1 Fachliche Grundlagen

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

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

Die Schlüsselfragen sind dieselben geblieben und lauten damals wie heute:

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

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

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

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

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

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

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

Insbesondere der hohe Stellenwert von reflexiven Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen,

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

2.2 Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen

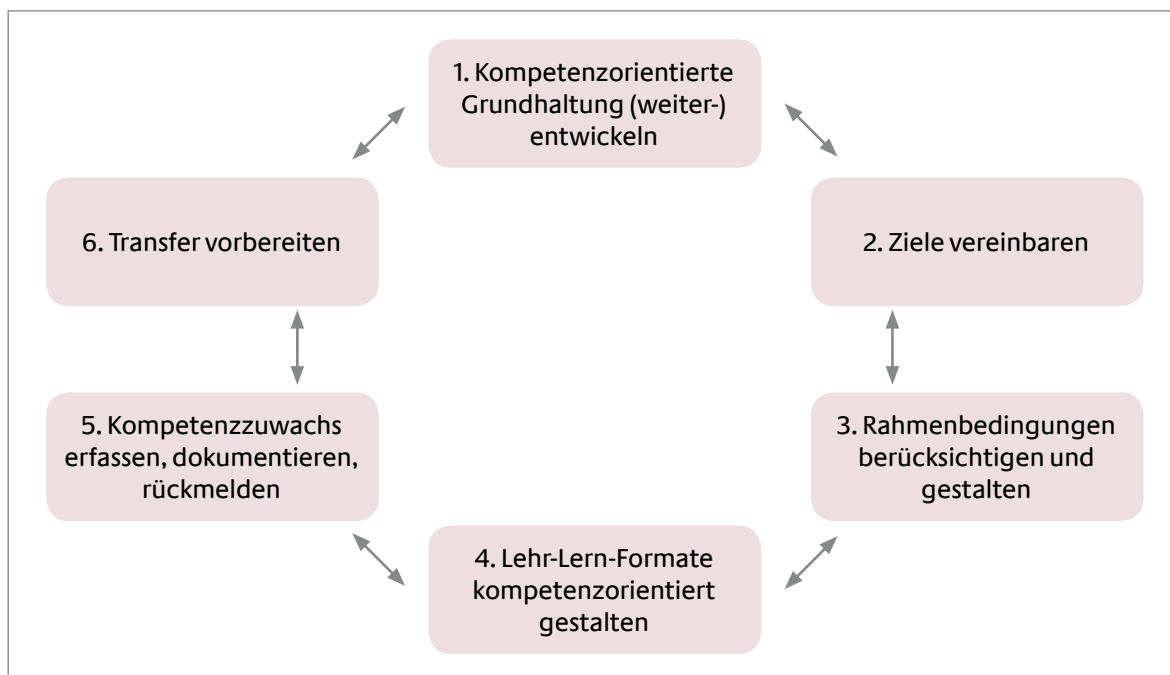
Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) haben sich im Auftrag der WiFF mit dem Kompetenzerwerb in Weiterbildungsprozessen auseinandergesetzt und auch die Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners in den Blick genommen. Sie haben ihre Überlegungen zum Kompetenzerwerb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

In Anlehnung an diesen werden in diesem Kapitel Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner formuliert und weiterentwickelt. Daraus ist ein abgewandelter Qualitätszirkel entstanden, der sich ausschließlich auf die Perspektive der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners bezieht (vgl. Abb., S. 138).

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

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

Abbildung: Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen



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

2.2.1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

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

Bild vom Lernenden

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

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

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

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

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

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

Das Selbstverständnis der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners

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

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

Reflexionsfragen:

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

2.2.2 Ziele vereinbaren²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reflexionsfragen:

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

- Ist es mir und den Teilnehmenden bewusst, dass sich Zielsetzungen im Laufe der Weiterbildung verändern können?
- Bei längerfristigen Veranstaltungen: Plane ich ein, mit jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer eine Zielvereinbarung zu formulieren?

2.2.3 Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

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

Angebotsformate

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

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

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

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

Kurzzeitige Veranstaltungen kompetenzorientiert zu konzipieren und durchzuführen, stellt

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

*Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen*³

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

Externe Weiterbildungen

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

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

Weiterbildung im Team

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

Training on the job

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

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

Theoriephasen – Reflexionsphasen – Praxisphasen

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

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

Exkurs: Supervision

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

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

Gruppengröße

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

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

Räume

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

muss ein entsprechendes Raumangebot zur Verfügung stehen.

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

Auswahl und Einsatz von Medien

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

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

Reflexionsfragen:

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

2.2.4 Lehr-Lern-Formate kompetenzorientiert gestalten

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

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

Aufbau

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

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

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

Inhalte

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

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

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

Didaktisch-methodische Gestaltung

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

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

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

Methodenrepertoire

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

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

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

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

- *Problemorientiertes Lernen ermöglichen*

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

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

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

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

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

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

Anwendungsbezug und Motivation unterstützen wiederum die Transfersicherung.

- *Interaktive Lernprozesse fördern*

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

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

Andere Deutungsmuster und Fragen können das Hinterfragen eigener abweichender

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

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

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

– *Gruppendynamik beachten*

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

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

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

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

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

– *Reflexion initiieren*

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

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

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

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

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

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

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

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

Reflexionsfragen:

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

2.2.5 Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und rückmelden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reflexionsfragen:

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

2.2.6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

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

Erprobung und Reflexion

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

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

Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsleitung

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

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

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

Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsteam

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

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

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

Brücke zwischen Fachkraft und den Eltern

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

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

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

Lerntandems der Teilnehmenden

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

Stellenwert von Netzwerken

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

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

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als Begleiter

Erlauben es die Ressourcen, so begleitet die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner auch nach der Weiterbildungsveranstaltung den Transferprozess beratend und steht vor allem bei Schwierigkeiten

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

Reflexionsfragen:

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

Literatur

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

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

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen Gisela Dittrich

Die Forderung nach Inklusion bedeutet, dass sich die Institution „Kindertageseinrichtung“ in ihrer Form und ihren Angeboten so verändert, dass das jeweilige Team in der Lage ist, die frühkindliche Bildung aller Kinder des betreffenden Einzugsgebiets ohne jegliche Ausnahme in ihrer Einrichtung zu verwirklichen. Für die nachfolgend dargestellte Weiterbildung ist die *UN-Behindertenrechtskonvention* die Grundlage (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010).

Diese Weiterbildung stellt den Abbau der Barrieren, die dem Zugang von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen im Wege stehen, in den Mittelpunkt. Um eine inklusive Entwicklung der Einrichtung in Gang zu setzen, bedarf es der Sensibilisierung der Mitarbeiter im Hinblick auf bislang unerkannte Barrieren und der Bereitschaft, sie abzubauen.

3.1 Ziele der Weiterbildungsveranstaltung

Zielsetzung der Weiterbildungsveranstaltung ist die Erarbeitung ausgewählter Handlungsanforderungen (HA) aus dem Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung im Kontext inklusiver Frühpädagogik“ (siehe Teil B, Punkt 2.1). Die Handlungsanforderungen werden nicht in allen Teilkompetenzen erarbeitet, sondern es werden diejenigen Kompetenzen herausgegriffen, die für die Bearbeitung des Themas „Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen“ relevant sind (z.B. HA E3).

3.1.1 Inhaltliche Zielsetzung

Die Weiterbildung gruppiert sich inhaltlich um vier große Themenbereiche:

- (1) Die eigenen Haltungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung reflektieren und Barrieren der Teilhabe erkennen
- (2) Reflexion pädagogischen Handelns, um pädagogische Barrieren abzubauen
- (3) Räumliche und strukturelle Barrieren der Tagesstätte reflektieren
- (4) Kooperationen mit Eltern und therapeutischen Fachkräften aufbauen

Der Transfer in die Praxis wird durch den „Index für Inklusion“ (GEW 2007) gesichert. Dieser wird eingeführt, um den Teilnehmenden eine Art „Kompass“ für die Zeit nach der Weiterbildung mitzugeben. Damit kann der Abbau von Barrieren nachhaltig unterstützt werden.

Folgende Kompetenzen aus dem WiFF-Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung“ (vgl. Teil B) werden mit der Weiterbildung bearbeitet:

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>A6 Pflege beziehungsvoll gestalten</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die Regelungen und Rechte der Pflege.</p>			
<p>A5 Differenzierte pädagogische Angebote aufbauend auf den individuellen Bedürfnissen der Kinder (mit)gestalten</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt pädagogische Ansätze, die differenzierte pädagogische Angebote für alle Kinder ermöglichen.</p> <p>... kennt die Bedürfnisse und Interessen des Kindes.</p> <p>... weiß um das Selbstbildungspotenzial jedes Kindes.</p>	<p>... stellt die Interessen, Ressourcen und Bedürfnisse des Kindes bei der Auswahl des pädagogischen Angebots in den Mittelpunkt.</p>	<p>... ist im regelmäßigen Austausch mit dem Team, Expertinnen, Experten und Eltern und gibt Anregungen für weitere Fördermöglichkeiten.</p>	<p>... reflektiert die eigenen Fähigkeiten, pädagogische Angebote aufbauend auf den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>C1 Die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Heterogenität, Erwartungen und Bedarfe der Eltern gestalten</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... verfügt über Wissen über</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anforderungen/Belastungen (materiell/physisch/psychisch) von Eltern, - die vielfältigen Lebenslagen und gesellschaftlichen Bedingungen von Familien, - Statusveränderung der Familie, - Vielfalt von Familie, - Bewältigungsprozesse von Eltern vor und nach der Diagnose. <p>... hat Wissen über Angeboten und Möglichkeiten für Familien mit Kindern mit Behinderung innerhalb und außerhalb der Einrichtung.</p>	<p>... heißt alle Eltern mit Respekt willkommen und schafft Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Verhältnis.</p>		<p>... reflektiert eigene einseitige, stereotype und diskriminierende Denkmuster und geht vorurteilsbewusst damit um.</p> <p>... erkennt eigene Grenzen und kann differenziert mit persönlichen Erfahrungen umgehen.</p> <p>... hinterfragt eigenes, defizitorientiertes Denken.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>E3 Einrichtung und Sozialraum für Kinder und Eltern barrierefrei (um)gestalten</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... weiß über die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern.</p> <p>... kennt räumlich-materielle und personal-soziale Barrieren für die Inklusion von Kindern mit Behinderung.</p>	<p>... erkennt Barrieren und versucht, sie abzubauen.</p> <p>... beteiligt sich an der Entwicklung von Barrierefreiheit.</p>	<p>... reflektiert die Möglichkeit der gemeinsamen Gestaltung von Barrierefreiheit mit allen Beteiligten.</p> <p>... kann eigene Ideen zur Gestaltung von Barrierefreiheit in das Team einbringen.</p>	<p>... ist im Sinne einer Haltung bereit, die eigenen „Barrieren im Kopf“ kritisch zu reflektieren und abzubauen.</p>
<p>F3 Kooperation mit externen Fachdiensten</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... weiß um die Zuständigkeiten und Aufgaben externer lokaler Fachdienste und kennt Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme.</p>			<p>... reflektiert mögliche unterschiedliche Ansichten und Kompetenzen im Team und in den externen Fachdiensten.</p>

3.1.2 Zielgruppe

Die Weiterbildung richtet sich an frühpädagogische Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten, die bereits für Kinder mit besonderen Bedürfnissen geöffnet sind, integrative Gruppen gebildet haben oder sich noch im Planungsprozess für integrative Gruppen befinden. Ebenso richtet sie sich an diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die im Umfeld ihrer Kindertageseinrichtung inklusive Prozesse anstoßen wollen.

3.2 Strukturmerkmale

Die hier vorgestellte Weiterbildung erstreckt sich über drei Tage. Sie bildet einen Auftakt für die Bearbeitung des Themas „Barrieren abbauen“. Um das Thema erschöpfend zu behandeln, müssen jedoch weitere Angebote folgen, damit nachhaltig sichergestellt wird, dass die Entwicklungsbedürfnisse aller Kinder im Alltag fortlaufend wahrgenommen und berücksichtigt werden.

Die Weiterbildung gliedert sich in zwei aufeinanderfolgende Präsenztage und einen weiteren Tag, der nach einer Praxisphase durchgeführt wird. Die Teilnehmenden sollen auf diese Weise ihr erlerntes Wissen und neue Sichtweisen in der Praxis erproben. Der letzte Weiterbildungstag dient der Reflexion der gemachten Erfahrungen und der Sicherung des Erlernten.

Die Weiterbildung sollte von Weiterbildungsinstitutionen der Träger, im besten Fall als hausinterne Weiterbildung durchgeführt werden. Um Erfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen, kann die Weiterbildung mit den gleichen Themen Wochen später unter dem Aspekt gemachter Erfahrungen und weiterer Bedarfe noch einmal durchgeführt werden.

3.2.1 Gruppengröße

Die Gruppengröße sollte 20 Teilnehmende nicht überschreiten, um jeden noch individuell begleiten zu können. Sie sollte aber auch nicht wesentlich

kleiner sein, damit die unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmenden herausgearbeitet werden können. Auf diese Weise zeigt sich, dass individuelle Erfahrungen nicht generalisiert werden können. Darüber hinaus werden die geforderten Reflexionen vorhandener Praxis erleichtert, wenn sie sich an den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen messen lassen können. Bei einer Inhouse-Schulung kann es deshalb sinnvoll sein, externe pädagogische Fachkräfte zu einem Erfahrungsaustausch hinzuzubitten.

3.2.2 Räume, Medien und Materialien

Der Raum sollte genug Platz für ca. 25 Personen bieten und sowohl Rollenspiele als auch einen Stuhlkreis ermöglichen. Darüber hinaus sollte der Raum mit Flipchart (inklusive Stiften) ausgestattet sein, auf dem die wichtigsten Punkte der Veranstaltung aufgeführt, die Ergebnisse zusammengefasst und Hinweise auf Literatur, Kontakte etc. festgehalten werden können.

Alle Teilnehmenden bekommen von der Referentin bzw. dem Referenten für Weiterbildung ein Schreibheft (DIN A5) überreicht, in dem sie die Weiterbildung selbstständig dokumentieren sollen. Damit sollen alle Teilnehmenden über mündliche Beiträge hinaus aktiv in das Seminargeschehen eingebunden werden. Das Heft erlaubt außerdem einen schnellen Rückgriff auf die eigenen Notizen.

Die Referentin bzw. der Referent bringt einschlägige Literatur für alle in der Weiterbildung angesprochenen Themen mit (siehe dazu die Literaturliste am Ende des Kapitels).

Eine Besonderheit des Weiterbildungsangebots ist der Erfahrungsaustausch mit einer Mutter mit einem Kind mit Behinderung. Im Vorfeld gilt es, eine Mutter zu finden, die sich bereit erklärt, von ihren Erfahrungen zu berichten und Fragen zu beantworten. Dabei kann es hilfreich sein, sich an die vor Ort ansässigen Selbsthilfegruppen von Eltern (beispielsweise „Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen, Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder“) zu wenden, die solche Kontakte ermöglichen können.

3.3 Aufbau der Weiterbildungsveranstaltung

Die Veranstaltung behandelt vier Themen, die im Folgenden näher erläutert werden.

3.3.1 Thema 1: Eigene Haltungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung reflektieren und Barrieren der Teilhabe erkennen (Tag 1)

Zentrales Ziel dabei ist die biografische Arbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, um eine veränderte Sicht des Verständnisses von Behinderung zu entwickeln.

Nach der Begrüßung und einem Warm-up beschäftigen sich die Teilnehmenden mit der Frage „Welche Erfahrungen habe ich mit Barrieren, die meinen Weg erschweren, gemacht?“ (*HA E3/Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft ist im Sinne einer Haltung bereit, die eigenen Barrieren kritisch zu reflektieren und abzubauen.*).

Die Teilnehmenden erlangen ein neues Verständnis von Menschen mit Behinderung. Statt körperliche und/oder geistige Behinderungen als eine Krankheit zu sehen, die ausschließlich diagnostisch und therapeutisch bearbeitet werden muss, werden Verständnis und Empathie für Menschen mit Behinderungen entwickelt, die – wie alle nichtbehinderten Menschen auch – eigene Bedürfnisse, Vorlieben und Neugierde mitbringen. Diese Erkenntnis und Einsicht wird zum Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen der Fachkräfte.

Um den Wandel der Sichtweisen reflektierend zu ermöglichen, muss Hintergrundwissen bereitgestellt werden über:

- die UN-Behindertenrechtskonvention (*HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern.*)
- die soziale Lage von Familien mit Kindern mit und ohne Behinderung (*HA C1/Wissen: Die früh-*

pädagogische Fachkraft verfügt über Wissen über Anforderungen und Belastungen von Eltern, über die vielfältigen Lebenslagen und gesellschaftlichen Bedingungen von Familien, Statusveränderung der Familie, Vielfalt von Familie, Bewältigungsprozesse der Eltern vor und nach der Diagnose.)

- die Eingliederungshilfen zur Teilhabe nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) (*HA A6/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft kennt die Regelungen und Rechte der Pflege.*)
- den Werdegang, die Versorgung und Bildung von Menschen mit Behinderung (*HA C1/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft hat Wissen über Angebote und Möglichkeiten für Familien mit Kindern mit Behinderung innerhalb und außerhalb der Einrichtung.*)

Der erste Vortrag klärt über die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung auf. Die *UN-Behindertenrechtskonvention* gibt Einblick in den jetzt gesetzlich verpflichtenden Anspruch der Menschen mit Behinderung auf Zugang und Teilhabe an Bildung, Kultur, Recht, Gesundheitswesen etc. Dabei soll nachvollziehbar vermittelt werden, dass die Kindertageseinrichtung – als Teil des Gemeinwesens – als Bildungsinstitution für alle Kinder ihres Einzugsgebiets offen sein soll (*HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern.*).

Ein weiterer Vortrag gibt Einblicke in die Eingliederungshilfen nach dem BSHG und nimmt damit Bezug auf die Handlungsanforderung A6 „Pflege beziehungsvoll gestalten“ (*HA A6/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft kennt Regelungen und Rechte der Pflege.*).

Das Wissen über den Werdegang des einzelnen Menschen mit Behinderung kann verdeutlichen, wie und aus welchen Gründen Barrieren aufgebaut und Ausschlüsse entstanden sind (Köbsell 2006). Bei der Beantwortung dieser Frage wird zudem deutlich, wie jene Ausgrenzungen entstehen, die letztendlich für den Einzelnen zu unüberwindbaren Hindernissen werden (*HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern.*).

Eine abschließende Diskussionsrunde ermöglicht es den Teilnehmenden, ihr eigenes Denken mit den Vorgaben der UN-Resolution in Verbindung zu bringen (*HA C1/Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft hinterfragt eigenes, defizitorientiertes Denken.*).

Einblicke in den Alltag und in das familiäre Zusammenleben von Eltern und Geschwistern mit Kindern mit Behinderung sollen sensibel machen für die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Fachkräfte erkennen lassen, dass die Eltern (meist sind dies überwiegend die Mütter) „Experten“ ihrer Kinder sind. Sie sind es, die am besten über Vorlieben, Bedürfnisse sowie spezielle Umgangsweisen mit ihren Kindern Auskunft geben können.

Methodisch wird das Thema erarbeitet, indem eine Mutter eines Kindes mit Behinderung eingeladen wird, von ihren persönlichen Erfahrungen zu berichten. Dies erfordert ein Vorgespräch und Absprachen mit der Mutter. Die Fachkräfte erlangen dadurch Einblicke in den Alltag und das Leben mit einem Kind mit Behinderung und können auf diese Weise ihre Haltung überdenken (*HA C1/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft verfügt über Wissen über Anforderungen und Belastungen; HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern; HA C1/Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert eigene einseitige, stereotype und diskriminierende Denkmuster und geht vorurteilsbewusst damit um.*).

Um den Teilnehmenden die Bedeutung ihrer Haltung für ihre pädagogische Arbeit zu verdeutlichen und eine Verbindung zwischen der Weiterbildung und der Praxis herzustellen, wird ein Frageleitfaden erarbeitet (*HA C1/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft kann Erwartungen und Bedarfe von Eltern erfragen und darauf eingehen.*). Dieser Leitfaden soll für den ersten Kontaktaufbau mit allen Familien eingesetzt werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass in den Kindertageseinrichtungen bereits mit solchen Frageleitfäden gearbeitet wird; insofern besteht die Aufgabe darin, den vorhandenen Fragebogen detailliert zu hinterfragen und mit dem Fokus auf die Bedarfe von

Kindern mit Behinderungen neu zu formulieren. Anliegen und Ziel dabei ist, den Frageleitfaden so zu gestalten, dass er für alle Kinder in der Kindertageseinrichtung Gültigkeit hat (*HA E3/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt sich an der Entwicklung von Barrierefreiheit.*).

3.3.2 Thema 2: Reflexion pädagogischen Handelns, um pädagogische Barrieren abzubauen (Tag 2)

Pädagogisches Handeln wird hier in dem Sinn verstanden, dass aus ihm die Begründung für den Abbau von Denkbarrieren hervorgeht. So betrachtet stellt die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns die Grundlage für den Abbau von Barrieren dar. Um pädagogisches Handeln als Barriereabbau beschreiben zu können, werden drei Zielsetzungen aus den frühpädagogischen Ansätzen, wie sie in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften vorkommen, aufgegriffen und zentral für die Reflexion verwendet. Die pädagogischen Zielsetzungen von Autonomie, Aktivität und Dialog stellen die Klammer zwischen dem pädagogischen Handeln der Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen und ihrer Zielsetzung für jedes einzelne Kind der Einrichtung dar. Barriereabbau meint also die Schaffung einer Pädagogik für *alle* Kinder, wie sie von Georg Feuser (Feuser 2001) für die Inklusive Kindertageseinrichtung gefordert wird. Die Verfolgung einer getrennten Pädagogik, wie sie durch Sonder- und Regelpädagogik bisher noch besteht, führt zu den Barrieren, die Inklusion verhindern. Abgebaut werden müssen Einstellungen, die die Entwicklung eines Kindes an einen Defekt oder eine „Normalität“ binden.

Die pädagogische Fachkraft eignet sich Wissen über drei wesentliche Theoreme an, die sich in verschiedenen pädagogischen Ansätzen (z.B. im Situationsansatz, im Ansatz aus Reggio Emilia und im Ansatz Emmi Piklers) finden lassen. Die Theoreme „Autonomie“, „Aktivität“ und „Dialog“ eignen sich im besonderen Maße, um eine Pädagogik für alle Kinder zu ermöglichen und Ausgrenzung bewusst

zu verhindern. Sie stellen die Grundlagen für eine inklusive Förderung jedes einzelnen Kindes dar und gestalten das Miteinander aller Kinder in der Gruppe:

- Das Theorem der Autonomie fußt auf einem Entwicklungsprozess, der es den Kindern ermöglicht, Selbstständigkeit zu erfahren und diese weiterzuentwickeln.
- Aktivität wird im Sinne von Selbstaktivität verstanden und sollte sich ohne vorschreibende Eingriffe oder Anweisungen vonseiten der Erwachsenen vollziehen können.
- Der Dialog verbindet die Entwicklungsschritte aller Kinder, indem in ihm ein gedanklicher Austausch in der Kindergruppe wie mit Erwachsenen stattfindet und die Kinder ihre Lernschritte aufgreifen, verwerfen oder erweitern können.

Alle drei Theoreme sind bereits in den pädagogischen Ansätzen, mit denen pädagogische Fachkräfte ihre Praxis gestalten, enthalten und bilden somit das Gerüst für das pädagogische Verständnis aller Teilnehmenden. In der Weiterbildung soll es daher vor allem darum gehen, diese Theoreme auf die Bedürfnislage von Kindern mit Behinderungen zu beziehen. Nur so kann es gelingen, nicht die Behinderung eines Kindes als Ausgangs- und Endpunkt pädagogischer Förderüberlegungen in den Mittelpunkt zu stellen, sondern stattdessen zu überprüfen, ob die pädagogischen Angebote den Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes gerecht werden.

Über die Forderung nach einer Pädagogik für alle Kinder sollen die Teilnehmenden Möglichkeiten der Umsetzung entwickeln. In Arbeitsgruppen erarbeiten sie Beispiele für Spiel- und Lernangebote, die dieser Forderung nachkommen. Zentral dabei ist die Kompetenz, Bedürfnisse des Kindes zu erkennen und an diese angebunden das pädagogische Angebot auszurichten (*HAA5/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze, die differenzierte pädagogische Angebote für alle Kinder ermöglichen; ... kennt die Bedürfnisse und Interessen des Kindes; ... weiß um das Selbstbildungspotenzial jedes Kindes. Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft stellt die Interessen, Ressourcen und Bedürfnisse des*

Kindes bei der Auswahl des pädagogischen Angebots in den Mittelpunkt. Sozialkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft ist im regelmäßigen Austausch mit dem Team, mit Experten und Eltern und gibt Anregungen für weitere Fördermöglichkeiten. Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert die eigenen Fähigkeiten, pädagogische Angebote aufbauend auf den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten..)

Die Überlegungen zu einer Pädagogik für alle Kinder können dem Referat von Georg Feuser entnommen werden (Feuser 2001).

Kinder mit Behinderungen haben in den meisten Fällen nicht allein wegen ihrer Behinderung Entwicklungsverzögerungen. Häufige Krankenhausaufenthalte und eine zusätzlich schwierige soziale Lage innerhalb der Familien fordern von den Kindern große Anpassungsleistungen, die freudvolles Lernen verhindern können. Um diese Kinder pädagogisch dort abholen zu können, wo sie sich in ihrer aktuellen Entwicklung befinden, braucht es ein Wissen über die Entwicklung der Kinder von Beginn an. Nur dann können die pädagogischen Angebote individuell auf das jeweilige Kind zugeschnitten werden. So kann z.B. die Bewegungsentwicklung des Piklerschen Ansatzes herangezogen werden, um eine Bewegungsentwicklung, die von der pädagogischen Fachkraft einfühlsam und wissend begleitet wird, sowie die Unterstützung in der Entstehung von Autonomie und Eigenverantwortung des Kindes deutlich zu machen (Pikler 1988).

Der zweite Tag kann mit einem Auftrag an die Teilnehmenden abgeschlossen werden, der darauf zielt, das am dritten Tag zu besprechende Thema vorzubereiten. Der Auftrag lautet: „Recherchieren Sie bei den Eltern der Kinder mit Behinderung und in der Umgebung Ihrer Kindertageseinrichtung, wo sich therapeutische Praxen befinden. Beziehen Sie diejenigen therapeutischen Fachkräfte mit ein, zu denen bereits Kontakte bestehen, und schreiben Sie auf, wie diese gestaltet sind.“

Wenn in der Gruppe der Teilnehmenden gute Kontakte zu einer therapeutischen Fachkraft bestehen, ergibt sich daraus die Möglichkeit, diese zu einem Austausch über Kooperationsmöglichkeiten in die Weiterbildung einzuladen.

3.3.3 Thema 3: Räumliche und strukturelle Barrieren der Kindertageseinrichtung reflektieren (1. Hälfte Tag 3)

Ziel der ersten Hälfte des dritten Tages ist die Reflexion der räumlichen Gegebenheiten der Einrichtungen unter der Fragestellung: Welche räumlichen Gegebenheiten stellen Barrieren für eine Aufnahme von Kindern mit Behinderung dar, lassen sich diese ändern oder aufheben und wenn ja, wie? (*HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft kennt räumlich-materielle und personal-soziale Barrieren für die Inklusion von Kindern mit Behinderung.*)

Ebenso wird den strukturellen Bedingungen der Einrichtung reflektierend nachgegangen, indem die Alltagsstrukturen wie beispielsweise Öffnungszeiten, Tagesablauf, immer wiederkehrende Aktivitäten (z.B. Ausflüge, Spaziergänge, Feste) in Bezug zum Thema gesetzt werden.

Einstieg in das Thema ist die Aufforderung an die Teilnehmenden, einen Grundriss ihrer Kindertageseinrichtung anzufertigen und anhand von diesem mögliche Barrieren ausfindig zu machen und sich Gedanken darüber zu machen, wie mit dem Raumangebot den unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnissen aller Kinder entsprochen werden kann. Dabei ist darauf zu achten, dass die Aufteilung des Raumes beispielsweise einem Kind mit einer Körperbehinderung oder einem Kind mit einer geistigen Behinderung Bewegungsraum und Orientierung geben kann. Dadurch werden den Teilnehmenden räumliche Barrieren bewusst (*HA E3/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft erkennt Barrieren und versucht, sie abzubauen.*).

Dieses Thema kann allerdings nur dann vollständig abgeschlossen werden, wenn auch die vorhandenen Strukturen der jeweiligen Einrichtungen – und hier vor allem konkret der Tagesablauf in den Kindergruppen – berücksichtigt werden. Grundsätzlich ist zu überprüfen, ob der Tagesablauf und die Rahmenbedingungen in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen den Bedürfnislagen von Kindern mit und ohne Behinderung entsprechen. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und mit dem Wissen über die vorhandenen Bedingungen in ihren

Kindergruppen überdenken die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wie sich ein barrierefreier Zugang zu ihrer Kindertageseinrichtung gestalten lässt (*HA E3/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft erkennt Barrieren und versucht, sie abzubauen.*).

Die Skizze einer veränderten Raumaufteilung sowie die Dokumentation der erarbeiteten strukturellen Veränderungen sind das Material, das die Teilnehmenden in der Weiterbildung erstellen und im Sinne der Nachhaltigkeit an ihre Kolleginnen und Kollegen in ihren Kindertageseinrichtungen weitergeben (*HA E3/Sozialkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert die Möglichkeit der gemeinsamen Gestaltung von Barrierefreiheit mit allen Beteiligten. HA E3/Sozialkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft kann eigene Ideen zur Gestaltung von Barrierefreiheit in das Team einbringen.*).

3.3.4 Thema 4: Kooperationen mit Eltern und therapeutischen Fachkräften aufbauen (2. Hälfte Tag 3)

Ziel der zweiten Hälfte des dritten Tages ist die Aneignung von Wissen und geeigneten Mitteln für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit und ohne Behinderung sowie für die Kooperation mit therapeutischen Fachkräften. Die Achtung der Eltern als Experten ihrer Kinder und wichtigsten Bezugspersonen baut Barrieren zwischen den Fachkräften, den Eltern und den Kindern ab. Wenn sich die Eltern der Kinder nicht verstanden fühlen, nehmen sie an, dass auch ihre Kinder nicht ihren Bedürfnissen entsprechend versorgt werden. Vor diesem Hintergrund ist das Vertrauen der Eltern zu den Fachkräften und der Einrichtung grundlegend für eine gelingende Bildung und Betreuung der Kinder.

Die Phase der Eingewöhnung des Kindes ist für die Zusammenarbeit mit den Eltern zentral im Hinblick auf den Aufbau des Vertrauens. Dies gilt in besonderem Maße für Eltern von Kindern mit Behinderung.

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, den Eingewöhnungsablauf in ihrer Einrichtung zu re-

flektieren und der Frage nachzugehen, ob dieser so gestaltet ist, dass er zur Vertrauensbildung auch für Kinder mit Behinderung und deren Eltern beiträgt. Wesentliches Ziel der Bearbeitung des Themas ist, den pädagogischen Fachkräften bewusst zu machen, dass gerade die Eltern von Kindern mit Behinderung ihre wichtigsten Kooperationspartner sind. Ausgehend von dem im ersten Thema erarbeiteten Frageleitfaden soll in der Eingewöhnungsphase darauf geachtet werden, dass sich in dieser Zeit zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft ein vertrauensvolles Verhältnis entwickelt. Nur so wird es den Eltern ermöglicht, ihr Kind guten Gewissens in die Obhut der Einrichtung zu geben. Aus diesem Grund wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bewusst gemacht, dass die Eltern „Experten“ ihres Kindes sind (*HA C1/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft heißt alle Eltern mit Respekt willkommen und schafft Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Verhältnis.*).

Zum Thema „Barriereabbau“ gehört auch das Wissen um die therapeutischen Angebote vor Ort. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, vorhandenes Wissen über die therapeutische Versorgung von Kindern zu benennen und einen Erfahrungsaustausch über mögliche Kooperationen mit therapeutischen Fachkräften zu beginnen. Vonseiten der Referentin bzw. des Referenten soll Wissen um die Recherche im Stadtteil/vor Ort eingebracht und erläutert werden, wie in Gesprächen mit Ärztinnen, Ärzten und therapeutischen Fachkräften geklärt werden kann, in welchem Maße und in welcher Form diese mit der Kindertageseinrichtung kooperieren wollen und können. Die Recherche nach Beratungsstellen vor Ort bezieht Informationen zu Einrichtungen wie Familienberatung, Frühförderstellen und therapeutischen Praxen mit ein (*HA F3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Zuständigkeiten und Aufgaben externer lokaler Fachdienste und kennt Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme.*).

Die Teilnehmenden tauschen die von ihnen mitgebrachten Erfahrungen über die therapeutische Versorgung im Umfeld ihrer Kindertageseinrichtung aus, und es wird eine Liste mit Schritten

angelegt, die zur Erkundung des Umfelds ratsam sind. Ein zweiter Schritt ist das Gespräch mit einer therapeutischen Fachkraft, die bereits Erfahrungen mit Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen gemacht hat.

Ziel ist einerseits die Sammlung von Anhaltspunkten zur Kontaktaufnahme und andererseits, den Teilnehmenden einen Einblick zu ermöglichen, inwieweit therapeutische Fachkräfte sich auf einen gegenseitigen Beratungsprozess in der Kindertageseinrichtung einlassen können. Die Kooperationen zwischen therapeutischen und pädagogischen Fachkräften dienen einer ineinandergreifenden Arbeitsweise, um die Lebens- und Lernsituation eines Kindes mit Behinderung zu verbessern und ihm damit Teilhabe am normalen Alltag zu sichern. Dazu bedarf es der gegenseitigen Achtung der Arbeit aller Beteiligten sowie eines übereinstimmenden Verstehens der inklusiven Ziele (*HA F3/Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert mögliche unterschiedliche Ansichten und Kompetenzen im Team und in den externen Fachdiensten.*).

Die Kooperation mit therapeutischen Fachkräften sowie eine vertrauensvolle Zusammenarbeit und Absprache mit den Eltern der Kinder mit Behinderung stellen das Rückgrat bei der Inklusion in Kindertageseinrichtungen dar. Mit ihrer Hilfe kann sichergestellt werden, dass die spezifischen Bedürfnisse des Kindes mit Behinderung im Blickfeld der pädagogischen Fachkräfte bleiben. Für die therapeutischen Fachkräfte bietet diese Kooperation die Chance, die von ihnen betreuten Kinder in der Kindertageseinrichtung zu beobachten und dabei ihre Fortschritte im Alltag wahrnehmen zu können.

3.4 Kompetenzorientierte Lehr-Lern-Formate

Ziel der Weiterbildung ist es, die Teilnehmenden zu sensibilisieren und anzuleiten, ihre bisherige Praxis dahingehend kritisch zu hinterfragen, inwieweit Barrieren für Kinder mit Behinderung entstanden sind. Aus dieser Erkenntnis heraus können erfahrungsorientiertes Lernen angeregt und Ideen für Veränderung entwickelt werden.

Die Reflexion über die Theoreme von Autonomie, Selbstaktivität und Dialog als zentrale Bestandteile in der Förderung aller Kinder einer Einrichtung soll den Rückfall in aussonderndes Handeln vermeiden helfen.

Da die Reflexion der eigenen Praxis einen hohen Anspruch an alle Teilnehmenden der Weiterbildung stellt, muss die Referentin bzw. der Referent durchgehend darauf achten, dass alle Teilnehmenden ihre Kritik, ihr Unbehagen und ihre Zweifel äußern können. Dieses Unbehagen, Zweifel oder Kritik stellen die Ebene dar, auf der die Teilnehmenden sich in ihrem Denken und Handeln befinden. Sie müssen ernst genommen werden, um ausgehend von diesen Empfindungen selbsttätig zu neuen Überlegungen zu gelangen.

Aus diesem Grund stellt der Dialog in der Gruppe zwischen den Teilnehmenden sowie zwischen Referentin bzw. Referent und Teilnehmenden einen zentralen Bestandteil dieser Weiterbildung dar.

Da eine *Erfassung des Kompetenzerwerbs* mit standardisierten Verfahren nicht möglich ist, wird auf individuelle Verfahren der Dokumentation zurückgegriffen. Die Teilnehmenden dokumentieren den Verlauf der Weiterbildung in dem ihnen zur Verfügung gestellten Heft. Aus diesen Aufzeichnungen können sie für die Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung Ideen entnehmen.

3.5 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

Damit die pädagogischen Fachkräfte über die Teilnahme an der Weiterbildung hinaus das Thema des Abbaus von Barrieren für Kinder mit Behinderung in ihrer Einrichtung im Blick behalten und mit dem eigenen Team für die Nachhaltigkeit der Inklusion Sorge tragen, erhalten sie einen Einblick in den Umgang mit dem „Index für Inklusion“ (Booth/Ainscow/Kingston 2010).

Der Index wendet sich spezifisch an Kindertageseinrichtungen und führt Indikatoren für eine inklusive Praxis auf, die je nach Stand der Kindertageseinrichtung und deren Themen erarbeitet werden können. Die Arbeit mit dem Index ermöglicht es, Erreichtes abzufragen und noch fehlende Bereiche zu erkennen. Insofern sorgt der Index für eine Nachhaltigkeit der Weiterbildung, da er sicherstellt, dass sich die pädagogischen Fachkräfte fortlaufend mit Fragen der Inklusion beschäftigen und ihre eigenen inklusiven Entwicklungen überprüfen können.

Den Teilnehmenden wird der Fragebogen „A.2 *Inklusive Werte verankern/Indikator A.2.1 Jeder, der mit der Einrichtung beschäftigt ist, beteiligt sich am Einsatz für Inklusion*“ (Index, S. 83) vorgelegt. Die Reflexion dieser Fragen, die sich mit dem Einstieg in einen inklusiven Prozess beschäftigen, fordert die Teilnehmenden heraus, das in der Weiterbildung erarbeitete Wissen heranzuziehen und sich Gedanken über die Umsetzung in die bestehende Praxis zu machen.

3.6 Ablaufplan

Erster Tag: Eigene Haltung im Umgang mit Menschen mit Behinderung reflektieren und Barrieren der Teilhabe erkennen

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung				
	<p>Begrüßung durch die Referentin/den Referenten (R) zur Weiterbildung „Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen“</p> <p>Vorstellen des Ablaufs der Veranstaltung</p> <p>Die Teilnehmenden (TN) entscheiden über Stuhlkreis etc.</p>	<p>Plenum</p> <p>evtl. Stuhlkreis</p> <p>Namensschilder werden von TN beschriftet.</p>	<p>Namensschilder für alle TN</p> <p>Stifte</p>	30
Warm-up				
	<p>TN stellen sich vor, indem sie kurz ihre Arbeitsstelle beschreiben und die Fragestellung benennen, die sie veranlasst hat, sich dem Thema „Barrieren abbauen“ zuzuwenden.</p>	<p>Plenum</p> <p>Arbeitsstelle der TN wird am Flipchart festgehalten, ebenso die Motivation der TN.</p>	Flipchart	45

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Einstieg ins Thema				
<i>// Selbstkompetenz //</i> Die TN sind im Sinne einer Haltung bereit, die eigenen Barrieren kritisch zu reflektieren und abzubauen.	Frage an TN: „Welche Erfahrungen habe ich mit Barrieren, die meinen Weg aufhielten, gemacht?“	Kleingruppe Zusammenfassung im Plenum Ergebnis hält jeder TN im eigenen Arbeitsheft fest.	Arbeitshefte für alle TN	45
Pause				
<i>// Wissen //</i> Die TN wissen um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern.	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung	Referat im Plenum TN halten ihre Fragen schriftlich fest. Verstehensfragen können während des Referats gestellt werden.	TN erhalten Überblicksartikel	30
<i>// Selbstkompetenz //</i> Die TN hinterfragen eigenes, defizitorientiertes Denken.		Diskussion		30
<i>// Wissen //</i> Die TN kennen die Regelungen und Rechte der Pflege.	Einblicke in die Eingliederungshilfen nach dem BSHG	Referat im Plenum Zusammenfassung des Inputs durch R	TN erhalten Artikel	30
Mittagspause				
				60

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN wissen um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern.</p> <p>Die TN erlangen Wissen über Anforderungen und Belastungen von Eltern usw.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>Die TN reflektieren eigene einseitige, stereotype und diskriminierende Denkmuster und gehen vorurteilsbewusst damit um.</p>	<p>Frage an die anwesende Mutter eines Kindes mit Behinderung: „Wie sieht Ihr Alltag aus, welche Erfahrungen haben Sie mit Barrieren gemacht?“</p>	<p>Wissensaustausch mit einer jungen Mutter mit behindertem Kind</p> <p>Ein TN hält relevante Fragen am Flipchart fest.</p> <p>Diskussion, nachdem die Mutter gegangen ist.</p>	<p>Flipchart</p>	<p>120</p>
Pause				
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN können Erwartungen und Bedarfe von Eltern erfragen und darauf eingehen.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN beteiligen sich an der Entwicklung von Barrierefreiheit.</p>	<p>Fragen an die TN:</p> <p>„Welche Fragen sollen von Eltern beantwortet werden, damit die pädagogische Fachkraft über das neu aufzunehmende Kind informiert ist?“</p> <p>Gibt es Fragen, die nur für Kinder mit Behinderung relevant sind?“</p>	<p>Erarbeitung eines Fragebogens, der sich an Eltern richtet und Informationen über das Kind und seine Situation enthält.</p> <p>Die Sammlung der Fragen findet im Plenum statt.</p> <p>Danach Arbeit in Kleingruppen, um die für die einzelnen Einrichtungen relevanten Fragen einzufügen.</p> <p>TN schreiben die Fragen auf. Im Plenum werden sie vorgestellt.</p>	<p>Flipchart</p> <p>Arbeitshefte</p>	<p>15</p> <p>120</p>

Zweiter Tag: Reflexion pädagogischen Handelns, um pädagogische Barrieren abzubauen

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN kennen die Bedürfnisse und Interessen des Kindes.</p> <p>Die TN wissen um das Selbstbildungspotenzial jedes Kindes.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>Die TN erkennen die Bedeutung des regelmäßigen Austauschs mit dem Team, mit Expertinnen, Experten und Eltern und geben Anregungen für weitere Fördermöglichkeiten.</p>	<p>Erklärung der drei Theoreme „Autonomie“, „Aktivität“ und „Dialog“ für eine Pädagogik für <i>alle</i> Kinder.</p>	Referat von R im Plenum	Flipchart	45
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>Die TN reflektieren die eigenen Fähigkeiten, pädagogische Angebote aufbauend auf den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten.</p>		An das Referat anschließende Reflexion im Plenum		45
Pause				
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN kennen pädagogische Ansätze, die differenzierte pädagogische Angebote für alle Kinder ermöglichen.</p>	<p>Erklärung des Ziels: Pädagogik für <i>alle</i> Kinder (Artikel von G. Feuer)</p>	<p>Referat von R Anschließende Reflexion im Plenum</p>	Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik (siehe Literaturliste)	60

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN stellen die Interessen, Ressourcen und Bedürfnisse des Kindes bei der Auswahl des pädagogischen Angebots in den Mittelpunkt.	Die TN erarbeiten Beispiele für Spielangebote, an denen alle Kinder teilnehmen können.	Arbeit in kleinen Gruppen Die TN besprechen und analysieren inklusive Spiel- und Lernangebote.		60
Mittagspause				
// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren die eigenen Fähigkeiten, pädagogische Angebote aufbauend auf den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten.	Frage an die TN: „Welche Aussagen sind mir wichtig, was kann ich in eine inklusive Praxis übernehmen?“	Präsentation und Diskussion der Beispiele im Plenum Abschließende Zusammenfassung im Plenum		60
Pause				
Praxis- und Recherchephase				
// <i>Wissen</i> // Die TN wissen um die Zuständigkeiten und Aufgaben externer lokaler Fachdienste und kennen Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme.	Vergabe einer Aufgabe, die den 3.Tag vorbereitet: Recherche der therapeutischen Versorgung vor Ort. Eruiieren, ob eine therapeutische Fachkraft in die Weiterbildung eingeladen werden kann.	Selbstständige Recherche der TN		60

Dritter Tag: Räumliche und strukturelle Barrieren der Kindertageseinrichtung reflektieren/ Kooperationen mit Eltern und therapeutischen Fachkräften aufbauen

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material//Medien	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN kennen räumlich-materielle und personal-soziale Barrieren für die Inklusion von Kindern mit Behinderung.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN erkennen Barrieren und versuchen, sie abzubauen.</p>	<p>Die TN überprüfen anhand einer Raumskizze die bestehende Raumaufteilung in ihrer Kindertageseinrichtung und bringen Änderungen für eine Raumaufteilung ohne Barrieren ein.</p>	<p>Erarbeitung einer Skizze der Einrichtungen und Diskussion in Kleingruppen</p> <p>Gemeinsame Diskussion im Plenum und gegebenenfalls Veränderungen der Skizzen</p>	Eigenes Arbeitsheft der TN	90
Pause				
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>Die TN reflektieren die Möglichkeit der gemeinsamen Gestaltung von Barrierefreiheit mit allen Beteiligten.</p> <p>Die TN können eigene Ideen zur Gestaltung von Barrierefreiheit in das Team einbringen.</p>	<p>TN berichten über die Strukturen ihrer Einrichtung: Öffnungszeiten, Tagesablauf, Organisation. Die genannten Strukturen werden dann hinterfragt, inwieweit sie Barrieren für die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung darstellen.</p>	Arbeit im Plenum	Flipchart	60
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN heißen alle Eltern mit Respekt willkommen und schaffen Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Verhältnis.</p>	<p>Die Eingewöhnungszeit eines Kindes als das Medium zum Vertrauensaufbau für die Eltern</p>	<p>Plenum</p> <p>Gespräch darüber, wie der Vertrauensaufbau gelingen kann</p>	Arbeitshefte der TN	60
Mittagspause				
				45

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN wissen um die Zuständigkeiten und Aufgaben externer lokaler Fachdienste und kennen Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme.</p>	<p>Fragen an die TN:</p> <p>„Was muss ich bei einer Recherche der therapeutischen Angebote im Stadtteil/vor Ort beachten, um erste Kooperationen zu ermöglichen?“</p> <p>Welche Kontakte wurden zu den therapeutischen Fachkräften, die bereits mit den Kindern mit Behinderung arbeiten, aufgenommen? Welche Erfahrungen wurden dabei gemacht?“</p>	<p>Plenum</p> <p>Die bereits vorhandenen Erfahrungen der TN werden abgefragt.</p> <p>Die TN schreiben wichtige Erfahrungen in ihr Arbeitsheft.</p>	Arbeitshefte	60
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>Die TN reflektieren mögliche unterschiedliche Ansichten und Kompetenzen im Team und in den externen Fachdiensten.</p>	<p>Fragen an die TN:</p> <p>„Welche inklusiven Ziele werden an die therapeutischen Fachkräfte weitergegeben?“</p> <p>Welche Absprachen zwischen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften können getroffen werden?“</p>	<p>Arbeit in Kleingruppen</p> <p>Anschließend Zusammenführung im Plenum</p> <p>Die TN schreiben wichtige Erfahrungen in ihr Arbeitsheft.</p>	Arbeitshefte	60
Pause				
<p>Die TN erhalten Hinweise, wie das in der Weiterbildung erworbene Wissen und Können in der Praxis weiterbearbeitet werden kann.</p>	<p>Den TN wird der „Index für Inklusion“ vorgestellt und erklärt, wie er entstanden ist und welche Ziele er verfolgt.</p>	Plenum	Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kington, Denise (2007): Index für Inklusion (siehe Literaturliste)	20

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Die TN reflektieren die Weiterbildung anhand eines Fragebogens aus dem Index.	Den TN wird der Fragebogen „A.2.1 Jeder, der mit der Einrichtung beschäftigt ist, beteiligt sich am Einsatz für Inklusion“ vorgelegt und der Auftrag erteilt, ihn für sich zu beantworten.	Arbeit in Kleingruppen Zusammenführung im Plenum, um Verständnisfragen zu lösen	Arbeitshefte der TN	60
Abschluss				
	Fragen an die TN: „Was nehme ich aus der Weiterbildung für meine Praxis mit?“ „Auf welche Themen muss in einer Folgefortbildung genauer eingegangen werden?“	Gespräch im Plenum		30

Literatur

Angegeben werden keine Arbeitsblätter, sondern Literatur, aus der die Referentin bzw. der Referent Texte für die Weiterbildung entwickeln kann.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn. Download unter: www.behindertenbeauftragter.de/DE/Themen/Internationales/VN/VN_node.html (06.02.2013)

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2007): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Herausgeber der deutschsprachigen Ausgabe: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Zu beziehen über: GEW Frankfurt: juhi@gew.de

Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. Download unter: www.bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html (22.03.2013)

Köbsell, Swantje (2006): Gegen Aussonderung – für Selbstvertretung: Zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. Download unter: www.zedis.uni-hamburg.de/dokumente/Bewegungsgeschichte_HH_04-06_Vortrag.pdf (22.03.2013)

Pikler, Emmi (2001): Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München

Pikler, Emmi u.a. (1997): Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. Freiburg

Weiterführende Literatur

Aly, Monika (1999): Das Sorgenkind im ersten Lebensjahr. Frühgeboren, entwicklungsverzögert, behindert – oder einfach anders? Ein Ratgeber für Eltern. Berlin/Heidelberg

Dittrich, Gisela (2011): Entwicklung pädagogischer Qualität in integrativen Kindertagesstätten. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München.

Herm, Sabine (2002): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Weinheim

