WEITERBILDUNG

WiFF Expertise | Band 53

wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren

Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder

Anita Meyer

Eine Publikation der WiFF

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zitiervorschlag: Meyer, Anita (2018): Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren. Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 53. München

© 2018 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John, München
Korrektorat: Gabriele Ernst, Icking
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-193-3

Anita Meyer

Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren

Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

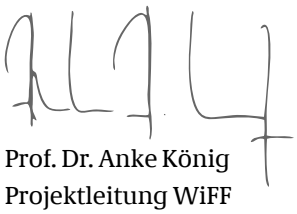
An frühpädagogische Weiterbildungen werden große Hoffnungen geknüpft, die Praxis zu unterstützen und Reformen im Arbeitsfeld anzustoßen. Gerade kompetenzorientierte Angebote gelten in diesem Zusammenhang als vielversprechend, da sie darauf zielen, die Handlungsfähigkeit frühpädagogischer Fachkräfte im Kita-Alltag zu stärken. Der vorliegende Leitfaden setzt hier an: Er führt Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern beispielhaft vor, wie sie die Kompetenzprofile der WiFF Wegweiser Weiterbildung für die konkrete didaktische Gestaltung ihrer Veranstaltungen nutzen können.

Seit Bestehen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte" (WiFF) sind bereits 13 Wegweiser Weiterbildung erschienen. Das Herzstück jeder Publikation bildet ein Kompetenzprofil, welches die WiFF gemeinsam mit einer Expertengruppe aus Wissenschaft, Politik, Ausbildung und Fachpraxis erarbeitet hat. Es beschreibt zentrale Handlungsanforderungen an Fachkräfte, die sich bei der Umsetzung des jeweiligen frühpädagogischen Themas im Kita-Alltag ergeben.

Die unerledigte Aufgabe blieb für uns bisher, am konkreten Beispiel aufzuzeigen, wie Kompetenzorientierung in der aktuellen Weiterbildungspraxis umgesetzt werden kann und wo die Grenzen liegen. Wir danken Anita Meyer, der es vor dem Hintergrund sowohl ihrer Projektarbeit bei der WiFF als auch ihrer langjährigen Tätigkeit als Weiterbildnerin gelungen ist, diese Herausforderung zu meistern. Ihre Expertise lädt dazu ein, sich mit den Prinzipien der Kompetenzorientierung aus der Perspektive derjenigen zu beschäftigen, die ein konkretes Angebot konzipieren, durchführen und evaluieren wollen. So ist ein Leitfaden entstanden, der die Theorie peu à peu an der Praxis spiegelt – die Theorie dabei veranschaulicht und die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten vertieft. In diesem Sinn rahmt, kommentiert, aber hinterfragt dieser Leitfaden auch unsere Wegweiser Weiterbildung.

Wir hoffen, die Publikation gibt neue Impulse, die Idee der kompetenzorientierten Weiterbildung praxisrelevant zu diskutieren, und wünschen unseren Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

München, im Dezember 2018



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

Einleitung **6**

A Ausführungen zur Praxiserprobung **7**

B Handlungszyklus kompetenzorientierter Weiterbildungen **10**

1 Bedarfsermittlung und Programmplanung 10

1.1 Realen Weiterbildungsbedarf ermitteln 10

1.2 Ausschreibungstext und Werbung entwerfen 13

1.3 Kontakt mit der Einrichtung aufnehmen (Inhouse) 15

2 Vorbereitung des Weiterbildungsangebots 19

2.1 Ziele entwickeln 19

2.2 Inhalte bestimmen 22

2.3 Methoden auswählen 23

2.4 Kompetenzzuwachs und Transfer in die Berufspraxis planen 27

2.5 Ablauf planen und Raum gestalten 29

3 Realisation des Angebots 36

3.1 Einstieg gestalten 36

3.2 Sequenzen gestalten 38

3.3 Kompetenzzuwachs beobachten 42

3.4 Abschluss gestalten 43

4 Evaluation des Angebots 49

C Kriterienkatalog für kompetenzorientierte Weiterbildungen **53**

Fazit und Ausblick **55**

Anhang: Handlungszyklus am Praxisbeispiel „Armutssensibles Handeln“ (Inhouse-Angebot) **56**

Literatur und Quellen **62**

Einleitung

Seit etwa 25 Jahren bin ich als Weiterbildnerin tätig und habe selbst an etlichen Weiterbildungen teilgenommen. In diesen Jahren hat sich in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung viel verändert: Konzepte kamen und gingen, erwachsenenpädagogische Ausrichtungen wurden neu gewichtet, die Art und Weise, ein Seminar zu gestalten, wurde weiterentwickelt. Auch die Medienlandschaft hat Neuorientierungen durchlaufen. Meine damaligen Weiterbildungen beispielsweise zu Rhetorik und Kommunikation wurden aufgrund der neuen medialen und methodisch-didaktischen Möglichkeiten im Lauf der Jahre immer umfangreicher. Begonnen hatte ich noch mit Overhead-Projektoren und Flipchart. Maßgeblich war damals die Wissensvermittlung, zwar schon ergänzt um die Arbeitsmethoden, aber das Kognitive stand im Mittelpunkt: Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen. Die Annahme war, dass vermitteltes Wissen bereits zu verändertem Handeln führen würde. Die Referentin als Expertin stand im Fokus. Mein Ziel war es damals wie heute, dass Weiterbildungen sich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch in ihrer beruflichen Praxis auswirken müssen.

Mit dem Konzept der kompetenzorientierten Weiterbildung habe ich einen Ansatz gefunden, der diesen Anspruch in den Vordergrund rückt. Hier werden meines Erachtens die wichtigen Erkenntnisse der Erwachsenenbildungsforschung und Lehr-Lern-Forschung ganzheitlich zusammengeführt. Mit den WiFF Wegweisern Weiterbildung stehen thematische Orientierungen zur Verfügung, mit denen Weiterbildungen für relevante Themenfelder in der Früh- und Kindheitspädagogik konkret geplant und realisiert werden können. Die Wegweiser Weiterbildung enthalten jeweils ein ausdifferenziertes Kompetenzprofil. Dieses gibt Hinweise auf Fähigkeiten, die das Handeln der Akteurinnen und Akteure bei den unterschiedlichen Anforderungen unterstützt. Komplettiert wird dieser Werkzeugkasten nun mit den hier dargestellten vier didaktischen Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung. Das Konzept ist einerseits wissenschaftlich, also theoretisch begründet, und erweist sich andererseits bei der Erprobung am Handlungszyklus für Weiterbildungen auch als pragmatische Unterstützung bei der Umsetzung von Weiterbildungen.

Der vorliegende Leitfaden bietet eine theoriebasierte Orientierung für die didaktisch-methodische Konzeption und Umsetzung der Kompetenzorientierung in der beruflichen Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte. Er ist eine Ergänzung zu den Kompetenzprofilen in den WiFF Wegweisern Weiterbildung.

Der Leitfaden richtet sich an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner wie auch Weiterbildungsanbieter und -träger. Außerdem gibt er Anregungen für alle, die in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte tätig sind.

Der Leitfaden differenziert die theoretischen Grundlagen einer kompetenzorientierten Didaktik für die Weiterbildungspraxis aus. Basis sind die vier didaktischen Prinzipien und der Handlungszyklus kompetenzorientierter Weiterbildungen.

Der Leitfaden gliedert sich in drei Teile: *Teil A* beinhaltet die Hinführung zur didaktisch-methodischen Praxis und die methodische Vorgehensweise für die Erarbeitung. *Teil B* führt durch den Handlungszyklus kompetenzorientierter Weiterbildung, beschreibt die einzelnen Phasen und gibt Hinweise zum Transfer in die Berufspraxis. *Teil C* schließlich enthält einen Kriterienkatalog zur Bestimmung der Qualität von kompetenzorientierten Weiterbildungen, fasst zusammen und gibt einen Ausblick.

A Ausführungen zur Praxiserprobung

An die kompetenzorientierte Weiterbildung sind hohe Ansprüche gebunden, denen mit den derzeitigen Ressourcen im Weiterbildungssystem noch kaum entsprochen werden kann. Mit kompetenzorientierter Weiterbildung gewinnt der Arbeitsfeldbezug an Bedeutung für die Qualität der Weiterbildung. Kompetenzorientierte Weiterbildungen sind insbesondere als Ausdifferenzierung beruflicher Weiterbildung zu verstehen. Diese Weiterbildungsformate verlassen damit den non-formalen Lernraum und öffnen sich einer Ermöglichungsdidaktik, die darauf zielt, Handlungskompetenzen für die berufliche Alltagspraxis weiterzuentwickeln. Verzahnt werden das Subjekt (mit seinen Kompetenzen) und die Praxis (mit ihren Handlungsanforderungen); der Fokus liegt auf der Handlungsfähigkeit, der Performanz (König/Friederich 2015). Notwendige Ressourcen für die Weiterbildung sind daher nicht nur für die Seminarveranstaltungen zu veranschlagen, sondern insbesondere auch für die Begleitung und Unterstützung des Transfers in die Praxis.

Der vorliegende Leitfaden möchte den notwendigen Rahmen beschreiben, in dem eine kompetenzorientierte Weiterbildung realisiert werden kann. Daher wird anhand erprobter Weiterbildungen die didaktisch-methodische Umsetzung für Weiterbildungsveranstaltungen aufgezeigt. Entlang der Umsetzungsbeispiele und Erfahrungswerte aus der Weiterbildungspraxis werden auch gegenwärtige Chancen und Grenzen dieses Weiterbildungsformats diskutiert. Schließlich wird mit dem Verweis auf einen Kriterienkatalog nochmals verdeutlicht, worin die Qualitäten einer kompetenzorientierten Weiterbildung liegen.

Kompetenzorientierte Weiterbildungen basieren einerseits auf den vier Dimensionen von Kompetenz, im Weiteren als Kompetenzfacetten beschrieben: Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen. Zudem orientieren sie sich an vier ausgewählten didaktischen Prinzipien: Subjekt-, Handlungs-, Komplexitäts- und Reflexionsorientierung.[1]

Die vier Kompetenzfacetten sind:

- *Wissen.* Hierzu zählen Fachwissen, pädagogische Kenntnisse, rechtliche Aspekte und alle komplexen Sachverhalte.
- *Fertigkeiten.* Sie beschreiben das notwendige Können für und in wiederkehrenden Handlungssituationen, berufliche Aufgaben, die praktisch bearbeitet werden müssen.
- *Sozialkompetenzen.* Sie beinhalten alle Aspekte von Beziehungsgestaltungen, die Moderation von Gruppenprozessen, Kommunikations- und Aushandlungsprozesse im Team, mit Eltern, Gestaltung der Zusammenarbeit im Team und in Netzwerken, Problemlösefähigkeiten, Wahrnehmung, Empathiefähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität u.a.
- *Selbstkompetenzen.* Dazu zählt die Fähigkeit, für die eigenen Wahrnehmungen, Prägungen, biografischen und beruflichen Erfahrungen, Werte, Haltungen, Befindlichkeiten, Motive sowie (Handlungs-)Überzeugungen sensibel zu sein und diese reflektieren, bewerten, analysieren und überprüfen zu können. Das schließt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ein.

Die vier ausgewählten didaktischen Prinzipien der kompetenzorientierten Weiterbildung sind:

- *Subjektorientierung.* Sie stellt die Teilnehmenden in den Mittelpunkt. Das Vorwissen, die fachlichen Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen sind handlungsleitend für die Planung und Gestaltung der Weiterbildung.
- *Handlungsorientierung*[2]. Sie verweist darauf, dass der Erwerb von Kompetenzen immer die konkrete Handlung im beruflichen Praxisalltag im Blick behält. Zentral ist ein gelingender Transfer von Theorie in Praxis. Kompetenzen können in Weiterbildungen angebahnt werden und zeigen sich erst im weiteren Prozess bzw. Zeitverlauf im täglichen Tun.
- *Komplexitätsorientierung.* Dieses didaktische Prinzip beinhaltet die Herausforderung, dass alle vier Kompetenzfacetten in der Planung und Durchführung von kompetenzorientierten Weiterbildungen stets gleichgewichtet zu berücksichtigen und zu bearbeiten sind.

1 Vergleiche hierzu auch den Text von Jelena Kovačević, Kompetenzorientierung, im Teil B der WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bände 11, 12 und 13.

2 In den WiFF Wegweisern Weiterbildung wird vorrangig der Begriff der Performanzorientierung verwendet. Für diesen Leitfaden wird dieses didaktische Prinzip synonym als Handlungsorientierung beschrieben, weil dieser Begriff praxisnäher und damit gebräuchlicher ist.

– *Reflexionsorientierung.* Durch Reflexion entwickelt die Fachkraft ihre berufliche Handlungskompetenz weiter. Daher ist die reflexive Verarbeitung der Erfahrungen, die während einer Weiterbildung gemacht werden, also die Reflexionsorientierung, für kompetenzorientierte Didaktik leitend.

Mittels der vier beschriebenen didaktischen Prinzipien wird der Handlungszyklus im Folgenden Schritt für Schritt reflektiert. Die Prinzipien werden mit den Abschnitten Bedarfsermittlung und Programmplanung (1) sowie Vorbereitung (2), Realisation (3) und Evaluation des Angebots (4) im Handlungszyklus verknüpft. Diese Systematik dient als Instrument
– für die Planung und Gestaltung von Weiterbildungen,
– für die Qualitätsentwicklung der individuellen Weiterbildungspraxis und
– für die Qualitätssicherung sowohl aus Sicht der Weiterbildnerin und des Weiterbildners als auch der Teilnehmenden.

Der Leitfaden beantwortet folgende Fragen:
– Wie können die didaktischen Prinzipien methodisch übersetzt werden?
– Woran lässt sich festmachen, dass die didaktischen Prinzipien angewendet werden?

In Beantwortung dieser Fragen entwickelt der Leitfaden Planungs- und Umsetzungshilfen, die es den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern ermöglichen, die Idee der Kompetenzorientierung für die eigene Arbeit fruchtbar zu machen. Damit werden die vorhandenen Praxismaterialien der WiFF zur kompetenzorientierten Weiterbildung durch die Beschreibung des didaktisch-methodischen Vorgehens am Beispiel einer thematischen Aufbereitung komplettiert.

Mit der kompetenzorientierten Weiterbildung ist ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung verbunden, das heißt, es geht bei der Praxiserprobung nicht nur darum, Möglichkeiten und Chancen der Umsetzung herauszustellen, sondern auch Herausforderungen und Grenzen aus Sicht der Praxis zu benennen. Die Praxiserprobung ermöglicht damit einen detailscharfen Blick auf die Anschlussfähigkeit dieser didaktisch-methodischen Orientierung in der Weiterbildungslandschaft.

Um dies zu erreichen, wurde zunächst die grundlegende und aktuelle Fachliteratur zur Gestaltung von Weiterbildungen recherchiert. Ein Auswahlkriterium betraf den Wiedererkennungswert der vier didaktischen Prinzipien einer kompetenzorientierten Weiterbildung. In den ausgewählten Schriften werden allerdings weder die didaktischen Prinzipien noch die einzelnen Kompetenzen explizit benannt, aber hinreichend und übertragbar beschrieben.

Zentrale Aspekte für die didaktischen Prinzipien bzw. eine Kompetenzorientierung sind:
– Ein ganzheitlicher Ansatz der dargestellten Bildungsprozesse ist zu erkennen.
– Die Teilnehmenden mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen werden fokussiert.
– Eine Veränderung für die berufliche Praxis wird deutlich.
– Die Literatur ist anwendungsorientiert und nutzerfreundlich als Werkzeugkasten konzipiert.

In einem nächsten Schritt wurden die Materialien der WiFF zur kompetenzorientierten Weiterbildung gesichtet und folgende Publikationen theoriegeleitet ausgewählt:

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München 2018

Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München 2017

Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11. München 2016

Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10. München 2014

Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. München 2014

Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München 2014

WiFF Studien

Christina Buschle/Veronika Gruber: Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. WiFF Studien, Band 30. München 2018

Jelena Kovačević/Carola Nürnberg: Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. WiFF Studien, Band 23. München 2014

Karin Beher/Michael Walter: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. WiFF Studien, Band 15. München 2012

Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF Studien, Band 6. München 2010

Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München 2011

WiFF Expertisen und WiFF Kooperationen

Margaretha Müller/Stefan Faas/Bernhard Schmidt-Hertha: Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung. WiFF Expertisen, Band 45. München 2016

Anke König/Tina Friederich (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. WiFF-Reihe Perspektive Frühe Bildung, Band 3. Weinheim/Basel 2015

Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München 2013

Aiga von Hippel/Rita Grimm: Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München 2010

Es folgte eine Recherche in Datenbanken zur frühpädagogischen Weiterbildung, auf einschlägigen Online-Portalen [3], in Programmen von Weiterbildungsinstituten und in aktuellen Fachzeitschriften, insbesondere bezüglich der Angebote und Bedarfe für Weiterbildungen zu den Themen Teilhabe und Armutssensibles Handeln in der Kita. Daneben ergaben sich informelle Gespräche am Rand von Fachtagungen mit Kita-Leitungen, Fachkräften und Fachberatungen, Vertreterinnen von Kita-Trägern sowie Sozialreferentinnen. Mit ihnen wurden mögliche Bedarfe und Erwartungen hinsichtlich einer kompetenzorientierten Weiterbildung allgemein und zum Armuts- und Teilhabethema im Besonderen erörtert.

Vor diesem Hintergrund wurden bereits durchgeführte kompetenzorientierte Veranstaltungen reflektiert:

- sechs zweitägige Weiterbildungen (Armutssensibles Handeln in der Kita);
- vier Workshops im Rahmen von Fachtagungen (Armutssensibles Handeln im frühpädagogischen Feld und gegenüber Kindern und Jugendlichen);
- Grundlagen- und maßgeschneiderte Seminare (Inklusion, Armut, Teilhabe, Kompetenzorientiert weiterbilden);
- Seminare an Hochschulen (Soziale Arbeit, Lebenslagen von Kindern und deren Familien).

Diese Veranstaltungen sowie der empirische und theoretische Hintergrund (allgemeine Theorierecherche, konzeptionelle Arbeiten der WiFF, empirische Studien zur Weiterbildungspraxis sowie Gespräche mit der Weiterbildungspraxis) bilden den Korpus für die Ausarbeitung kompetenzorientierter Weiterbildung anhand des Handlungszyklus im folgenden Teil B dieses Leitfadens.

3 Beispielsweise www.weiterbildungsinitiative.de; www.erzieherin.de; https://netzwerk-fortbildung.jimdo.com/; www.dkjs.de.

B Handlungszyklus kompetenzorientierter Weiterbildungen

Der hier beschriebene Handlungszyklus kompetenzorientierter Weiterbildungen ist ein offener Ansatz, der eine Orientierung anbietet, um berufliche – insbesondere frühpädagogische – Weiterbildungsangebote zu planen und zu gestalten. Die Phasen und Arbeitsschritte müssen reflektiert und in die eigene Praxis übersetzt werden.

Jedes Kapitel in Teil B enthält einen *didaktischen Kommentar,* der die vier didaktischen Prinzipien bezüglich des behandelten Themas zusammenfasst. Eine *Checkliste* soll jeweils helfen zu überprüfen, ob alle relevanten Aspekte bei der Bearbeitung berücksichtigt wurden. In den angegebenen Quellen zu *Vertiefen Sie Ihr Wissen!* finden sich konkrete Anleitungen und weitere hilfreiche Anmerkungen zum Thema. Die genannten Seitenzahlen vereinfachen die Auffindung der für dieses Kapitel relevanten Inhalte. Der Freiraum unter *Ergänzen Sie eigene Ideen!* jeweils am Ende der Kapitel 1, 2, 3 und 4 soll schließlich zum individuellen Weiterarbeiten einladen.

Um den Handlungszyklus kompetenzorientierter Weiterbildung zu veranschaulichen, ist im Anhang des Leitfadens ein Beispiel für eine Inhouse-Veranstaltung zum Thema Armutssensibles Handeln ausdifferenziert.

1 Bedarfsermittlung und Programmplanung

Nach wie vor werden viele Weiterbildungen angebotsorientiert statt bedarfsorientiert gestaltet. Ob ein tatsächlicher Bedarf vorliegt, wird eher im Trial-and-Error-Verfahren festgestellt. Nach dem Motto: Wird ein Angebot nachgefragt, scheint ein Bedarf zu bestehen; wird ein Angebot nicht genutzt, beruht dies vermutlich auf fehlendem Bedarf bei der Zielgruppe. Oftmals werden mehrere Versuche unternommen, möglicherweise in der Annahme, Nachfrage entstehe durch Angebote. Mitunter wird übersehen, dass ein Angebot nicht genutzt wird, weil z.B. ungünstige Rahmenbedingungen gegeben sind, zeitliche Faktoren eine Rolle spielen oder der Mehrwert und Nutzen einer Weiterbildung nicht deutlich wird. Daher betonen Rieke Hoffer und Michael Wünsche, dass eine „sorgfältige Analyse der Ausgangssituation und der Bedarfe jedes Teilnehmenden (...) Grundlage und Voraussetzung für jede kompetenzorientierte Weiterbildung“ ist (Hoffer/Wünsche 2014, S. 196).

1.1 Realen Weiterbildungsbedarf ermitteln

Die Weiterbildungsbedarfe lassen sich an verschiedenen Ebenen festmachen: Die *Makro-Ebene* umfasst die gesellschaftlichen Bedarfe und Wünsche des Gesetzgebers. Die *Meso-Ebene* bezieht sich auf die übergeordneten Träger und Trägerverbände. Die realen Bedarfe und Bedürfnisse der direkten Akteurinnen und Akteure in der Frühpädagogik, also der Einrichtungen und der einzelnen frühpädagogischen Fachkräfte, gehören zur *Mikro-Ebene*.

Im Unterschied zu einem Bedürfnis, das ein Verlangen beschreibt oder den Wunsch, einem empfundenen oder tatsächlichen Mangel Abhilfe zu schaffen,[4] ist ein *Bedarf* ein in einer bestimmten Lage Benötigtes, die Nachfrage nach etwas.[5] Einen Bedarf zu ermitteln und Bedürfnisse zu erfragen, heißt demnach herauszufinden:

- Welche Vorstellungen hat der Gesetzgeber davon, was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und reflektieren sollen?
- Welche Themen sind relevant für die Träger von Kindertageseinrichtungen?
- Welche Bereiche sind für die frühpädagogischen Fachkräfte wichtig?
- Was wollen/müssen sie wissen, können, welche sozialen Fähigkeiten benötigen sie? Welche Bereiche sollten reflektiert werden, damit sie in konkreten Alltagssituationen und wiederkehrenden Handlungsanforderungen kompetent handeln können?

Um diese Fragen zu beantworten, müssen Anbieter von Weiterbildungen im engen Kontakt mit der Praxis stehen (Kovačević/Schelle 2016) und gut über die gesellschaftlichen wie feldspezifischen Entwicklungen und relevanten Themen informiert sein. Eine Bedarfsermittlung kann immer nur eine Momentaufnahme sein und muss immer wieder neu durchgeführt werden, denn das Feld der Früh- und Kindheitspädagogik ist seit ca.15 Jahren

4 Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (o.J.)

5 Duden-Online-Wörterbuch (o.J.)

enormen Entwicklungen und Veränderungen unterworfen. Hinweise auf mögliche Bedarfe lassen sich finden in Studien (z.B. der WiFF), den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder, bei Fachtagungen, in Fachliteratur und Fachzeitschriften, mittels Hospitationen (z.B. in Konsultations-Kitas), in informellen Gesprächen mit Leitungen und Fachkräften, in Evaluationsberichten von Weiterbildungen und in Programmen von Weiterbildungsanbietern.

Welche Auswirkungen veränderte Rahmenbedingungen auf die Makro-, Meso- und Mikro-Ebene haben, soll anhand eines Beispiels veranschaulicht werden: Mit Einführung der Bildungs- und Erziehungspläne wurden einige zusätzliche Themen für die frühpädagogischen Fachkräfte wichtig. Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) ist dies vor allem das Themenfeld der Inklusion (Schelle/Friederich 2015). Sowohl von der Gesellschaft als auch vom Gesetzgeber (Makro-Ebene) wird nun gefordert, dass Inklusion in Kindertageseinrichtungen realisiert werden soll. Welche Schlussfolgerungen werden daraus von den Anbietern und Trägern im frühpädagogischen Feld auf der Meso-Ebene hinsichtlich notwendiger Weiterbildungen gezogen? Teilweise werden einrichtungsübergreifende Leitfäden und Konzepte entwickelt, wie eine inklusive Kita arbeiten müsste. In der Folge erkennen die Verantwortlichen in der Kinder- und Jugendhilfe, dass Kindertageseinrichtungen für die Umsetzung von Inklusion spezifische fachliche und personale Kompetenzen benötigen (ebd.). Weiterbildungsanbieter bzw. -träger werden angefragt, ob sie Programme zum Themenfeld Inklusion anbieten (können). Diese richten sich an die Mikro-Ebene, d.h. an die Einrichtungen und im nächsten Schritt an die frühpädagogischen Fachkräfte als potenzielle Teilnehmende an Weiterbildungen. Sehen die Einrichtungsleitungen einen Bedarf, also die Notwendigkeit, dass ihnen als Fachleuten spezifisches Wissen und Fertigkeiten zur Umsetzung von Inklusion vermittelt werden? Und – falls ja – in welchen konkreten Praxisbereichen? Die relevanten Alltagssituationen für inklusives pädagogisches Handeln sind dahingehend zu analysieren und auszudifferenzieren. Welche Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen werden dafür benötigt? Letztlich stehen die potenziellen Teilnehmenden mit ihrem Wunsch, kompetent inklusiv handeln zu können, im Zentrum der Bedarfsanalyse.

Um die individuellen Weiterbildungsbedarfe der potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer genau zu eruieren, sollten Letztere vorab befragt werden. Ein Beispiel dafür stellt der folgende Fragebogen dar. Nur so kann sichergestellt werden, dass nicht an der Zielgruppe vorbeigeplant wird. Bislang scheint dieses Vorgehen eher unüblich zu sein. Im Idealfall sollten die Teilnehmenden befragt werden zu ihren Erwartungen, ihren Kompetenzen, ihren Kompetenzzielen, ihren Erfahrungen und ihrem Vorwissen (Siebert 2009). Der so ermittelte Weiterbildungsbedarf führt in die konkrete Planung.

Beispiel: Fragebogen

Fragebogen zu den Vorkenntnissen und Erwartungen

Veranstaltung: *Armutssensibles Handeln in der Kindertageseinrichtung*

Veranstaltungsdatum: .....

Veranstaltungsort: .....

Mein Name: .....

Meine Vorkenntnisse zum Thema sind:

- Ich habe bereits ein Seminar oder eine Fachtagung zum Thema besucht.
- Ich habe über das Thema gelesen.
- Ich verfüge über Grundwissen.
- Ich bin geübt im Umgang mit armutsbetroffenen Kindern und deren Familien.
- Ich habe mich noch nicht mit dem Thema beschäftigt.
- .....
- .....

Unsere Einrichtung ...

- besuchen nur wenige von Armut betroffene Kinder.
- befindet sich in einem Stadtteil mit hoher Armutsquote.
- ist ein Familienzentrum.
- .....
- .....

Meine konkreten Erwartungen an dieses Seminar:

.....

.....

.....

Ich habe folgende Fragen zum Thema:

.....

.....

.....

Folgende Aspekte meiner pädagogischen Arbeit möchte ich reflektieren:

.....

.....

.....

Dieses Praxisbeispiel würde ich gern im Seminar einbringen und bearbeiten:

.....

.....

.....

Das möchte ich noch mitteilen:

.....

.....

.....

Quelle: Eigene Darstellung

Didaktischer Kommentar

Bedarfsermittlung heißt, dass der reale Weiterbildungsbedarf erhoben wird (Reflexionsorientierung und Subjektorientierung), indem geprüft wird, welche Handlungskompetenzen für bestimmte thematische Bereiche konkret benötigt werden (Handlungsorientierung). Im Sinn der Kompetenzorientierung wird daher ein Bedarf in allen Kompetenzfacetten (Wissen, Fertigkeiten, Selbst- und Sozialkompetenzen) vermutet und erhoben (Komplexitätsorientierung).

Checkliste für Bedarfsermittlung und Programmplanung

- Die gesellschaftlichen Entwicklungen sind berücksichtigt.
- Die Befunde der Forschung sind bekannt.
- Die Entwicklungen in Kindertageseinrichtungen werden erfragt.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden zu ihren Kompetenzen, Erwartungen und Zielen befragt.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Schelle, Regine/Friederich, Tina (2015): Inklusion. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 84–104

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Bachelor. Master. Weinheim/Basel, S. 41–53

Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. überarb. Aufl. Augsburg (besonders S. 65–80)

1.2 Ausschreibungstext und Werbung entwerfen

Gut formulierte Ausschreibungen sind eine wichtige Werbequelle für eine Weiterbildung. In knapper Form müssen Mehrwert und Nutzen eines Angebotes sichtbar werden. Der Ankündigungstext soll außerdem verdeutlichen, dass es sich hier um eine kompetenzorientierte Weiterbildung handelt. In der Regel stellen Weiterbildungsträger respektive Weiterbildungsanbieter nur einen begrenzten Raum für solche Texte zur Verfügung. Genannt werden die angestrebten Kompetenzen, also das, was am Ende des Lernprozesses umgesetzt werden soll. Diese sollten „möglichst kurz, präzise und transparent“ (Fuchs 2012, S. 9) formuliert werden, indem ein einfacher Satzbau gewählt und auf kompliziertes Fachvokabular verzichtet wird. Statt unpersönlicher Passiv-Formulierungen („Fragestellungen werden bearbeitet.“) sollten einladende Aktiv-Sätze („Die Teilnehmenden bearbeiten Fragestellungen.“) verwendet werden. Schließlich sollte der Text konkrete Aussagen zum anvisierten Wissen und Können sowie zu den Sozial- und Selbstkompetenzen enthalten (ebd.). Der folgende Kasten zeigt das Beispiel eines Ausschreibungstextes in der Broschüre eines Weiterbildungsinstituts.

Beispiel: Ausschreibungstext

Inklusive Kita für armutsbetroffene Kinder und ihre Familien gestalten
Die inklusive Pädagogik nimmt alle Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen und ihrer Lebenswelt in den Blick. In diesem Angebot stehen armutsbetroffene Kinder und deren Familien mit ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt. Wie können frühpädagogische Fachkräfte Kinder und Familien, die von Einkommensarmut betroffen sind, wirksam unterstützen?

Die Teilnehmenden bearbeiten gemeinsam ihre Fragestellungen, reflektieren ihre pädagogische Arbeit unter einer armutssensiblen Perspektive und entwickeln konkrete nächste Schritte, wie sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten in ihrer Einrichtung eine Kita für alle gestalten können.

Mögliche Inhalte:
- Einkommensarmut – was wir wissen sollten:
  - Strukturelle Ursachen von Armut und Armutsbetroffenheit
  - Dimensionen, Merkmale und Auswirkungen von Armut (Lebenslagenkonzept, Bilder von Armut)
- Ein armutssensibles Leitbild und eine armutssensible pädagogische Konzeption (weiter-)entwickeln:
  - Reflexion Ihrer Konzepte und Leitideen
  - Reflexion Ihrer pädagogischen Arbeit
- Teilhabe in der Einrichtung und als Team realisieren:
  - Teilhabe – was wir wissen sollten
  - Teilhabemöglichkeiten reflektieren
- Zugang zu Ressourcen eröffnen:
  - Welche Ressourcen haben wir? Wie und wofür setzen wir diese ein (wollen wir sie einsetzen)?
  - Haben alle Zugang zu Informationen, Angeboten etc.?
- Passgenaue Angebote gestalten:
  - Reflexion der vorhandenen Angebote für Kinder und ihre Familien
  - Ideen-Werkstatt
  - Das wollen wir behalten, das wollen wir verändern, das wollen wir zusätzlich anbieten

Das Thema kann in einer mindestens zweitägigen Inhouse-Weiterbildung (eventuell mit einem ergänzenden Reflexionstag nach sechs Monaten) oder in einem längeren Prozess (z.B. als eintägiges Angebot, das drei oder vier Mal während eines Jahres stattfindet) bearbeitet werden.

Didaktischer Kommentar

Auch für Ausschreibungstexte gilt, dass die Teilnehmenden mit ihren möglichen Kompetenzzuwächsen im Mittelpunkt stehen (Subjektorientierung). Daher wird zielgerichtet und subjektorientiert formuliert, damit die potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Lage sind einzuschätzen, was sie von der ausgeschriebenen Weiterbildung erwarten können (Reflexionsorientierung). Es sollten alle Kompetenzfacetten (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen) abgebildet werden und die angestrebten Lernergebnisse beschrieben sein (Komplexitätsorientierung). Die Konkretisierung verweist überdies bereits auf die mögliche Umsetzung für die Praxis (Handlungsorientierung).

Checkliste für Ankündigungstext und Werbung

- Passiv-Formulierungen werden vermieden.
- Das Lernergebnis kann beobachtet und überprüft werden.
- Es werden maximal neun Lernergebnisse je Weiterbildung formuliert.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Fuchs, Sandra (2012): Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung. Münchner Volkshochschule. München

1.3 Kontakt mit der Einrichtung aufnehmen (Inhouse)

Inhouse-Weiterbildungsmaßnahmen sind der ideale Rahmen für einen kompetenzorientierten Weiterbildungsprozess (Hoffer 2016; Gaigl 2014; Hoffer/Wünsche 2014), da hier die Nähe der Fachkräfte zum Arbeitsfeld reiche Chancen birgt, um den Transfer in die Praxis gut zu begleiten (Handlungsorientierung). So kann das Angebot maßgeschneidert vorbereitet und durchgeführt werden. Im Vorfeld werden mit der Einrichtungsleitung und dem Team die Erwartungen, Bedürfnisse und Vorkenntnisse geklärt. Dazu gehört auch, dass die Handlungsanforderungen benannt werden, die sich im Arbeitsfeld – bezogen auf das Themenfeld – derzeit ergeben. Die Zusammensetzung des Teams, die fachlichen Qualifikationen und vorhandenen Kompetenzen im jeweiligen Themenfeld werden eruiert. Und schließlich werden die angestrebten Kompetenzziele für die fachlichen und personalen Kompetenzen formuliert.

Die Rahmenbedingungen für diesen begleiteten Prozess und die zeitlichen, finanziellen und räumlichen Ressourcen werden mit der Einrichtungsleitung und dem Team besprochen. Insbesondere wird die fachliche Begleitung des Transfers in die Praxis gemeinsam analysiert und abgestimmt. Das beinhaltet u.a., dass die entwickelten Kompetenzen beobachtet werden können und die Performanz begleitet und überprüft werden kann. In diesem Prozess ist die Weiterbildungsmaßnahme nur ein – wenn auch wichtiger – Baustein, mit dem der Kompetenzzuwachs angebahnt wird.

Durch Vorgespräche mit der Kita-Leitung und den Teammitgliedern, durch Hospitationen und die Sichtung von pädagogischen Dokumenten wird der tatsächliche Bedarf erhoben. Der weitere Weg der Kompetenzentwicklung kann auf diese Weise passgenau vorbereitet werden.

Didaktischer Kommentar

Kompetenzorientierte Weiterbildungsprozesse im Inhouse-Format bieten die besten Voraussetzungen, um die vier didaktischen Prinzipien umsetzen zu können. Die pädagogischen Fachkräfte als Individuen und als Team stehen mit all ihren Kompetenzfacetten im Fokus allen Planens und Handelns (Subjektorientierung). Die konkrete Arbeit mit ihren wiederkehrenden Aufgabenstellungen sowie die Rahmenbedingungen und vorhandenen Ressourcen sind der Dreh- und Angelpunkt (Reflexionsorientierung). So ist es möglich, die notwendigen Kompetenzen zu entwickeln, Wissenslücken zu schließen, Können abzuleiten und einzuüben, Kommunikations-, Aushandlungs- und Moderationsprozesse zu durchlaufen und an den Haltungen, Überzeugungen etc. zu arbeiten (Komplexitätsorientierung). Das Gelernte soll in Praxisphasen erprobt und eingeübt werden (Handlungsorientierung).

Checkliste für Kontaktaufnahme mit der Einrichtung

- Im Vorgespräch mit der Einrichtungsleitung und dem Team werden die Erwartungen, Bedarfe, Kompetenzziele und Inhalte abgeklärt.
- Die Rahmenbedingungen für den Weiterbildungsprozess werden abgestimmt.
- Wenn möglich, wird hospitiert, um die Einrichtung und das Team kennenzulernen und den Bedarf an Kompetenzentwicklung einschätzen zu können.
- Die pädagogischen Konzepte und Dokumentationen werden gesichtet.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53

Ergänzen Sie eigene Ideen!

2 Vorbereitung des Weiterbildungsangebots

Der Termin steht, der Bedarf ist abgeklärt, zumindest mit dem Träger der Weiterbildung, und die grobe inhaltliche Ausrichtung ist abgestimmt. Nun geht es darum, die konkrete Planung vorzunehmen. Manchmal ist man geneigt, ein erprobtes Konzept, das gut funktioniert hat, einfach zu übernehmen. Dies widerspricht allerdings einer kompetenzorientierten Vorgehensweise. Kompetenzorientiert weiterbilden bedeutet, dass sich das Angebot an den jeweiligen Teilnehmenden ausrichtet und für die konkrete Situation ausgestaltet werden muss. Das Subjekt und dessen Ressourcen stehen im Mittelpunkt. Lernende eignen sich Wissen und Kompetenzen in eigenverantworteten Lernprozessen an. Das setzt voraus, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner weiß, welche Kompetenzen Teilnehmende mitbringen und welche Kompetenzen sie erwerben bzw. weiterentwickeln möchten (Hoffer/Wünsche 2014). Damit ist gemeint: Die „Methodik und Formate sollen zielgruppenorientiert und konstruktivistisch ausgerichtet sein und reflexive, theoretische und handlungspraktische Elemente miteinander verknüpfen“ (DJI/WiFF 2014a, S. 121) und für jedes Weiterbildungsangebot neu angepasst werden.

Im besten Falle liegt ein thematisches Gerüst vor, zugeschnitten auf die einzelnen Handlungsanforderungen, aus denen je nach Teilnehmenden und Situationen gewählt wird bzw. dessen Grundbausteine entsprechend der Ziele neu verknüpft und inhaltlich wie methodisch aufbereitet werden. Die Wegweiser Weiterbildung eignen sich als Grundlage, mit denen Weiterbildungsmodule für einzelne Themen im Allgemeinen und spezifische Handlungsanforderungen im Besonderen vorbereitet werden können. Eine gute Vorbereitung hat zudem positive Nebeneffekte:

- Sicherheit und Vertrauen in das eigene Konzept wachsen.
- Sie ermöglicht eine eventuelle Anpassung während der Durchführung der Weiterbildung.
- Die Teilnehmenden fühlen sich als Individuen wahrgenommen und erleben dies als Wertschätzung.

Zunächst werden Ziele entwickelt, daran orientiert die Inhalte bestimmt und die zielführenden Methoden ausgewählt. Daraus wird ein möglicher Kompetenzzuwachs abgeleitet und der Transfer in die Berufspraxis mitgeplant. Schließlich wird ein Ablaufplan erstellt und die eventuelle Raumgestaltung durchdacht.

2.1 Ziele entwickeln

In den Kompetenzprofilen der WiFF werden die Kompetenzen in den Facetten (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen) ausformuliert, die für ein Handlungsfeld des frühpädagogischen Alltags benötigt werden. Diese sollen die Teilnehmenden im Weiterbildungsprozess erwerben. Folglich können diese Kompetenzziele als angestrebte Lernergebnisse definiert werden. Der wesentliche Unterschied beider Konzepte (der Lernzielorientierung und der Kompetenzorientierung) liegt im erwachsenenpädagogischen und erkenntnistheoretischen Bezug (Behaviorismus versus Ko-Konstruktivismus). *Lernzielorientierung* basiert auf verinnerlichten Vorstellungen einer Lernentwicklung, die aus festgelegten Lernzielen abgeleitet werden. Demgegenüber nimmt die *Kompetenzorientierung* an, dass Kompetenzen auf der Grundlage vorhandenen und verfügbaren Wissens und Könnens aufbauen (Sander 2013). Lernen wird hier nicht reduziert auf die kognitiven Kompetenzen, sondern bewahrt sich seine Komplexität, um Handlungsfähigkeit zu unterstützen. Auch kompetenzorientierte Weiterbildungen sind zielgerichtet zu gestalten, allerdings mit einem gänzlich anderen Lehr-Lern-Verständnis hinterlegt.

Mit Zielen wird festgelegt, wohin die Reise Weiterbildung konkret gehen soll, was erlernt, gekonnt, reflektiert und umgesetzt werden soll (u.a. Döring 2008). Darum müssen Ziele **s**pezifisch, **m**essbar, **a**kzeptiert, **r**ealistisch und **t**erminierbar, also SMART, formuliert werden. Der Begriff *terminierbar* könnte für die kompetenzorientierte Weiterbildung auch mit *transferierbar* gleichgesetzt werden.

SMART-Ziele darstellen

Konkret formulierte Ziele sind ein erster Schritt für die Evaluation des Weiterbildungsangebots am Ende. Dann werden die Ziele in Fragen umformuliert, und man überprüft, ob sie erreicht wurden.

Ziele allgemein werden unterteilt in Richt-, Grob- und Kompetenzziele. Sie unterscheiden sich durch den „Grad an Genauigkeit und Detailliertheit" (Döring 2008, S. 40) in den Formulierungen. Vom Richtziel aus werden Grobziele abgeleitet, die wiederum in Kompetenzzielen ausformuliert werden. Ein Richtziel ist hoch abstrakt formuliert und gibt die thematische Ausrichtung an, beispielsweise die Handlungsanforderung „Armutssensibles Handeln institutionell verankern" (DJI/WiFF 2014b).

Daraus können je nach Dauer der Veranstaltung bis zu drei Grobziele pro Tag herausgearbeitet werden, die eine mittlere Abstraktion aufweisen. Kompetenzziele beziehen sich auf die einzelnen Lernsequenzen. Sie präzisieren die einzelnen Schritte entlang der vier Kompetenzfacetten (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen): Was sollen/müssen die Teilnehmenden am Ende wissen, können, aushandeln und reflektieren? Da Lernprozesse zwischen den Teilnehmenden und der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner ausgehandelt werden, können nicht alle Kompetenzziele final festgelegt werden, sondern sollten beispielhaft formuliert werden (Döring 2008). Spätestens in der Anfangsphase der Weiterbildung werden diese bei der Klärung der Erwartungen und Kompetenzziele gemeinsam mit den Teilnehmenden in Passung gebracht. Die folgende Tabelle zeigt, wie Ziele für eine kompetenzorientierte Weiterbildung formuliert werden könnten.

Ziele – kompetenzorientiert formuliert

Handlungsfeld	Struktur und Rahmenbedingungen von Einrichtung und Team			
Richtziel (Handlungsanforderung, hohe Abstraktion)	Armutssensibles Handeln institutionell verankern			
Grobziel (mittlere Abstraktion)	Die pädagogische Arbeit unter einer armutssensiblen Perspektive reflektieren			
Kompetenzziele (Präzision) Die Fachkraft …	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	… kann die strukturellen Ursachen und Auswirkungen von Einkommensarmut benennen. … kann das Lebenslagenkonzept erklären.	… übersetzt das Wissen für die pädagogische Arbeit am Beispiel eines von Einkommensarmut betroffenen Kindes. … plant ein konkretes Vorgehen.	… erkennt, was ein Kind an pädagogischer Unterstützung benötigt. … entwickelt Ideen dazu, welche Punkte im pädagogischen Konzept konkretisiert werden sollen.	… reflektiert das neue Wissen mit den eigenen Erfahrungen und Einstellungen im Umgang mit Kindern. … bewertet die pädagogische Vorgehensweise am konkreten Fallbeispiel und zieht konkrete Schlussfolgerungen daraus.

Quelle: DJI/WiFF 2014b, S. 141–143

Die Handlungsanforderung „Ein armutssensibles Leitbild entwickeln“ wurde für diese Weiterbildung ausdifferenziert und daher umbenannt in „Die pädagogische Arbeit unter einer armutssensiblen Perspektive reflektieren“; die beschriebenen Kompetenzen wurden als Ziele operationalisiert (DJI/WiFF 2014b). Wie in Kapitel 1.1 ausgeführt, wird ein Fragebogen an die Teilnehmenden verschickt, um die „Vorkenntnisse, Erfahrungen, Erwartungen, Verwendungssituationen“ zu erschließen (Siebert 2009, S. 138). Für jedes Thema werden die einzelnen Kompetenzfacetten berücksichtigt. Deutlich wird aber durch diese Eingrenzung und Auswahl einzelner Kompetenzen für diesen Themenschwerpunkt auch, dass nicht alle Aspekte eines Themas in einer Weiterbildung bearbeitet werden können.

Didaktischer Kommentar

In den theoretischen Ausführungen zur Entwicklung von Zielen schwingen die vier didaktischen Prinzipien kompetenzorientierter Weiterbildung bereits mit. Ziele werden nicht als Selbstzweck formuliert, sondern immer im Hinblick auf die teilnehmende Zielgruppe (Subjektorientierung). Daher muss deren beruflicher Kontext bekannt sein, und man muss möglichst viel über die Zielgruppe wissen. Im besten Fall gelingt es, mit den Zielen an die Vorerfahrungen und Sichtweisen der frühpädagogischen Fachkräfte anzuknüpfen. Ein wesentliches Element für die Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Handlungskompetenz der Fachkräfte ist die Reflexion des Erfahrungswissens und der Praxis (Reflexionsorientierung). Thematisch muss also ein Bezug hergestellt werden. Im Beispiel einer Weiterbildung zum Armutssensiblen Handeln wird die bisherige pädagogische Praxis in Teilbereichen unter einer armutssensiblen Perspektive reflektiert (Grobziel), um ein solches Handeln institutionell zu verankern.

Klaus W. Döring und Petra Nitschke unterscheiden zusätzlich zu den Kompetenzfacetten im oben genannten Raster kognitive (Kennen und Verstehen), affektive (Einstellungen, Werte etc.) und psychomotorische (Fertigkeiten, Handeln) Kompetenzzielarten (Nitschke 2016; Döring 2008). Übertragen auf kompetenzorientierte Weiterbildungen geht es also darum zu berücksichtigen, was die Teilnehmenden wissen, können, reflektieren und aushandeln sollen (Komplexitätsorientierung), um armutssensibel handeln zu können. Das praktische Handeln steht im Mittelpunkt (Handlungsorientierung).

Checkliste für die Entwicklung von Zielen

- Die Tipps zur Operationalisierung der Ziele werden gelesen.
- Das berufliche Umfeld und das Erfahrungswissen der Teilnehmenden zum Thema der Weiterbildung sind bekannt.
- Das Richtziel wird formuliert, und maximal drei Grobziele pro Seminartag werden abgeleitet.
- Die Grobziele werden beispielhaft aufgefächert in Kompetenzziele präzisiert:
  a. Was müssen die Teilnehmenden bezüglich des Themas wissen, verstehen, benennen, beschreiben, definieren, erkennen, identifizieren?
  b. Was sollen die Teilnehmenden ableiten, differenzieren, analysieren, ermitteln, anwenden, entdecken, entwickeln, auswählen, ausprobieren, gebrauchen, lösen, transferieren?
  c. Was sollen die Teilnehmenden entscheiden, empfehlen, kreieren, übertragen, zusammenfügen, überarbeiten, modifizieren?
  d. Was sollen die Teilnehmenden bewerten, reflektieren, beurteilen, einschätzen, hinterfragen, interpretieren?
- Die Ziele werden abgestimmt mit dem Weiterbildungsträger, der Einrichtungsleitung sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Hilfen für die konkrete Formulierung und Operationalisierung von Zielen:

- Nitschke, Petra (2016): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln. Inhalte kreativ visualisieren. Lernziele wirksam umsetzen. 4. überarb. Aufl. Bonn, S. 32–41
- Döring, Klaus W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim/Basel, S. 42–43; S. 159–167

Theoriewissen:

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg
- Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. überarb. Aufl. Augsburg

2.2 Inhalte bestimmen

Es ist eine Herausforderung, aus dem Fundus des vorhandenen Fachwissens nun die Inhalte auszuwählen, die dem ermittelten Bedarf und den entwickelten Zielen entsprechen, und dies alles unter Berücksichtigung der vier didaktischen Prinzipien einer kompetenzorientierten Weiterbildung. Hinzu kommt die zeitliche Begrenzung einer Veranstaltung. In den meisten Fällen gilt: Weniger ist mehr. Die Kunst der didaktischen Reduktion ist ein wesentliches Werkzeug.

Didaktische Reduktion meint, das aus dem umfangreichen Material auszuwählen, was tatsächlich für den Transfer in die Praxis benötigt wird. Klaus W. Döring beschreibt vier Reduktionstechniken für eine erste grobe thematische Annäherung (Döring 2008). Man solle sich vertraut machen mit den Eigenheiten des Stoffes, die Zeitvorgaben beachten, die Vorkenntnisse der Teilnehmenden berücksichtigen und die Institutionsbedingungen einbeziehen. Mithilfe dieser Techniken lässt sich ein Thema „eingrenzen, präzisieren und konkretisieren" (Döring 2008, S. 38). Im weiteren Verlauf der Planungen empfiehlt er ein Stufenmodell, mit dem die Stofffülle weiter reduziert werden kann. Entlang der Kompetenzziele, der Methoden, der eingesetzten Medien, der Reflexionszeiten und zu behandelnden Themen werden die Inhalte bestimmt. Dann werden diese – unter Berücksichtigung von Erkenntnissen der Lehr-Lern-Theorie, also dem Wissen darum, wie Erwachsene lernen – weiter eingegrenzt und schließlich sogenannte Fachlandkarten erstellt (ebd.). Die didaktische Reduktion zielt darauf, „lerngerechte didaktische Bedingungen herzustellen" (Döring 2008, S. 167).[6]

Damit wird vorausgesetzt, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner über weitreichende Kenntnisse zu ihrem Themenfeld verfügen und diese laufend aktualisieren. Neueste Studien, Fachzeitschriften und die aktuelle Fachliteratur, Fachtagungen, eine gute Vernetzung und nicht zuletzt die Veröffentlichungen der WiFF – die in einem Diskurs zwischen Praxis, Wissenschaft und Ausbildung entstehen – sind hierfür wertvolle Fundgruben. Die Wegweiser Weiterbildung bieten eine gute Orientierungshilfe, um passende thematische Inhalte zu bestimmen. Wichtig ist es, die zu bearbeitenden Ausschnitte nicht zu groß zu wählen. Es ist beispielsweise nicht möglich, ein ganzes Handlungsfeld wie „Armutslagen von Kindern, Handlungsfeld Interaktion in der Gruppe" in zwei Tagen so zu erarbeiten, dass es zu einem realen Kompetenzzuwachs für die Teilnehmenden kommt. Realistischer ist es, eine Handlungsanforderung auszuwählen (Gaigl 2014). Die jeweiligen Kompetenzprofile (z.B. DJI/WiFF 2014b) geben Aufschluss über Kompetenzen, die für die jeweilige Praxis benötigt werden. Diese werden dann entsprechend angepasst und um aktuelle Inhalte ergänzt. Die folgende Tabelle verdeutlicht, welche Inhalte für die vier Kompetenzfacetten relevant sein könnten. Im Zentrum stehen die intendierten Wirkungen für die Praxis.

Inhalte bestimmen

Inhalte bestimmen			
Handlungsfeld auswählen (Kind, Gruppe, Familie, Einrichtung/Team, Vernetzung im Sozialraum)			
Handlungsanforderung auswählen und adaptieren			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenzen	Selbstkompetenzen
– thematisches Grundlagenwissen – wissenschaftliche Erkenntnisse – pädagogische Konzepte – rechtliche Aspekte – in Fachliteratur, Fachzeitschriften, Studien	– pädagogisches Handeln – Praxiswissen – Transfer von Wissen in Handeln	– Teamhandeln – Interaktion – Praxiswissen gemeinsam reflektieren und bewerten	– inhärente Haltungen, Einstellungen, Überzeugungen reflektieren – eigene pädagogische Praxis beleuchten

Quelle: Eigene Zusammenstellung

6 Klaus W. Döring legt außerdem ein praxisorientiertes Konzept für die Stoffreduktion vor (pragmatisch und repertoirebezogen) (Döring 2008, S. 167–175).

Didaktischer Kommentar

Auch die Inhalte orientieren sich an den Vorerfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden (Subjektorientierung). Die bisherige Praxis soll reflektiert, bewertet und überprüft werden (Reflexionsorientierung). Alle Kompetenzfacetten werden inhaltlich berücksichtigt (Komplexitätsorientierung):

- Welches konkrete Wissen wird benötigt, um in der Praxis in diesem Bereich kompetent handeln zu können? Welches Vorwissen ist vorhanden? Was kann vorausgesetzt werden? Worauf kann aufgebaut werden?
- Welche Fertigkeiten lassen sich durch diese Inhalte entwickeln, erproben und ableiten? Wie führen Inhalte zu Fertigkeiten?
- Welche Sozialkompetenzen werden für das kompetente Praxishandeln in diesem Themenbereich benötigt?
- Welche wichtigen Handlungspraktiken müssen reflektiert und bewertet werden und welche Veränderungsprozesse sollen angestoßen werden? Was wurde bereits bearbeitet?

Checkliste für die Bestimmung von Inhalten

- Die vorhandenen Wissensbestände werden gesichtet.
- Für die Thematik werden der aktuelle Forschungsstand (auch regionale Erkenntnisse), die aktuelle Literatur und vorliegende Konzepte recherchiert.
- Die gewählte Handlungsanforderung wird auf wichtige Inhalte hin abgeklopft.
- Für alle Kompetenzfacetten (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen) werden relevante Inhalte ausgewählt.
- Die Rahmenbedingungen sind berücksichtigt.
- Die gewählten Inhalte werden final mit den entwickelten Zielen in Passung gebracht.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Döring, Klaus W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim/Basel (besonders S. 35–45 und S. 167–175)

Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53

2.3 Methoden auswählen

„Die Aufteilung von zu erlernenden Fähig- und Fertigkeiten in den einzelnen Dimensionen erfordert es, sehr genau zu reflektieren, was durch die in der Weiterbildung eingesetzten Methoden eigentlich erlernt werden kann (...) – wichtig ist vor allem, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sich darüber im Klaren sind, was die Teilnehmenden mit den eingesetzten Methoden erreichen können. Die bisher eingesetzten Methoden müssen sorgfältig überprüft und reflektiert werden“ (Hoffer/Wünsche 2014, S. 195).

Geeignete Methoden sind das Vehikel, mit dem ein Kompetenzzuwachs ermöglicht und der Transfer in die Berufspraxis angebahnt werden (können). Aber nicht jede Methode – und sei sie noch so innovativ, interessant oder unterhaltsam – führt zum Ziel. Selbstverständlich lernt es sich leichter mit Humor und Spaß, dies belegt auch die Lehr-Lern-Forschung (Döring 2008). Aber bei den Weiterbildungsangeboten sollte nicht das Entertainment zu sehr in den Vordergrund rücken. Zielgerichtet angewendete Methoden unterstützen in der Regel den Lernprozess und führen damit (hoffentlich) zum intendierten Transfer in die Praxis. Bei der Auswahl der Methoden wird auch dem Umstand Rechnung getragen, dass Individuen auf unterschiedliche Arten und Weisen lernen bzw. verschiedenartige Lernstile haben (Weidenmann 2011). Darum ist ein sinnvoll eingesetzter Methodenmix ein gutes Mittel zum Zweck der angestrebten Performanz.

Exkurs: Wissen

Obwohl die Lehr-Lern-Forschung eindeutige entgegengesetzte Belege liefert (Arnold u.a. 2011; Döring 2008), scheint nach wie vor die Überzeugung vorzuherrschen, vorgetragenes Wissen würde automatisch zu einer Umsetzung in die Praxis münden. Das Prinzip Nürnberger Trichter, also der Versuch, jemandem Wissen einzutrichtern, ist vielerorts noch die Grundlage für Weiterbildungen. Wissen ist aber nur eine Facette im gesamten Gefüge der Handlungskompetenzen und gleichwertig gegenüber den anderen drei Aspekten (Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen) (Meyer 2015).

Zugänge zu Wissensfeldern zu eröffnen, ist ein komplexes Unterfangen. Was und wie viel kommt von dem, das gesendet wird (Redner/in), wie und in welchem Umfang beim Empfänger (Teilnehmer/in) an? Wie viel davon und was genau bleibt tatsächlich hängen? Was und wie viel wird dann wie umgesetzt? Bei der althergebrachten Vorstellung von „jemandem etwas beibringen" (Döring 2008, S. 47) handelt es sich lediglich um eine Facette des Lernens, den ersten Schritt, den des Verstehens. Damit etwas gelernt werden kann, muss sich dieses Verstehen mit dem Handeln verbinden. Maßgeblich scheint vor allem zu sein, ob es träges Wissen bleibt oder als aktives Wissen kognitiv er- bzw. verarbeitet wird (Döring 2008; Arnold/Gómez Tutor 2007). Der Praxisbezug muss hergestellt werden. Wissen muss reflektiert und in Beziehung gebracht werden können zu den eigenen Erfahrungen und den bereits vorhandenen Beständen. Dies umzusetzen, ist mit dem oft noch vorherrschenden Weiterbildungsformat des Vortrags schwierig. Das Vortragsformat steht konträr zu einem ko-konstruktivistischen Bild vom Lernen, welches das selbstbestimmte Lernen und vor allem die Performanz der Individuen im Blick hat (Arnold/Gómez Tutor 2007). Es gibt geeignetere Methoden, mit denen Wissen vermittelt, selbst erarbeitet oder sich spielerisch angeeignet werden kann.

Es bietet sich an, „Methoden zu wählen, die Teilnehmende in der eigenen Praxis gebrauchen und direkt umsetzen können" (Bodenburg 2014, S. 109). Eine Fülle von Methoden finden sich in den zahlreichen Methodensammlungen und -büchern (siehe Hinweise am Ende dieses Kapitels). Meist sind die Methoden gut beschrieben, und es wird angegeben, für welche Settings sie geeignet sind. So gibt es Methoden, die besonders für den Ein- und Ausstieg infrage kommen oder um Kommunikationsprozesse zu initiieren, Haltungen aufzuzeigen und die Praxis zu reflektieren. „Methoden sollten aufeinander aufbauen, sich gegenseitig unterstützen und können erst in der Summe ihren transferfördernden Beitrag leisten" (Besser 2004, S. 29).

Eine Auswahl von Methoden für die einzelnen Kompetenzfacetten (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen) veranschaulicht die Vielfalt möglicher Methoden für die Planung kompetenzorientierter Weiterbildungen.

Die tabellarische Übersicht nennt verschiedene Methoden, die im Folgenden präzisiert werden.

Wissen: Hierzu zählen Fachwissen, pädagogische Kenntnisse, rechtliche Aspekte und komplexe Sachverhalte. Methodisch vermittelt werden können sie durch:

- Impulsvorträge (nicht länger als 20 Minuten je Einheit);
- Lehrgespräche, in denen Wissen präsentiert und im gemeinsamen Gespräch vertieft wird, Vorwissen wird einbezogen;
- Textarbeit einzeln, zu zweit oder in der Kleingruppe; die Ergebnisse werden dann im Plenum zusammengetragen;
- „Schreibgespräche" an Tischen und Pinnwänden;
- „Spaziergang" mit Textbausteinen: an Pinnwänden werden Textteile visualisert und mit Kommentaren versehen (ähnlich der Methode *Gallery Walk);*
- Textpuzzle: Kleingruppen erhalten Textteile eines Fachtextes zum Thema, bearbeiten dieses Puzzleteil und stellen einander die wesentlichen Aspekte vor.

Fertigkeiten: Sie beinhalten alles notwendige Können für und in wiederkehrenden Handlungssituationen, berufliche Aufgaben, die praktisch bearbeitet werden müssen. Methodisch eingeübt werden kann dies durch:

- die Erarbeitung von Praxisbeispielen,
- die Bearbeitung von Videosequenzen,
- die kollegiale Beratung bei Erlebtem in der Praxis,
- Gespräche, Mindmapping, Zeichnungen, Gestaltung von Wegen mit Collagen,
- das Clustern von Themenbausteinen an Pinnwänden,
- das Herausarbeiten möglicher Implikationen und Handlungsschritte in Form von Planerstellung.

Sozialkompetenzen: Sie umfassen alle Aspekte von Beziehungsgestaltungen, die Moderation von Gruppenprozessen, Kommunikations- und Aushandlungsprozesse im Team, mit Eltern, Gestaltung der Zusammenarbeit im Team und in Netzwerken, Problemlösefähigkeiten, Wahrnehmung, Empathiefähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität usw. Die Facette der Sozialkompetenzen kann methodisch bearbeitet werden durch:

- Rollenspiele mit anschließender ausgiebiger Reflexions- bzw. Auswertungsphase, vorbereitet, ad hoc, kurz und länger, mit aktiven und beobachtenden Teilnehmenden;
- interaktive Einheiten, gemeinsames themenbezogenes Spielen, Bauen, Gestalten;
- soziometrische Darstellungen, Skulpturen, Landkarten und Landschaften;
- einen kontrollierten Dialog und das Spiegeln.

Selbstkompetenzen: Hierzu gehört die Fähigkeit, für die eigenen Wahrnehmungen, Prägungen, biografischen und beruflichen Erfahrungen, Werte, Haltungen, Befindlichkeiten, Motive sowie (Handlungs-)Überzeugungen sensibel zu sein und diese reflektieren, bewerten, analysieren und überprüfen zu können. Das schließt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ein. Zur Bearbeitung eignen sich folgende Methoden:

- Einzelarbeit;
- Reflexionsübungen mit gestalterischen Elementen, Bildern, Fotos;
- Imaginationsübungen;
- Fallstudien-/Fallarbeit (Dilemma-Situationen) anhand von Fallmaterial (Beobachtungsprotokolle, Gesprächsnotizen, Videosequenzen, Fotos) (Nentwig-Gesemann u.a. 2011);
- biografische Selbstreflexion (Nentwig-Gesemann u.a. 2011);
- Portfolioarbeit oder Lerntagebuch: der eigene Bildungsprozess wird dokumentiert und regelmäßig analysiert und reflektiert;
- interaktionsbasierte Lernwerkstatt: Videografie, Rollenspiele; pädagogische Settings werden analysiert und reflektiert, und daraus werden Implikationen für die pädagogische Praxis abgeleitet (Nentwig-Gesemann u.a. 2011).

Methodenauswahl

Methoden auswählen			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenzen	Selbstkompetenzen
– Wissen vermitteln; Impulse, kombiniert mit Murmelgruppen (kurzer Austausch mit Sitznachbarn); – Texte erarbeiten lassen; – Textpuzzle; – kurze Fachtexte lesen; – gleiche/verschiedene Texte lesen und vergleichen – Lehrgespräch – Mindmap entwickeln	– Fallbeispiele bearbeiten – Rollenspiele – Ideenwerkstatt	– Partnerarbeit – Kleingruppen – Rollenspiele – kollegiale Beratung – Bearbeitung von Fallbeispielen – soziometrische Aufstellungen	– Einzelarbeit – Reflexionsübungen – Imaginationsübungen – Fallarbeit – biografische Selbstreflexion – Lerntagebuch – interaktionsbasierte Lernwerkstatt

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Methoden für einen guten Einstieg in ein Seminar

Ein Einstieg mit allen Sinnen ebnet den Weg für die Reiseroute durch den Bildungsprozess. Organisatorisches wird besprochen, das Kennenlernen organisiert und die Agenda vorgestellt. Die Erwartungen werden geklärt, Ziele abgestimmt und miteinander vereinbart. Eine gut strukturierte Anfangsphase bietet Orientierung und Überblick, schafft eine vertrauensvolle Basis und eine gute Arbeitsatmosphäre für die Einzelnen wie auch die Gruppe. Folgende Methoden können hierfür unterstützend eingesetzt werden:

- Vorbereitete Plakate werden nach und nach vorgestellt und im Raum für alle sichtbar platziert. Sie dienen als Wegweiser durch den Prozess (Siebert 2010).
- Kennenlernen:
  - Je zwei Personen stellen sich zunächst einander und dann gegenseitig in der Gruppe vor, vielleicht gespickt mit kleinen Anekdoten, Lieblingsfarbe, -tier, -erlebnis;
  - alle Teilnehmenden wählen jeweils ein bereitgelegtes Foto/Bild aus und stellen sich vor;
  - soziometrische Aufstellung nach z.B. Name, Qualifikation, Lieblingsreisezielen, Alter und Wohnort.
- Erwartungen klären:
  - Schreibgespräch an der Pinnwand;
  - die einzelnen Teilnehmenden beschriften Moderationskarten und präsentieren sie im Plenum, eine Person clustert die Karten;
  - Abgleich an der Pinnwand beispielsweise mit der Rahmenmethode (Nitschke 2016, S. 241).
- Transfer vorbereiten:
  - Vorwegnahme des Praxisalltags nach der Weiterbildung mithilfe einer Fantasiereise (Besser 2004);
  - Zukunftsinterview (ebd.).

Moderationskarten anordnen

Methoden für den Abschluss

Der Streckenabschnitt „Weiterbildung“ neigt sich als Teil der Reise dem Ende zu. Die Reise geht für die Teilnehmenden nun mit der Umsetzung des Gelernten in ihrem Alltag weiter. Folglich geht es um eine Zwischenbilanz und den Ausblick auf die nächsten Wegabschnitte (Siebert 2010).

- Der Blick zurück:
  - Flusslauf – der Prozess wird analysiert, Inhalte werden zusammengefasst, Lernergebnisse benannt, Erwartungen und Themenspeicher reflektiert (Weidenmann 2015);
  - Feedback geben als Abfrage, Zielscheibe, Blitzlicht;
  - Revue passieren lassen, indem eine Collage oder ein Plakat gestaltet wird;
  - Symbole, Gegenstände zum Mitnehmen wählen und mündlich rückmelden lassen, wofür diese stehen;
  - Auswertung der Trainingslogbücher in Kleingruppen, ausgewählt im Plenum präsentieren.
- Der Blick nach vorn:
  - ein persönliches Projekt planen;
  - einen Brief an sich selbst schreiben, was umgesetzt werden soll (in drei Monaten zu öffnen);
  - Umsetzungsplan erstellen;
  - Tandems/Netzwerke bilden, um weiter in Kontakt zu bleiben und sicherzustellen, dass das Vorgenommene umgesetzt wird.

Bildkarten wählen lassen

Selbstverständlich spielen auch die räumlichen Gegebenheiten eine relevante Rolle für die Auswahl geeigneter Methoden. Meist ist es nicht möglich, den Raum vor der Weiterbildungsveranstaltung anzuschauen, aber es sollte nicht vergessen werden, nach der Beschaffenheit

der Räume, der zur Verfügung stehenden Anzahl, der vorhandenen Ausstattung und Ähnlichem zu fragen, um gut planen zu können.

Didaktischer Kommentar

Methoden sollen zu den Teilnehmenden und der Gruppe passen. Möglicherweise ist es notwendig, eine Alternativmethode vorbereitet zu haben, vor allem wenn die Reflexion von Haltungen und Überzeugungen angeregt werden soll (Reflexionsorientierung). Das Prinzip der Freiwilligkeit ist elementar, und manchmal müssen Einzelne erst zum Mitmachen gewonnen werden. Wenn aber von Beginn an sichergestellt ist, dass die Teilnehmenden mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen (Subjektorientierung) im Zentrum des Geschehens stehen, lassen sich auch eher skeptische Personen auf Experimentelles ein. Methoden, die in der eigenen Praxis der Fachkräfte angewendet werden können, sind besonders förderlich für die Kompetenzentwicklung und den Transfer in das berufliche Handeln. Wichtig ist außerdem zu verdeutlichen, was mit einer Methode an einer bestimmten Stelle bezweckt werden soll, also der Hinweis, es geht um Veränderungen für das berufliche Handeln (Handlungsorientierung). Das setzt voraus, dass die Auswahl der Methoden planvoll und zielgerichtet erfolgt. Methoden sind das Mittel, mit dem Kompetenzzuwachs angebahnt wird (Komplexitätsorientierung). Außerdem sollten bei allen didaktischen Überlegungen die eigenen Kompetenzen berücksichtigt werden. Als Weiterbildnerin und Weiterbildner authentisch zu agieren, heißt auch, die jeweilige Methode zu mögen und sie sicher handhaben zu können.

Checkliste für die Methodenauswahl

- Methoden werden im Hinblick darauf recherchiert und reflektiert, ob sie zur Zielerreichung und zu den Inhalten passen.
- Die Methoden beziehen die vier didaktischen Prinzipien mit ein und zielen vor allem auf die Handlungsorientierung, also den Transfer in die Praxis.
- Die ausgewählten Methoden berücksichtigen die Vielfalt von Lernstilen der Teilnehmenden.
- Es werden auch Methoden ausgewählt, die in der beruflichen Praxis verwendet werden können.
- Die Methoden ermöglichen und fördern, sich aktiv zu beteiligen.
- Die Methoden unterstützen die Entwicklung der einzelnen Kompetenzfacetten.
- Die ausgewählten Methoden passen zum Stil der bzw. des Lehrenden, und es besteht Handlungssicherheit.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Theoriewissen:
- Döring, Klaus W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim/Basel (besonders S. 207–273)
- Nitschke, Petra (2016): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln. Inhalte kreativ visualisieren. Lernziele wirksam umsetzen. 4. überarb. Aufl. Bonn (besonders S. 224–259)

Methoden allgemein:
- Dürrschmidt, Peter/Brenner, Susanne/Koblitz, Joachim/Mencke, Marko/Rolofs, Andrea/Rump, Konrad/Strasmann, Jochen (2005): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. Bonn
- Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. 4. überarb. Aufl. Bielefeld
- Weidenmann, Bernd (2015): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. 3. überarb. Aufl. Weinheim/Basel
- http://erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/methoden_der_erwachsenenbildung.php
- http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html
- https://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/liste.php

Transfer-Methoden:
- Besser, Ralf (2004): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. 3. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

2.4 Kompetenzzuwachs und Transfer in die Berufspraxis planen

Im Zentrum jeder kompetenzorientierten Weiterbildung steht der Erwerb bzw. die Weiterentwicklung von

Handlungskompetenzen für die tägliche berufliche Praxis „am Ende eines Bildungsprozesses“ (Fuchs 2012, S. 5). Die Lernergebnisse, d.h. die erworbenen Kompetenzen, zeigen sich in beobachtbarem Verhalten (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014; Fuchs 2012). Weil Kompetenzbegriffe nie trennscharf sind, stellen sie idealtypische Beschreibungen dar (Fuchs 2012). Außerdem zeigen sich Handlungskompetenzen „im Zusammenspiel von Voraussetzungen (...), Wissen und Fertigkeiten und der Realisierung in je konkreten Handlungssituationen (Performanz)“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014, S. 149). Inwieweit sie sichtbar werden, ist abhängig von der Praktikabilität, den zeitlichen und personalen Ressourcen und den Rahmenbedingungen in der Praxis (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Folgerichtig muss der Sinn von kurzfristigen Weiterbildungen grundsätzlich hinterfragt werden, weil die „nachhaltigsten Interventionen (...) Veränderungen sind, die direkt in die Praxis hineinwirken“ (Besser 2004, S. 10), beispielsweise durch Inhouse-Veranstaltungen, die prozesshaft und längerfristig angelegt sind. Da aber bislang die meisten Weiterbildungen in den kurzfristigen Formaten angeboten werden (Beher/Walter 2010), ist es wichtig, den möglichen Kompetenzzuwachs und den Transfer in die berufliche Praxis anzubahnen. Mehr ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen (noch) nicht möglich.

Es stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung, mit denen Kompetenzzuwächse sichtbar gemacht werden sollen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Dazu zählen Prüfungsinstrumente zum Beispiel bei langfristigen Weiterbildungen wie Facharbeiten oder Projektplanungen, mit deren Hilfe überprüft werden soll, ob die Teilnehmenden die angestrebten Kompetenzen erworben haben (Macke u.a. 2016). Kompetenzzuwächse können erfragt und beobachtet oder über schriftliche Unterlagen analysiert werden (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Zum Teil werden auch Fragebögen verwendet, mit denen ein Vorher-Nachher abgefragt wird. Nach meiner Erfahrung macht eine Begleitung in der Praxis und/oder eine spätere Befragung am meisten Sinn, um zu überprüfen, ob der Transfer gelungen ist, ob sich Handlungskompetenzen in der Performanz zeigen (können).

Notwendig ist also die Auseinandersetzung mit praktikablen Verfahren und Vorgehensweisen, wie ein Kompetenzzuwachs angebahnt werden kann. Wie können sich die Teilnehmenden aktives Wissen aneignen? Wie können Fertigkeiten erworben werden? Was sind Sozialkompetenzen? Wie können Selbstreflexionsprozesse angestoßen werden? Vielleicht ist es hilfreich, sich hierfür eine eigene Liste anzulegen mit einem Raster der Kompetenzfacetten und dieses immer weiter zu befüllen. Wenn sich „Wissen und Erfahrung, Denken und Handeln, Lernsituation und Anwendungssituation verbinden“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2011, S. 53), können sich Kompetenzen entwickeln, die nachhaltig in der Praxis wirksam werden. Eine Kompetenzentwicklung kann demzufolge angebahnt werden, wenn die selbstorganisierten und selbstbestimmten Bildungsprozesse entsprechend begleitet werden. Grundvoraussetzungen hierfür sind Verstehen und Erkenntnis, die sich mit den Erfahrungen und Vorkenntnissen verknüpfen.

„Transfer bedeutet, das Gelernte praktisch anzuwenden“ (Besser 2004, S. 13). Dafür werden die Teilnehmenden von Beginn an auf den Transfer eingestimmt, und dieses Ziel soll durchgängig bewusst gehalten werden (ebd.). Der Kompetenzzuwachs und der Transfer sind die querliegenden roten Fäden während der gesamten Weiterbildungsplanung und ihrer Durchführung (Besser 2004). Die Verantwortung für den Transfer liegt wie bei den Lernprozessen in der Verantwortung der Teilnehmenden. Der Weg dahin muss mit ihnen spätestens zu Beginn der Veranstaltung abgestimmt und im Verlauf überprüft werden, zum Beispiel mithilfe eines Transferbuchs (ebd.). Nach jeder Lernsequenz wird eine Transfereinheit eingeplant. Dabei wird überprüft, welche Kompetenzfacetten entwickelt wurden und wie sie in die Praxis übertragen werden können. Dies geschieht beispielsweise durch Reflexionsgespräche, Mindmaps, Trainingslogbücher, den Austausch in Klein- oder Murmelgruppen oder indem Wichtiges in Einzelarbeit verschriftlicht wird. Die konkrete Umsetzung wird dann in der Abschlussphase geplant (Besser 2004).

Didaktischer Kommentar

Den Transfer in die berufliche Praxis mit zu planen, bedeutet für die kompetenzorientierte Weiterbildung, dass am Ende des Bildungsprozesses Handlungskompetenzen sichtbar werden können. Damit dies gelingen kann, sind auch förderliche Rahmenbedingungen notwendig. Kompetenzzuwachs und Transfer sind der rote Faden für kompetenzorientierte Weiterbildungen, handlungsleitend ist stets die Performanz (Handlungsorientierung). Diese muss sich im angewendeten Wissen, im Alltagshandeln (Fertigkeiten) sowie in den

Sozial- und Selbstkompetenzen zeigen (Komplexitätsorientierung). Performanz ist höchst individuell und subjektabhängig (Subjektorientierung). Das je individuelle berufliche Handeln muss im Licht der Ziele und Inhalte reflektiert und gegebenenfalls angepasst werden (Reflexionsorientierung). Erst dann kann eine Weiterbildung wirksam werden.

Checkliste für die Planung von Kompetenzzuwachs und Transfer in die Berufspraxis

- Das Konzept wird daraufhin überprüft, ob Kompetenzzuwächse geplant sind.
- Die einzelnen Kompetenzfacetten werden konkretisiert.
- Methoden und Zeitfenster zur Transfervorbereitung sind eingeplant.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Besser, Ralf (2004): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. 3. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

Bodenburg, Inga (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München (besonders S. 108–127)

Hoffer, Rieke (2016): Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11. München (besonders S. 120–130)

2.5 Ablauf planen und Raum gestalten

Als Nächstes wird der Ablauf geplant. Insbesondere für kompetenzorientierte Weiterbildungen sind Ablaufpläne als vorläufig zu betrachten. Denn der Plan wird in der Einstiegsphase mit den Teilnehmenden besprochen, und die Erwartungen und Ziele werden abgestimmt. Damit ergeben sich möglicherweise Verschiebungen und Änderungen. Ein häufiger Fehler ist, dass zu viele Inhalte aufgenommen werden. Die zeitlichen Rahmenbedingungen müssen mit den Zielen und Inhalten in Passung gebracht werden. Zu bedenken sind ausreichend Pausen, Zeiten für den Austausch, aufkommende Fragestellungen und eventuellen Klärungsbedarf. Das Programm soll abwechslungsreich gestaltet sein und auch körperliche Verfasstheiten berücksichtigen, zum Beispiel wie Einheiten rund um das berüchtigte „Suppenkoma“ (nach der Mittagspause) angemessen gestaltet werden. Nicht zu unterschätzen sind die zeitlichen Bedarfe für einen guten Einstieg und am Ende für einen gelingenden Abschluss. Es ist ungut, wenn die wichtigen Abschlusseinheiten und -runden entfallen müssen, weil die Zeit nicht mehr reicht.

Zunächst wird die Grobstruktur eines Zeitplans erstellt: Wie viele Zeitstunden stehen zur Verfügung, wann sollen die Pausenzeiten eingeplant werden? Für Lernprozesse eignen sich in der Regel Einheiten von 90 Minuten. Für intensive Arbeitseinheiten sollten Pausen nach jeder Einheit eingeplant werden. Die Teilnehmenden sollen die Chance erhalten, dass sich Gelerntes verankern kann, dafür werden auch Atempausen benötigt. Die Inhalte werden in Blöcke aufgeteilt und vertiefende Elemente und Transferzeiten mitbedacht. Manchmal ist es hilfreich, eine Kompetenzmatrix zu erstellen, in der veranschaulicht wird, welche Kompetenzfacetten wie bearbeitet werden sollen. Wichtig ist der Wechsel zwischen „Inhalt aufnehmenden und Inhalt verarbeitenden Phasen“ (Nitschke 2016, S. 244). Klaus W. Döring definiert Lernen als Aufnehmen und Handeln, das in zwei Phasen erfolgt, „zum einen eine Aufnahme- und Verarbeitungsphase (= Einatmen) und zum anderen eine Übertragungs- und Anwendungsphase (= Ausatmen)“ (Döring 2008, S. 49). In der ersten Phase wird etwas verstanden und erst mit der zweiten Phase etwas gelernt, im Sinne von verändertem Praxishandeln (Döring 2008). Wird Performanz angestrebt, ist eine gelingende Verknüpfung von Verstehen und Übungen zur Umsetzung erforderlich. Für die zeitliche Planung empfiehlt sich ein sogenannter Realitätscheck (siehe Kasten).

Beispiel: Realitätscheck

Ausgangspunkt ist eine zweitägige Weiterbildung von jeweils 9 bis 17 Uhr:
- Es stehen zweimal acht = 16 Zeitstunden zur Verfügung.
- Meist wird je eine Stunde Mittagspause eingeplant, d.h. es sind insgesamt zwei Stunden dafür zu berücksichtigen.
- Hinzu kommen je zwei Pausen von mindestens 15 Minuten pro Tag; das ergibt insgesamt eine weitere Stunde.
- Für den Einstieg am ersten Tag müssen mindestens 60 Minuten gerechnet werden, für den Einstieg am zweiten Tag 30 Minuten.
- Der Abschluss am ersten Tag benötigt 30 Minuten, und für den Ausstieg am zweiten Tag sollten ebenfalls 60 Minuten eingeplant werden.
- Eine weitere Zeitstunde sollte als Puffer für unvorhersehbare Ereignisse eingerechnet werden (höherer Diskussionsbedarf, Problemstellungen, Technikausfall etc.).
- Von den 16 Zeitstunden müssen also sieben abgezogen werden.
- Somit sind neun Zeitstunden für die inhaltliche Struktur verfügbar, in 90 Minuten-Einheiten übersetzt verbleiben sechs Blöcke.

Was für alle beruflichen Weiterbildungen zutrifft, gilt in besonderem Maße für kompetenzorientierte Angebote. Sie sind ganzheitlich zu konzipieren, d.h. auch die strukturellen Umstände sind einzubeziehen. Im Zentrum stehen die Teilnehmenden. Es ist belegt (Gaigl 2014), dass die Rahmenbedingungen maßgeblichen Anteil an den Lernerfolgen haben. Ausreichende Atempausen, humorvolle Momente und zweckfreie Interaktionen sind wichtige Bestandteile, die ebenfalls Zeit erfordern.

Die inhaltliche Planung erfolgt in den drei Blöcken Einstieg gestalten, Inhalte zusammenfügen und Ausstieg bzw. Abschluss gestalten.

Einstieg gestalten

Es kann gar nicht genug betont werden, wie wichtig ein gelingender Einstieg in eine Weiterbildung für einen erfolgreichen Bildungsprozess ist (u.a. Nitschke 2016). Um lernen zu können, muss man auf „Betriebstemperatur“ kommen dürfen. Zentral sind Elemente, die Sicherheit und Vertrauen schaffen, damit sich die Teilnehmenden auf den Prozess einlassen können. Ziele sind:
- ankommen,
- sich gegenseitig kennenlernen,
- sich mit dem Ablauf und dem Raum vertraut machen,
- Erwartungen und Ziele (final) klären und abstimmen,
- klären, was gebraucht wird, um gut arbeiten zu können,
- Umgang miteinander und Vorgehen besprechen.

Die Agenda und die gesammelten Erwartungen sollten über den gesamten Zeitverlauf im Raum sichtbar sein. Außerdem sollte für alle die Möglichkeit bestehen, laufend offene Fragen, Impulse und Ideen in einem Themenspeicher zu notieren. Auf diese visualisierten Punkte kann so während der Veranstaltung immer wieder Bezug genommen werden.

Nach der Mittagspause und am nächsten Morgen ist erneut ein Einstieg in die nächste Arbeitsphase, wenn auch weniger intensiv, einzuplanen. Hilfreich sind hierfür zum Beispiel Methoden wie das Stimmungsbarometer, eine kurze Zusammenfassung dessen, was zuletzt besprochen wurde, oder auch Spiele, insbesondere im Mittagstief.

Inhalte zusammenfügen

Die ausgewählten inhaltlichen Bausteine müssen bei der Planung des Weiterbildungsangebots in eine Systematik gebracht werden. Handlungsleitend sind der Kompetenzzuwachs und der Transfer in die berufliche Praxis. Es muss die Frage beantwortet werden, welches Vorgehen zielführender sein könnte, vom Besonderen zum Allgemeinen oder umgekehrt. Entweder wird mit einem Wissensbaustein gestartet, oder es wird zunächst an einem Praxisbeispiel gearbeitet. Der Einstieg über die Praxis ermöglicht es allen Beteiligten festzustellen, welches Vorwissen, welche Erfahrungen vorliegen und welche Wissensbestände vertieft werden sollten, um gut weiterarbeiten zu können. Konkrete Fragestellungen

werden so offenbar, also die Aspekte, die für die Praxis real erforderlich sind. Außerdem sind auf diese Weise von Beginn an alle in den Arbeitsprozess involviert.

Im besten Fall bauen die Inhalte aufeinander auf, und die Methoden werden unterstützend eingesetzt, um zu vertiefen (Döring 2008). Transfermethoden leiten dazu an, Ideen dafür zu entwickeln, wie das Erlernte in der Praxis verankert werden könnte (Besser 2004). Jede Einheit wiederum kann in sich geschlossen betrachtet werden: Einstieg in den Inhaltsbaustein, Sequenz, Vertiefung, Umsetzung planen als Abschluss. Ebenso sollten kleine Feedback-Stationen eingeplant werden, die dem Abgleich mit den Zielen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt dienen. So wird sichergestellt, dass alle Teilnehmenden im Prozess mitgehen können, ob noch Fragen zu klären sind oder ob jemand etwas vertiefen möchte.

Ausstieg bzw. Abschluss gestalten

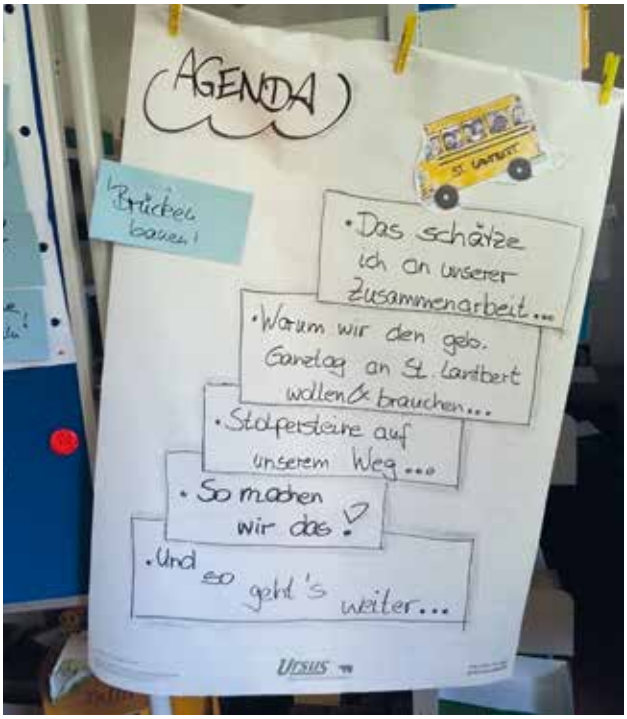
Die letzten 30 Minuten am ersten Tag leiten aus dem Prozess heraus. Auch hierfür stehen zahlreiche Methoden zur Verfügung wie Blitzlicht oder Kartenabfragen, um zu klären, welche Punkte offengeblieben sind. Gemeinsam wird auf die Agenda geschaut, was erarbeitet wurde. Die Erwartungen werden reflektiert und die Punkte im Themenspeicher besprochen. Hilfreich ist es, etwa zehn Minuten Zeit für eine kurze schriftliche Einzelreflexion einzuplanen: „Das nehme ich mit … – das lasse ich hier …“ Diese Notizen dienen als Erinnerungsstütze für den nächsten Tag und für den zu planenden Transfer.

Das Ende der gesamten Veranstaltung ist dann noch einmal genauso zentral wie der Einstieg. Nun geht es darum, das Ganze für die Teilnehmenden abzuschließen und abzurunden. Dafür sollte ausreichend Zeit eingeplant werden. Alle sollten aktiv beteiligt sein. Es erfolgt ein gemeinsamer Rückblick auf den Veranstaltungsverlauf. Ein Ausblick in die Zukunft wird gestaltet, beispielsweise mit einem Umsetzungsplan, in dem Ziele, Ideen und konkrete Punkte für die Umsetzung geplant und Fristen festgelegt werden (Nitschke 2016; Besser 2004). Hilfreich ist es, mit Blick auf den Umsetzungsplan eine Vernetzung der Teilnehmenden anzubahnen, um Lernpartnerschaften o.Ä. zu bilden. Den Abschluss macht eine mündliche Austauschrunde, die methodisch zum Beispiel als Blitzlicht mit Gegenständen oder Bildern, die man mitnehmen kann, gestaltet werden kann. Abschiedsrituale schaffen einen guten Übergang zurück in den Alltag (Nitschke 2016). Das Feedback zur Veranstaltung erfolgt in der Regel schriftlich zu einem späteren Zeitpunkt.

Den Raum gestalten

Ein einladend hergerichteter Raum trägt zum Gelingen jeder Veranstaltung in erheblichem Maß bei. Diese Voraussetzung ist aber nur in Ausnahmefällen gegeben. So werden Klassenräume in Schulen oder kleine Säle in Rathäusern selten vorbereitet, und/oder in ihnen kann keine entsprechende Ausstattung bereitgestellt werden. Die Ausstattung ist aber ein entscheidender Faktor für den Methodeneinsatz. Meist ist es nicht möglich, sich die räumlichen Gegebenheiten vor der Weiterbildung vor Ort anzuschauen. Daher muss im Vorfeld mit den Veranstaltern unbedingt Folgendes geklärt werden:

- die Größe und Art des Raumes (Helligkeit, Wände und Fenster etc.),
- ob weitere Räume zur Verfügung stehen, wie diese ausgestattet sind,
- welche Bestuhlung möglich ist,
- ob Tische und Stühle umgestellt werden können,
- ob es erlaubt ist, Plakate an den Wänden zu befestigen,
- ob die vorhandenen Medien (Beamer, Lautsprecherboxen, Laptop, Flipchart, ausreichend Moderationswände, Moderationskoffer etc.) genutzt werden dürfen,
- ob ein Raumplan zur Verfügung gestellt werden kann,
- wie lange der Raum bzw. die Räumlichkeiten vor und nach der Veranstaltung zur Verfügung stehen.



Raum gestalten, z. B. Leinen spannen

Der Raum wird Stück für Stück eingenommen. So weit wie möglich bleiben alle Ergebnisse sichtbar. Mit Wolle können Leinen zwischen Pinnwänden oder in Ecken von Fenster zu Pinnwand gespannt werden. Alle freien Flächen wie Wände und Türen können in die Nutzung miteinbezogen werden. Für den Einstieg und Abschluss eignen sich in der Regel Stuhlkreise am besten, gearbeitet wird jedoch eher an Tischen. Wenn zu wenig Zeit für die Einstiegsphase zur Verfügung stehen sollte, schlägt Petra Nitschke vor: „Lassen Sie die Teilnehmer einmal die Tische und Pinnwände rücken und das Arbeitsmaterial verteilen. Das eigene ‚Anpacken' der Teilnehmer lockert oft auch die Atmosphäre im Seminarraum auf!" (Nitschke 2016, S. 237). Sich gemeinsam in Bewegung setzen und miteinander ins Tun kommen, sich weiterbilden mit allen Sinnen, fördert Lernprozesse.

Didaktischer Kommentar

Kompetenzzuwachs und der Transfer in die Praxis sind der handlungsleitende rote Faden für die gesamte Vorbereitung (Handlungsorientierung). Die Bausteine werden aufeinander aufbauend geplant. Ein subjektorientierter Ablauf besteht aus einem Einstieg, den Inhalten und einem sorgfältig geplanten Abschluss. Im Bewusstsein, dass gelingende Bildungsprozesse ganzheitlich angelegt sein müssen, werden die Rahmenbedingungen hinreichend berücksichtigt. Es ist genügend Zeit einzuplanen für Vertiefung, Reflexionen, Übungen und Pausen. Die einzelnen Kompetenzfacetten bilden sich in allen Bausteinen ab. Leitend ist die Frage, was die Teilnehmenden wissen und können müssen, um sich auf den Bildungsprozess einlassen zu können (Komplexitätsorientierung).

Checkliste für Ablaufplan und Raumgestaltung

- Der zeitliche Rahmen ist gefüllt, es werden ausreichend Pausenzeiten und Zeiten für Austausch, Vertiefung und Übungen eingeplant.
- Die Methoden und Inhalte werden in einzelnen Sequenzen geplant und verknüpft.
- Die Inhalte bauen aufeinander auf.
- Die Ziele sind berücksichtigt.
- Die Materialien sind vorbereitet (Flipcharts geschrieben, Power-Point-Präsentation liegt vor, Mittel für Methoden sind bereit, Handout/Skript ist geschrieben, Bücher und Anschauungsmaterial sind ausgewählt etc.).
- Die räumlichen Gegebenheiten sind geklärt.
- Die benötigte Ausstattung ist abgestimmt.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Bodenburg, Inga (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 108–127

Nitschke, Petra (2016): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln. Inhalte kreativ visualisieren. Lernziele wirksam umsetzen. 4. überarb. Aufl. Bonn

Weidenmann, Bernd (2011): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 8. überarb. Aufl. Weinheim/Basel (besonders S. 172–204)

Ergänzen Sie eigene Ideen!

3 Realisation des Angebots

Der Raum ist einladend vorbereitet, eventuell mit einem Willkommensplakat. Die Materialien liegen bereit, Bücher und Anschauungsmittel sind ausgelegt. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbilder ist eingestimmt auf die Weiterbildung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen an und werden persönlich willkommen geheißen. Namensschilder werden verteilt oder beschriftet, vielleicht gibt es einen Begrüßungskaffee, auf jeden Fall erfolgt die Einladung, sich die verteilten Materialien schon einmal anzuschauen. Petra Nitschke schlägt vor, dass die Referentin bzw. der Referent das Signal zum Start gibt, indem sie/er sich hinsetzt und abwartet (Nitschke 2016). Sollte Musik im Hintergrund laufen, kann das Ausschalten ebenfalls der Hinweis zum Beginn sein.

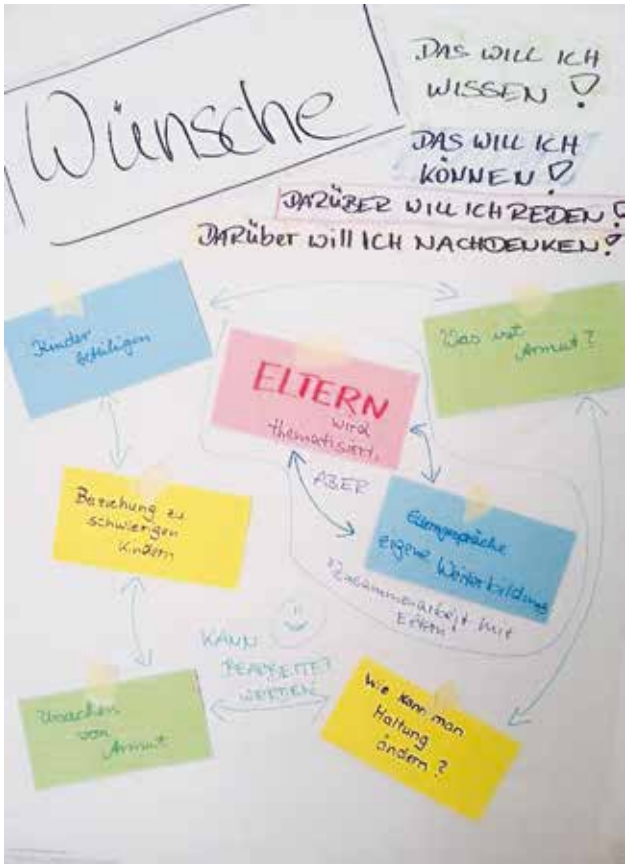
Willkommen gestalten

Materialien auslegen

3.1 Einstieg gestalten

„Lernräume zu gestalten bedeutet nicht nur, den Raum als solchen zu gestalten, sondern auch Lernatmosphäre zu gestalten, Lernmotivation zu schaffen, Arbeitsgruppen arbeitsfähig zu machen und Raum für Reflexion zu geben. Lernräume zu gestalten, verfolgt ein großes Ziel: Lernen darf Spaß machen!“ (Nitschke 2016, S. 224). Häufig haben die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner die Teilnehmenden durch den Erwartungsbogen, der vorab versandt wurde, schon ein wenig kennengelernt. Nun geht es darum, als Gruppe arbeitsfähig zu werden: Was müssen die Einzelnen wissen? Was brauchen sie, um gut arbeiten zu können? Die Klärung von Organisatorischem ist ein guter Einstieg. Sie dient der ersten groben Orientierung mit Blick auf die räumlichen Gegebenheiten (z.B. weitere Seminarräume für Kleingruppen, Toiletten, Cafeteria etc.), den zeitlichen Rahmen (Pausenabsprache, Seminarende), die Verpflegung, Mitschriften und Seminarunterlagen sowie eventuelle weitere Ansprechpartner. Selbstverständlich sollte die Möglichkeit bestehen, offene Fragen zu klären.

Als Nächstes folgt die Phase des Kennenlernens sowie der Klärung von Erwartungen und damit die Einführung eines Themenspeichers. Die Teilnehmenden sollen in die Lage versetzt werden, sich auf das Kommende einlassen zu können. Ausgestattet mit dem Gefühl, gemeinsam unterwegs zu sein, sollen sie sich als eigenständige Person mit ihrem individuellen Vorwissen, ihren Erfahrungen und Bedürfnissen abgeholt und wertgeschätzt fühlen. Die Basis dafür ist ein vertrauensvoller Umgang. Teilnehmende möchten wissen, mit wem sie es zu tun haben, und sie möchten zeigen dürfen, wer und wie sie selbst sind. Hilfreich ist es, als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner mit einer kurzen Vorstellung der eigenen Person zu beginnen. Im Anschluss erfolgt die Klärung der Erwartungen. Wenn bereits ein Ergebnis einer Abfrage vorliegt, kann dieses präsentiert werden, und die Beteiligten sind eingeladen, es zu ergänzen. Beispielsweise könnte es eine Runde geben, in der der Satz vervollständigt wird: „Für mich wäre es eine gelungene Veranstaltung, wenn …“ Die genannten Punkte werden auf einem Flipchart festgehalten.

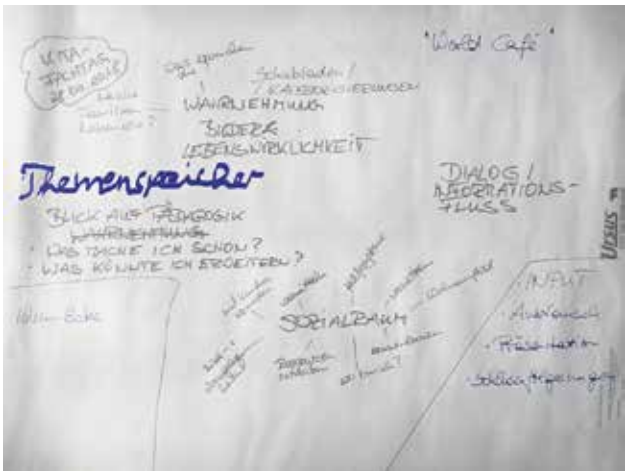


Wünsche festhalten

Das Foto „Wünsche festhalten" zeigt ein Beispiel aus einer Weiterbildung zum Thema Armutssensibel handeln in der Kita. Hier wurden die Wünsche und Erwartungen für das Seminar erfragt. In Kleingruppen mit je drei Teilnehmerinnen wurden Eckpunkte besprochen und dann im Plenum erläutert.

Im Anschluss wurde geklärt, welche Punkte bearbeitet werden können. Das Thema Eltern und Elterngespräche konnte in diesem Rahmen nicht vertieft bearbeitet werden. Da ausreichend Pufferzeiten eingeplant waren, konnte ein Gespräch als kollegiale Beratung einfügt werden. Außerdem wurde auf die Möglichkeit einer Weiterbildung mit dem Schwerpunkt Zusammenarbeit mit Eltern hingewiesen.

Anhand aller gesammelten Erwartungen erfolgt ein erster Abgleich. Es wird gezeigt, welche Erwartungen in diesem Rahmen erfüllt werden können und welche aufgenommen werden (Konzept anpassen). Diejenigen werden herausgefiltert, die in der betreffenden Veranstaltung nicht erfüllt werden können. Außerdem folgt der Hinweis, dass die Erwartungen im Verlauf erneut betrachtet werden. Gleichzeitig wird ein Themenspeicher (am besten auf einem Flipchart) eröffnet.[7] Der Sinn dieses Instruments besteht in der Möglichkeit, offene Fragen und Punkte festzuhalten, die entweder im Verlauf noch geklärt werden können oder im Nachgang bearbeitet werden sollen oder Impulse für weitere Seminare liefern. Aber der Themenspeicher bietet auch Platz für Praxis- und Büchertipps oder Hinweise auf Internetseiten. Er wird frei zugänglich platziert, damit jederzeit Notizen gemacht werden können.



Themenspeicher eröffnen

Anschließend wird die Agenda präsentiert, deren Inhalte, Ziele und der Ablauf werden abgestimmt. Insbesondere die Seminarziele und die Planung für die Umsetzung in die Praxis werden näher betrachtet. Decken sich die antizipierten Ziele mit dem, was die Teilnehmenden anstreben? Wie kann dies in Passung gebracht werden? Die beispielhaft formulierten Kompetenzziele (vgl. Kap. 2.1) werden gemeinsam konkretisiert und vereinbart. Vorgestellt werden die Methoden der Transferplanung wie die Notizen in einem Logbuch (Besser 2004) oder ein Zukunftsgespräch (ebd.). Insbesondere wird auf das Ziel des Kompetenzzuwachses und die Umsetzung in die Praxis bei allen Kompetenzfacetten hingewiesen.

Wenn es räumlich möglich ist, sollten auch die Ziele und die Agenda sichtbar bleiben, sodass immer wieder Bezug darauf genommen werden kann. Die Basis für den weiteren Prozess ist nun gegeben, die Gruppe ist arbeitsfähig, und der nächste Schritt kann erfolgen.

7 Gute Hinweise zur Gestaltung von Flipcharts finden sich in: Nitschke, Petra (2016): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln. Inhalte kreativ visualisieren. Lernziele wirksam umsetzen. Bonn

Didaktischer Kommentar

Wesentlich für die Arbeitsatmosphäre der Einzelnen und der Gruppe insgesamt sind Orientierung, die Klärung von Erwartungen und Vertrauen schaffende Maßnahmen. Die Teilnehmenden lernen sich kennen, machen sich vertraut mit dem Ablauf und erklären sich mit ihm sowie den Inhalten und Zielen einverstanden (Subjektorientierung). Den Beteiligten wird die Möglichkeit eröffnet, ihre Erwartungen mit dem, was realisiert werden kann, abzugleichen, die Kompetenzziele zu internalisieren und sich auf den Lern- und Gruppenprozess einzulassen (Reflexionsorientierung). Für die Teilnehmenden sollten der angestrebte Kompetenzzuwachs und der Transfer in die eigene Praxis als roter Faden der Veranstaltung deutlich werden (Handlungsorientierung). Mit dem Einstieg werden die Fragen danach beantwortet, was Anwesende wissen und können müssen, um am Geschehen teilhaben zu können, sich auf den Bildungsprozess einlassen und weiterarbeiten zu können. Die Kennenlernmethode, die Präsentation der Agenda sowie die Beteiligung an den Abstimmungsprozessen unterstützen einen Zuwachs der Sozial- und Selbstkompetenzen (Komplexitätsorientierung).

Checkliste für die Gestaltung des Einstiegs

- Alle werden einzeln persönlich begrüßt und haben ein Namensschild und die Seminarunterlagen erhalten.
- Die wesentlichen organisatorischen Fragen sind geklärt.
- Die Kennenlernrunde wird durchgeführt.
- Die Erwartungen werden geklärt und abgeglichen.
- Der Themenspeicher wird erläutert, sichtbar angebracht und ist jederzeit erreichbar, um befüllt zu werden.
- Ablauf und Inhalte werden hinreichend erläutert.
- Die Ziele sind abgestimmt und konkretisiert.
- Die Vorgehensweise, wie der Transfer geplant wird, wird besprochen und vereinbart.
- Fragen zu diesem Block werden geklärt, offene Punkte werden im Themenspeicher notiert.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin (besonders S. 105–107)

Besser, Ralf (2004): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. 3. überarb. Aufl. Weinheim/Basel (besonders S. 45–61)

Nitschke, Petra (2016): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln. Inhalte kreativ visualisieren. Lernziele wirksam umsetzen. 4. überarb. Aufl. Bonn (besonders S. 238–243)

Weidenmann, Bernd (2010): Handbuch Kreativität. Weinheim/Basel (besonders S. 233–237)

3.2 Sequenzen gestalten

Entlang der Planung werden nun die einzelnen Sequenzen durchgeführt. Im Blick sind stets die Teilnehmenden. Es gibt genügend Raum für Beteiligung, Fragen und Austausch. „Einatmen“, also Inhalte aufnehmen, und „Ausatmen“, Inhalte verarbeiten, wechseln sich ab (Döring 2008, S. 49). Die Weiterbildungsinhalte werden mit den Anforderungen und Erfahrungen der Teilnehmenden aus deren Praxis verknüpft (DJI/WiFF 2014c). Atempausen und Auflockerung werden eingestreut. Input-Phasen dauern nicht länger als 20 Minuten (Nitschke 2016; Döring 2008).

Exkurs: Verhalten der Referentinnen und Referenten

Inhalte müssen verständlich vermittelt werden, da sie verstanden sein müssen, um eingeübt werden zu können. Klaus W. Döring beschreibt mit Blick auf ein ideales Verhalten von Referentinnen und Referenten fünf „Verständlichmacher", vier „Muntermacher" und vier „Aufwärmer" (Döring 2008, S. 77–89):

Verständlichmacher:
- freie Rede
- einfache Sprache
- geordnete Gliederung
- prägnante Inhalte
- anregende Vortragsweise

Muntermacher:
- freigebend-kontrollierendes Verhalten
- energievolles Verhalten
- streitbares Verhalten
- geistreiches Verhalten

Aufwärmer:
- partnerschaftliches Verhalten
- wertschätzendes Verhalten
- bekräftigendes Verhalten
- humorvolles Verhalten

In diesen Ausführungen spiegeln sich die vier didaktischen Prinzipien einer kompetenzorientierten Weiterbildung. Im Fokus stehen die Teilnehmenden mit ihrem Lernprozess, der bestmöglich von den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern unterstützt und begleitet werden soll, damit Kompetenzen erworben bzw. erweitert werden können. Nur so wird ein ganzheitliches Lernen für alle Kompetenzfacetten möglich. Inhalt, der verstanden wurde, kann reflektiert und für die eigene Praxis vertieft werden.

Die fünf „Verständlichmacher" beschreiben, wie Wissen sprachlich vermittelt werden sollte, damit es bei den Hörenden ankommt und von ihnen verstanden werden kann. Vorgelesenes verführt das Publikum leicht dazu, abzuschweifen oder sich zu langweilen. Freies Sprechen wirkt lebendiger, meist spricht man so, wie man denkt. Wichtig ist dabei allerdings, dass man eine einfache Sprache wählt, damit die Inhalte leicht verstanden werden können. Nach Möglichkeit sollten keine verschachtelten Sätze und möglichst wenig erklärungsbedürftige Fremdwörter verwendet werden. Auch Pausen und eine entsprechende Redegeschwindigkeit tragen zum Verstehen bei. Weiter sollte das Gesagte geordnet vorgetragen werden, die Argumentationslinie sollte erkennbar und nachvollziehbar sein. Wenn von Aspekt zu Aspekt gesprungen wird, fällt es schwer, dem Ganzen zu folgen. Auf den Punkt gebrachte Dinge lassen sich leichter verstehen und verankern, als wenn um den „heißen Brei" herumgeredet wird. Langatmige Erläuterungen, die nicht prägnant sind, werden nicht behalten. Eine anregende Vortragsweise öffnet die Tür zu einem nachhaltigen Verständnis. Sie ist dadurch geprägt, dass praktische Beispiele angeführt werden, Inhalte mit einer Prise Humor verpackt sind und die Zuhörenden direkt angesprochen werden.

Bei den vier „Muntermachern" ist die Zielrichtung, Veranstaltungen abwechslungsreich zu gestalten und zu steuern, um die (Lern-)Motivation zu fördern. Damit wird die Frage bearbeitet, wie viel Steuerung bzw. Lenkung eine kompetenzorientierte Weiterbildung benötigt. Eine zielgerichtete Lenkung erfolgt u.a. durch das Schaffen von Freiräumen für selbstbestimmtes Agieren, durch Reflexionszeiten, Phasen des Einübens, Denk- und Arbeitspausen und die Transferplanung als freigebend-kontrollierendes Verhalten. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind während der Veranstaltung ein Modell, ein Vorbild – bewusst oder unbewusst. Eigenmotivation und Interesse an den Beteiligten sowie die Begeisterung für das Thema und die Inhalte übertragen sich auf die Teilnehmenden. Streitbares Verhalten meint, sich augenzwinkernd einzulassen auf vermeintliche Widersprüche, sich hinterfragen zu lassen. Ein geistreiches Verhalten zeichnet sich durch Humor und Tiefgang aus. Vertiefende Fragen werden gestellt, komplizierte Sachverhalte übersetzt, mit Gleichnissen und Bildern wird Schwieriges veranschaulicht.

„Ein humorvoll-entspanntes, partnerschaftliches, wertschätzendes und bekräftigendes Klima ist für die meisten Teilnehmer eine Grundvoraussetzung für ein optimales Lernen in der Gruppe" (Döring 2008, S. 86). Daher bezeichnet Klaus W. Döring diese Aspekte als die vier „Aufwärmer" (ebd.). Partnerschaftliches Verhalten zeichnet sich durch die Begegnung auf Augenhöhe aus, alle Beteiligten sind Lehrende und Lernende zugleich, gleichwertige Partnerinnen und Partner im Weiterbildungsgefüge. Wertschätzung nimmt das Individuum wahr als Person, im Gewordensein, mit den jeweiligen Bedürfnissen und Kompetenzen. Hier geht es um das positive Lernklima. Ein bekräftigendes Verhalten unterstützt und bestärkt Lernerfolge. Und Humor ist einfach die Würze, die die Lernatmosphäre am nachhaltigsten prägt.

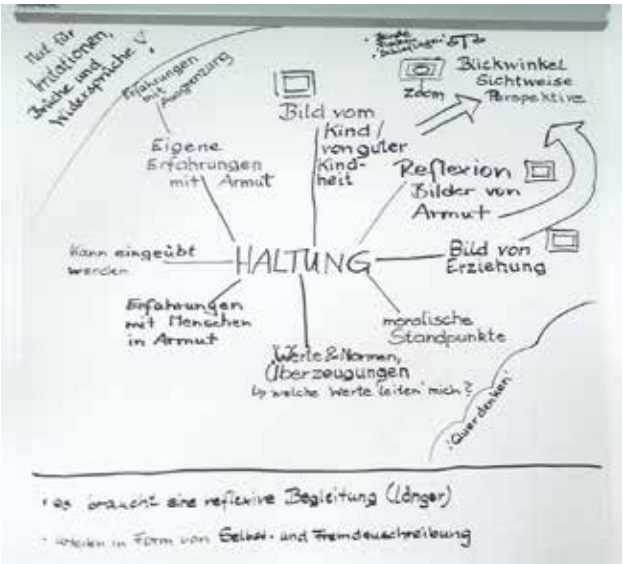
Bei der Durchführung der Sequenzen kommen verschiedene Methoden zum Einsatz. Die Anwesenden sind eingeladen, sich aktiv zu beteiligen. Die Auswahl von Kleingruppen wird methodisch motivierend gestaltet (Nitschke 2016), indem die Ziele und der Ablauf deutlich gemacht werden. Manchmal besteht der Wunsch, in der bestehenden Konstellation weiterzuarbeiten, oder es bietet sich an, Gruppen nach Qualifikationsebenen aufzuteilen und die Teilnehmenden ordnen sich selbst zu. Die jeweilige Zusammensetzung von gemischten oder homogenen Kleingruppen bietet Vor- und Nachteile. Wichtig ist es, auf die Befindlichkeiten und Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen. Möglicherweise wird auch eine kurze Pause an anderer Stelle benötigt als geplant, oder es wird der Wunsch geäußert, an einem Inhalt intensiver zu arbeiten. Dies erfordert immer wieder Abstimmungsprozesse und eine Anpassung des Ablaufplans. Das Konzept sollte flexibel und subjektorientiert gehandhabt werden. Methodenvielfalt und Beteiligung gepaart mit Wertschätzung und Humor schaffen eine gute Atmosphäre und ein gemeinschaftliches Lernklima. An den geeigneten Stellen, am besten nach zusammenhängenden Bausteinen, wird eine Reflexionsphase durchgeführt und Raum gegeben, um sich Notizen zu machen für eine mögliche Umsetzung in die Praxis, oder es wird ein Zukunftsgespräch initiiert (Besser 2004). Als Weiterbildnerin und Weiterbildner ist man auch „hinter den Kulissen“ (Nitschke 2016) durchgängig beschäftigt. Kompetenzorientiert zu agieren, bedeutet, sehr fokussiert zu arbeiten. Die Teilnehmenden stehen permanent im Zentrum der Aufmerksamkeit. Deswegen sollten bewusst kleine Atempausen für alle Beteiligten eingeplant werden (ebd.).

Wie eine Sequenz gestaltet werden kann, soll hier am Beispiel der Weiterbildung „Armutssensibel handeln in der Kita“ verdeutlicht werden (siehe Kasten).

Beispiel: Haltung entwickeln

Eine Sequenz der Weiterbildung „Armutssensibel handeln in der Kita“ beschäftigt sich mit den Bildern von Armut. Ein wesentliches Momentum betrifft die Haltung gegenüber dem Phänomen Armut, also die Werte und Normen, die Überzeugungen, die Blickwinkel, Sichtweisen und Perspektiven der Fachkräfte. Bei Gruppen bis zu zwölf Teilnehmenden arbeite ich in der Gesamtgruppe. Wir tragen zusammen, was der Begriff Haltung beinhaltet, und entwickeln gemeinsam Ideen, wie daran gearbeitet werden könnte.

Im Anschluss zeige ich den Film der Kinderkommission der Stadt Nürnberg „Armut raus aus meinem Haus“, in dem Kinder erzählen, was sie über das Thema Armut denken und sich wünschen. Meist schließt sich ein Kleingruppengespräch an, in dem die Teilnehmenden ihre Haltung und ihre „Bilder“ zu Armut reflektieren.



Begriffsinhalte zusammentragen, Ideen entwickeln

Didaktischer Kommentar

Die Sequenzen mit ihren Inhalten und den gewählten Methoden sollen zu einem Kompetenzzuwachs bei den Teilnehmenden für diesen thematischen Schwerpunkt führen. Die Inhalte und Methoden orientieren sich an den Anwesenden, ihren Erfahrungen und ihren Kompetenzzielen bezogen auf dieses konkrete Setting (Subjektorientierung). Daher ist es wichtig, dass sie während des gesamten Verlaufs die Hauptakteure sein können, die eigenverantwortlich ihren individuellen Bildungsprozess steuern (Komplexitätsorientierung).

Prinzipiell sind Veränderungs- und Lernprozesse mit Widerständen und Irritationen behaftet. Damit es zu Änderungen kommen kann, müssen diese zunächst von den Individuen als notwendig betrachtet werden (Miller

2006). Eine Weiterbildung muss also den Freiraum dafür eröffnen, dass Alltagshandeln zur Disposition gestellt werden kann (Reflexionsorientierung). Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sollen diese individuellen Bildungsprozesse initiieren, unterstützen und begleiten. Sie ermöglichen es den Teilnehmenden, eigene Deutungsmuster zu hinterfragen und sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen (Gaigl 2014). Hilfreich hierfür sind ein lernförderliches Klima, ein wertschätzender und partnerschaftlicher Umgang, humorvolles Verhalten und die Fähigkeit, Inhalte auf verständliche Art und Weise zu vermitteln bzw. anzuleiten und Inhalte selbstständig erarbeiten zu lassen. Lernen bedeutet, Inhalte aufzunehmen und zu verstehen, diese zu verarbeiten und eine Umsetzung abzuleiten. Ob sich dann in der Praxis tatsächlich eine Performanz zeigt, also der Transfer gelingt, hängt von den Rahmenbedingungen und Ressourcen des beruflichen Umfeldes ab, genauso wie von den interpersonalen Fähigkeiten der Fachkräfte, deren Wollen und Können. Weiterbildungen in den derzeitigen Formaten können diesen Prozess lediglich unterstützen und einleiten (Handlungsorientierung).

Checkliste für die Gestaltung von Sequenzen

- Die Teilnehmenden sind eingeladen, sich aktiv in den einzelnen Sequenzen zu beteiligen.
- Inhalte aufnehmen („Einatmen“) und Inhalte verarbeiten („Ausatmen“) sind ausgewogen verteilt.
- Die Methoden werden hinreichend eingeführt und erläutert, Tischvorlagen liegen bereit.
- Die Befindlichkeiten der Teilnehmenden werden ausreichend beachtet, und das Konzept wird gegebenenfalls angepasst.
- Gruppendynamiken werden berücksichtigt.
- Reflexionszeiten und Feedback werden ermöglicht.
- Die Ziele Kompetenzzuwachs und Transfer werden „bewusst“ gehalten.
- Mögliche Punkte für eine Umsetzung werden nach jeder Einheit erarbeitet.
- Eine klare Struktur wird eingehalten.
- Ein wertschätzender Umgang auf Augenhöhe wird umgesetzt.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Konkrete Hilfen für die Gestaltung von Sequenzen:

- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014c): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München (besonders S. 96–98)
- Döring, Klaus W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim/Basel (besonders S. 46–96)
- Nitschke, Petra (2016): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln. Inhalte kreativ visualisieren. Lernziele wirksam umsetzen. 4. überarb. Aufl. Bonn (besonders S. 238–259)

Theoriewissen:

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg (besonders S. 89–122)
- Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin (besonders S. 102–107)
- Bodenburg, Inga (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 108–127
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann-Schweizer, Pauline/Raether, Wulf (2016): Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten. 3. überarb. Aufl. Weinheim/Basel (besonders S. 64–73)

3.3 Kompetenzzuwachs beobachten

Der Erwerb von Kompetenzen entwickelt sich entlang von Handlungsanforderungen (Friederich/Schelle 2015). Die Entwicklung von Handlungskompetenzen ist ein Prozess, der Zeit benötigt und eigentlich begleitet werden müsste, sollen die Kompetenzen nachhaltig verankert werden (Macke u.a. 2016; Hoffer 2016; Gaigl 2014; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014).

Aber „problematisch ist auch nach wie vor die Erfassung und Evaluierung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden, da es bislang keine empirisch abgesicherten Instrumente dafür gibt" (Friederich/Schelle 2015, S. 53). Während einer Weiterbildung lassen sich dennoch, wenn auch nicht empirisch abgesichert, Hinweise dafür finden, dass Wissensbestände aufgefüllt, neue Fähigkeiten erworben und/oder Sozial- und Selbstkompetenzen erweitert wurden. Jemand erlebt offensichtlich „Aha-Momente" oder entwickelt Ideen, was sie oder er zukünftig anders handhaben möchte. Wenn beispielsweise über Bilder und Vorstellungen von Familien, die von Einkommensarmut betroffen sind, und damit verbundene Deutungen gesprochen wird, hört man häufig Sätze wie „So habe ich das noch nie betrachtet!", „Da möchte ich genauer hinschauen", „Darüber sollten wir im Team sprechen" oder „Da möchte ich zukünftig anders handeln". Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sollten solche „Selbstreflexionsprozesse zu den individuellen Bildungsprozessen" (DJI/WiFF 2014b, S. 100) im Verlauf immer wieder mithilfe konkreter Beispiele anregen. Wenn es gelingt, einen Perspektivenwechsel zu erreichen, dass Deutungsmuster hinterfragt werden, kommen Veränderungsprozesse in Gang, die im Idealfall in der Praxis fortgesetzt werden.

In einer zweitägigen Weiterbildung können lediglich Impulse gesetzt werden. Eine hilfreiche Methode hierfür sind Rollenspiele, die eigene Sichtweisen und Handlungen verdeutlichen. Gefördert werden so „Wahrnehmung, Empathie, Flexibilität, Offenheit, Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit" (Hoffer/Wünsche 2014, S. 212). Die anschließende Reflexion macht das Erlebte und Gesehene für die Beteiligten und Beobachtenden sichtbar. Daraus können weitere Vorgehensweisen abgeleitet werden. Auch in Einheiten kollegialer Beratung werden alle Kompetenzfacetten geschult.

Ein möglicher Kompetenzzuwachs kann dann spätestens in der konkreten Planung für den Transfer der Erkenntnisse in die Praxis beobachtet werden. Hier werden die Fragen beantwortet, was gelernt wurde und was sich verändert hat im Wissen, Können, Denken und in den Überzeugungen. Die Vertiefungsphasen während der Sequenzen sind wichtig, gleichsam als Wegmarken, um festzustellen, wo die Einzelnen sich gerade auf dem Weg des Bildungsprozesses befinden. Beim abschließenden *„Blick zurück"* (siehe Kap. 2.3 und 3.4) lassen sich mögliche Kompetenzzuwächse erkennen.

Didaktischer Kommentar

Dreh- und Angelpunkt jeder kompetenzorientierten Weiterbildung sind die erweiterten und neu gewonnenen Handlungskompetenzen der Teilnehmenden für die berufliche Praxis (Subjektorientierung). Die entwickelten Kompetenzen sollen ermittelt werden (Reflexionsorientierung). Mit der konkreten individuellen Planung wird vorbereitet, die Lernergebnisse in der Praxis umzusetzen (Handlungsorientierung) – und zwar ausdifferenziert für alle fachlichen und personalen Kompetenzfacetten (Komplexitätsorientierung).

Checkliste für die Beobachtung des Kompetenzzuwachses

- Es werden Methoden zur Reflexion von erworbenen Kompetenzen angewendet (Gesprächsrunden, Rollenspiele, Fallarbeit, kollegiale Beratung).
- Der Lernprozess wird reflektiert.
- Die Lernergebnisse werden benannt und die Kompetenzziele überprüft.
- Der Transfer des Gelernten in die Praxis wird konkret geplant.
- Alle Kompetenzfacetten werden gleichwertig bearbeitet.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München (besonders S. 59–72)

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2014): Kompetenzen einschätzen und Feed-

back kompetenzbasiert formulieren. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 128–153

Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann-Schweizer, Pauline/Raether, Wulf (2016): Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten. 3. überarb. Aufl. Weinheim/Basel (besonders S. 88–91)

3.4 Abschluss gestalten

„Der Schluss ist nicht lediglich das Ende eines Kurses, sondern der Abschluss, die Abrundung und oft auch der Höhepunkt" (Siebert 2010, S. 148). Die Abschlussphase ist ein wichtiger Baustein, der intensiv gestaltet werden sollte. Die Lernergebnisse sollen gesichert, ein möglicher Kompetenzzuwachs sichtbar gemacht und vor allem die konkrete Umsetzung geplant werden. Außerdem ist dies der Zeitpunkt für das Feedback, die Möglichkeit sich zu vernetzen und voneinander zu verabschieden, um wieder gut in den Alltag zurückzukehren. „In der letzten Trainingsphase sollten die Teilnehmer die Möglichkeit haben, den gesamten Trainingsprozess zu reflektieren und (...) konkrete Handlungsschritte zum Transfer der Lerninhalte in den Berufsalltag zu formulieren" (Nitschke 2016, S. 253). Dazu gehört Folgendes:

- *Der Blick zurück* fasst den gesamten Prozess zusammen und richtet den Fokus auf die einzelnen Stationen und die Lernergebnisse. Auch die zu Beginn gesammelten Erwartungen und der Themenspeicher werden ausgewertet. Wenn alle Ergebnisse nach wie vor sichtbar sind, könnte man dies wie einen Spaziergang durch den Weiterbildungsprozess gestalten. Bei diesem Rundgang werden Punkte verteilt für die je wichtigsten Stationen, oder man „geht" den Weg gemeinsam entlang einer Schatzkarte, in der die einzelnen Stationen veranschaulicht sind (Nitschke 2016, S. 255).
- *Der Blick nach vorn* dient einerseits der Ergebnissicherung und andererseits der konkreten Vorbereitung der nächsten Schritte für die Umsetzung in der Praxis. Berücksichtigt werden müssen die Rahmenbedingungen, die die Teilnehmenden im beruflichen Alltag vorfinden. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer setzt sich Ziele, entwickelt Ideen und legt Aspekte fest, die realisiert werden sollen. Das Ganze wird in einem Zeitplan verankert. Außerdem wird die Überprüfung vereinbart. So könnten zum Beispiel Partnerschaften oder Netzwerke gebildet werden. Vereinbart wird, wann man miteinander telefoniert und/oder dass man in regelmäßigem Kontakt bleiben möchte. Dies erhöht nachhaltige Effekte.

Abschluss gestalten

Zuletzt folgen das Feedback in schriftlicher und/oder mündlicher Form, Vereinbarungen zum Protokoll und zum Umgang mit offenen Punkten (z.B. das Nachreichen von Literatur und Informationen) sowie die Verabschiedung. Wer mag, kann ein Abschiedsritual durchführen, ein Gruppenfoto machen und sich dann persönlich bedanken.

Beispiel: Feedbackbogen

Feedbackbogen für die Bewertung der Weiterbildungsveranstaltung

Veranstaltung: *Armutssensibles Handeln in der Kindertageseinrichtung*

Veranstaltungsdatum: .....

Veranstaltungsort: .....

Bitte nehmen Sie sich ein wenig Zeit für die Bewertung der Veranstaltung.

Erwartungen und Ziele:	trifft voll zu					trifft gar nicht zu
Das Seminar hat meinen Erwartungen entsprochen.						
Die Ziele wurden zu Beginn klar benannt.						
Die benannten Ziele wurden erreicht.						

Inhalte:	trifft voll zu					trifft gar nicht zu
Ich habe neues Wissen erworben.						
Die Inhalte waren praxisnah.						
Meine Fragen und Anliegen wurden berücksichtigt.						
Die Inhalte wurden durch Übungen vertieft.						
Die Unterlagen waren hilfreich.						
Ich habe konkrete Ideen entwickelt für meine Praxis.						

Atmosphäre:	trifft voll zu					trifft gar nicht zu
Es herrschte ein angenehmes Arbeitsklima.						
Ich konnte gut in der Gruppe arbeiten.						
Im Raum habe ich mich wohlgefühlt.						

Referentin:	trifft voll zu					trifft gar nicht zu
Die Inhalte wurden fachlich kompetent vermittelt.						
Die Referentin ermöglichte Beteiligung.						
Die Referentin unterstützte mein Lernen.						

Gesamturteil:

völlig zufrieden — überhaupt nicht zufrieden

Wie zufrieden waren sie insgesamt mit dem Seminar?

Was hat Ihnen besonders gut bzw. nicht gefallen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Themen haben gefehlt?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Das nehme ich für meine Praxis mit.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Das möchte ich noch mitteilen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vielen Dank und alles Gute!

Quelle: Eigene Darstellung

Didaktischer Kommentar

Der Abschluss der Weiterbildung bildet den didaktischen Höhepunkt und ist eine Zwischenstation im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung. Fokussiert werden die Lernergebnisse der einzelnen Teilnehmenden, der Verlauf des Bildungsprozesses und die Pläne, wie die Lernergebnisse nun in Handlungskompetenzen übersetzt und umgesetzt werden sollen (Subjektorientierung und Handlungsorientierung). Die angestrebte Performanz steht im Mittelpunkt. Reflektiert wird, welches Wissen vertieft wurde, welche Fertigkeiten entwickelt und welche Sozial- und Selbstkompetenzen erweitert werden konnten (Komplexitätsorientierung). Außerdem werden die Erwartungen mit dem Ist-Stand abgeglichen.

Checkliste für die Gestaltung der Abschlussphase

- Der Lernprozess wird gemeinsam betrachtet, die Inhalte und die Lernergebnisse werden reflektiert.
- Die Erwartungen und offenen Themen werden besprochen, und der weitere Umgang damit wird vereinbart.
- In Einzelarbeit wird das Transferlogbuch gesichtet und vervollständigt.
- Jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer hat für sich einen realistischen und konkreten Umsetzungsplan erstellt, SMART-Ziele (siehe Kap. 2.1) werden formuliert, die jeweiligen Rahmenbedingungen und Ressourcen sind hinreichend berücksichtigt, die einzelnen Schritte sind terminiert.
- Die Teilnehmenden nutzen die Möglichkeit sich zu vernetzen, es haben sich Lernpartnerschaften gebildet.
- Die Feedbackbögen sind ausgefüllt und abgegeben.
- Eine Liste für einen Follow-up-Fragebogen liegt aus (siehe Kap. 4).
- Teilnahmebescheinigungen werden ausgeteilt.
- In der Abschlussrunde wird ein mündliches Feedback gegeben.
- Es wird ein Gruppenfoto gemacht.
- Ein Abschiedsritual wird durchgeführt.
- Man verabschiedet sich voneinander.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Geißler, Karlheinz (2005): Schlusssituationen. 4. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

Nitschke, Petra (2016): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln. Inhalte kreativ visualisieren. Lernziele wirksam umsetzen. 4. überarb. Aufl. Bonn (besonders S. 253–259)

Ergänzen Sie eigene Ideen!

4 Evaluation des Angebots

Nach einer durchgeführten Weiterbildungsmaßnahme stellt sich die Frage: Wie lässt sich der Transfer des theoretisch Gelernten in der Praxis feststellen? Zeigen sich die neu erworbenen oder erweiterten Kompetenzen tatsächlich als nachhaltige Verhaltensänderung in den alltäglichen Handlungssituationen?

Bislang beschränken sich Evaluationen häufig auf das Austeilen eines Feedbackbogens am Ende der Veranstaltung. Welche Effekte sich später in der Praxis tatsächlich zeigen, wird seltener abgefragt. Eine Weiterbildungsmaßnahme angemessen auszuwerten, ist aufwändig und derzeit wohl auch daher organisatorisch schwierig umzusetzen. Dennoch: Möchte man nachweisen, wo ein Theorie-Praxis-Transfer gelungen ist oder wo nicht, muss dies systematisch erfolgen. Die folgenden Ideen sind ein Vorschlag für ein solches Vorgehen.

Fakt ist: Kompetenzzuwächse werden erst im Lauf der Zeit in der Praxis deutlich, und auch nur dann, wenn die Rahmenbedingungen und zur Verfügung stehenden Ressourcen dies zulassen. Eigentlich kann erst dann von einer wirksamen Weiterbildung gesprochen werden, wenn Kita-Leitung und Team die neu erworbenen bzw. erweiterten Kompetenzen wertschätzen und willkommen heißen, wenn Räume und Zeit zur Erprobung im Alltag eröffnet und die Ergebnisse gemeinsam im Team reflektiert werden.

Soll also der Transfer in die Praxis (Performanz) als angestrebtes Ergebnis von kompetenzorientierten Weiterbildungen evaluiert werden, kann das erst mit einem gewissen zeitlichen Abstand zur Weiterbildungsmaßnahme erfolgen. Eine Abfrage, beispielsweise in Form eines Feedbackbogens, direkt im Anschluss an eine Veranstaltung lässt allein keine Rückschlüsse über einen realen Kompetenzzuwachs zu (Hoffer 2016). Mit der Abfrage am Ende einer Veranstaltung (oder in Zwischen-Feedback-Runden) erfährt man etwas darüber, wie die Teilnehmenden die Weiterbildung als Veranstaltung bewerten, aber nichts über deren Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit in der Praxis (Hoffer 2014). Selbstverständlich sind diese direkten Rückmeldungen wichtig, zum Teil sind sie auch vom Weiterbildungsanbieter vorgeschrieben. Vor allem im Hinblick auf die Gestaltung erhalten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner hilfreiche Rückmeldungen, insbesondere über die Fülle der Themen, die Auswahl der Methoden, und eine direkte Einschätzung der Teilnehmenden, welche Erkenntnisse und Ergebnisse sie in ihre Praxis mitnehmen können.

Um den Praxistransfer zu überprüfen, kann man am Ende der Weiterbildung eine Liste auslegen, in die sich diejenigen Teilnehmenden eintragen, die bereit sind, sich nach sechs bis zwölf Wochen erneut dazu befragen zu lassen, welche Lernergebnisse sie in ihrer pädagogischen Praxis umsetzen konnten. Selbstverständlich muss deutlich gemacht werden, wofür die Erkenntnisse genutzt werden sollen:

- zur Unterstützung für die Realisierung der eigenen Vorhaben,
- zur Weiterentwicklung der Weiterbildung,
- zur Ergebnissicherung,
- als Hinweis auf die Wirksamkeit der Weiterbildung.

Diese Befragung erfolgt entweder schriftlich mit einem Fragebogen oder als Telefoninterview. Vielleicht ist es auch möglich, Einzelne weiter zu begleiten, wenn zum Beispiel Gelder für Supervisionsprozesse zur Verfügung stehen.

Abschließend dokumentiert die Weiterbildnerin oder der Weiterbildner den Verlauf der Weiterbildung, den Lernprozess und den Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden aus ihrer bzw. seiner Sicht (Nitschke 2016). Mit der Evaluation wird der Handlungszyklus geschlossen und beginnt für jeden weiteren kompetenzorientierten Weiterbildungsprozess erneut.

Didaktischer Kommentar

Die Evaluation ist entscheidend für die Ergebnissicherung und ein zentrales Qualitätsinstrument für jede Weiterbildungsmaßnahme. Hier wird überprüft, ob die individuellen Kompetenzziele in allen Kompetenzbereichen erreicht und die Erwartungen erfüllt wurden. Die Wirksamkeit kann erst in der Praxis evaluiert werden.

Checkliste für die Evaluation des Angebots

- Die schriftlichen Feedbackbögen werden ausgefüllt, zurückgegeben und ausgewertet.
- Die Einwilligung in eine spätere Befragung zur Wirksamkeit wird eingeholt und eine Liste zum Eintragen ausgelegt.
- Ein mündliches Feedback zur Veranstaltung wird eingeholt.
- Eine weitere fachliche Begleitung wird angeboten.

- Nach ca. sechs bis zwölf Wochen wird eine weitere Befragung durchgeführt, schriftlich oder telefonisch.
- Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner dokumentiert den Verlauf der Weiterbildung, den Lernprozess und den beobachteten Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden während der Weiterbildung.
- Die Ergebnisse der Evaluation werden ausgewertet und für den neuen Handlungszyklus berücksichtigt und verarbeitet.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Der Klassiker: Reischmann, Jost (2006): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen. Augsburg

Ergänzen Sie eigene Ideen!

C Kriterienkatalog für kompetenzorientierte Weiterbildungen

Kompetenzorientierung ist ein Ansatz, mit dem Weiterbildungen ganzheitlich geplant, durchgeführt und evaluiert werden können. Sie werden auf der Grundlage von wiederkehrenden Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag konzipiert. Basis der Konzeption sind die vier didaktischen Prinzipien der Subjektorientierung, der Reflexionsorientierung, der Komplexitätsorientierung und der Handlungsorientierung. Ausgearbeitet und ausgeführt werden Weiterbildungen entlang eines Handlungszyklus, der aus Bedarfsermittlung, Planung, Realisierung und Evaluation besteht. Handlungsleitend ist die Entwicklung von Kompetenzen, die sich nachhaltig in der beruflichen Praxis als Handlungskompetenzen zeigen.

Pädagogische Konzepte sollten sich die günstigen Ausgangsbedingungen des Menschseins, nämlich Erfahrungen zu sammeln und diese auch verstehen zu wollen, zunutze machen. Sie unterstützen das eigenverantwortliche, selbstorganisierte und selbstbestimmte Lernen. Lern- bzw. Bildungsprozesse gelingen nur dann, wenn die lernenden Erwachsenen mit ihren Erfahrungen, ihrem Wissen und ihrem Gewordensein im Mittelpunkt stehen. Alle beschriebenen Elemente bilden gleichzeitig die Kriterien ab, mit denen überprüft werden kann, ob kompetenzorientierte Weiterbildungen das halten, was sie versprechen. Mit diesen Elementen wird somit gleichzeitig eine Qualität beschrieben, im Sinne von Eigenschaften einer kompetenzorientierten Weiterbildung. Daran lässt sich die Qualität bemessen (Meyer 2015). Im Folgenden werden die einzelnen Elemente den Qualitätsdimensionen[8] für Weiterbildungen zugeordnet und mögliche Qualitätskriterien für kompetenzorientierte Weiterbildungen benannt.

Qualitätsdimensionen von Weiterbildungen

Qualitätsdimension	Elemente einer kompetenzorientierten Weiterbildung
Orientierungsqualität	– Ziel: Kompetenzen entwickeln, die sich als Handlungskompetenzen in der beruflichen Praxis zeigen – vier didaktische Prinzipien: Subjektorientierung, Reflexionsorientierung, Komplexitätsorientierung, Handlungsorientierung (Persformanzorientierung) – wiederkehrende Handlungsanforderung der pädagogischen Praxis
Strukturqualität	– Bedarf ermitteln – Weiterbildungsangebote planen – Rahmenbedingungen (räumlich, zeitlich) berücksichtigen – Angebot ankündigen und bewerben
Prozessqualität	– Lehr-Lern-Prozess didaktisch/methodisch kompetenzorientiert gestalten – Weiterbildung planen und durchführen – Lernziele ermitteln, festlegen und abstimmen – Methoden und Inhalte auswählen
Ergebnisqualität	– Ziele und Lernergebnisse überprüfen – die Veranstaltung auswerten – die Umsetzung begleiten und überprüfen – Ergebnisse sichern

Quelle: Eigene Zusammenstellung

8 Ausführlich in: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München

„Die Orientierungsqualität bildet die Basis dafür, wie Weiterbildungsmaßnahmen ausgerichtet und gestaltet werden sollen“ (Meyer 2015, S. 32). Die zugeordneten Elemente sind die übergeordneten Ziele, die vier didaktischen Prinzipien und die wiederkehrenden Handlungsanforderungen der pädagogischen Praxis. „Die Strukturqualität bezieht sich auf die strukturellen Rahmenbedingungen (...) und die Gestaltung ihrer Angebotsstruktur“ (ebd., S. 33). Hierunter fallen die Bedarfsermittlung, die Planung von Weiterbildungskonzepten, die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und die Ausschreibung. „Inhalt der Prozessqualität in der Weiterbildung sind die Bildungsprozesse und die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse“ (ebd., S. 34). Darunter werden die didaktischen und methodischen Planungen des Angebots und deren Durchführung subsumiert. Die Ergebnisqualität schließlich fokussiert „die Wirksamkeit der Weiterbildung, die durch die erworbenen Kompetenzen der Teilnehmenden belegt wird“ (ebd., S. 35), indem die Ziele und Lernergebnisse überprüft werden, die Veranstaltung ausgewertet, der Transfer in die Praxis begleitet und analysiert wird und die Ergebnisse gesichert werden.

Mit dem Kriterienkatalog „für die kompetenzorientierte Weiterbildung im Rahmen der Frühpädagogik“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2011, S. 68) können Angebote kompetenzbasiert geplant, durchgeführt und ausgewertet werden. Die folgenden Kriterien orientieren sich an diesem Fragenkatalog und werden adaptiert für den in Teil B näher beschriebenen Handlungszyklus kompetenzorientierter Weiterbildungen:

I. Bedarf ermitteln

- Es wird ermittelt, welche realen Bedarfe für Weiterbildungen in der Praxis bestehen, und geprüft, ob für ein geplantes Themenangebot eine Nachfrage besteht.
- Alle Akteurinnen und Akteure bzw. Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) werden in der Bedarfsermittlung hinreichend berücksichtigt.
- Es werden Gespräche mit Weiterbildungsträgern und -anbietern sowie Einrichtungsleitungen geführt.
- Wenn möglich, wird in der Kita hospitiert.
- Die Ziele und Inhalte sind mit den Auftraggebern geklärt und abgestimmt.
- In der Ausschreibung ist erkennbar, dass es sich um eine kompetenzorientierte Weiterbildung handelt.
- Die einzelnen Kompetenzziele sind konkret formuliert. Kompetenzziele lassen sich beobachten und überprüfen.
- Alle Kompetenzfacetten sind ausgewogen einbezogen.

II. Angebot planen

- Die Planung gründet auf den vier didaktischen Prinzipien.
- Eine konkrete pädagogische Handlungsanforderung wird ausgewählt.
- Alle vier Kompetenzfacetten sind berücksichtigt.
- Die Richt-, Grob- und Kompetenzziele sind operationalisiert.
- Die Erwartungen, Vorkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmenden werden im Vorfeld geklärt und abgestimmt.
- Aus den Kompetenzzielen werden die notwendigen Inhalte und Methoden abgeleitet.
- Die Inhalte werden an den Zielen und Erwartungen der Teilnehmenden ausgerichtet und didaktisch reduziert.
- Die Methoden unterstützen die Kompetenzentwicklung und fördern die aktive Beteiligung.
- Die Methoden sind praxisorientiert ausgewählt und passen zu den Inhalten.
- Die Inhalte bauen aufeinander auf.
- Der Ablauf ist strukturiert geplant.

III. Angebot realisieren

- Die vier didaktischen Prinzipien sind handlungsleitend für die gesamte Durchführung der Weiterbildung.
- Das Konzept bzw. der Ablaufplan wird gegebenenfalls an die Erwartungen der Teilnehmenden und an die Rahmenbedingungen angepasst.
- Der Praxisbezug ist hergestellt.
- Die Methoden orientieren sich an den Bedürfnissen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden.
- Die Kompetenzentwicklung und der mögliche Transfer in die Praxis werden bewusst gehalten. Es gibt hinreichende Reflexions- und Vertiefungsphasen.
- Der Kompetenzzuwachs wird beobachtet und ermittelt.

IV. Angebot evaluieren

- Das Feedback wird schriftlich und mündlich eingeholt.
- Die Teilnehmenden reflektieren den Lernprozess.
- Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner dokumentiert die eigene Perspektive zum Bildungsprozess.

- Nach Möglichkeit wird die Umsetzung in die Praxis fachlich begleitet.
- Der Transfer wird nach einer angemessenen Zeit überprüft (z.B. schriftlich oder mithilfe eines Telefoninterviews).

Diese Kriterienliste bietet die Möglichkeit, sich zu orientieren und die Liste für die eigenen Bedarfe anzupassen und zu ergänzen. Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass sich erst im beruflichen Alltag zeigt, ob eine kompetenzorientierte Weiterbildung wirksam gewesen ist. Die Praxis ist der Maßstab. Prinzipiell ist eine Weiterbildung damit lediglich ein erster Baustein, mit dem Kompetenzen weiterentwickelt werden bzw. die Handlungsfähigkeit in der Praxis gestärkt wird. Dies verweist auf eine notwendige fachliche Begleitung und Überprüfung in der Anwendung.

Fazit und Ausblick

Die kompetenzorientierte Weiterbildung befindet sich im Entwicklungsprozess. Bislang liegen keine verbindlichen Qualitätskriterien für kompetenzorientierte berufliche Weiterbildungen vor. Oftmals werden Veranstaltungen als kompetenzorientiert bezeichnet, wenn eigene Konzepte angepasst und umgedeutet werden, ohne sie wirklich zu verändern. Aus der Summe von Recherchiertem wird eine eigene Mischung festgelegt, mit der praktisch weitergearbeitet wird (Kovačević/Nürnberg 2014), indem Weiterbildnerinnen und Weiterbildner „selektiv Didaktiken und Methoden wählen, mit denen sie sich identifizieren und die sie vor den Teilnehmenden argumentativ legitimieren können“ (ebd., S. 12).

Generell wird diskutiert, ob ein- bis zweitägige Angebote oder Workshops, die nur wenige Stunden dauern, überhaupt als kompetenzorientierte Weiterbildungen gelten können (Gaigl 2014). Workshops werden wie die verschiedenen Seminarformate, Fachtagungen (Beher/Walter 2010) und der Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter in Weiterbildungsstudien ohne Unterschied den beruflichen Weiterbildungsangeboten zugerechnet. Ob bzw. inwieweit sich durch die Teilnahme an den unterschiedlichen Formaten tatsächlich Handlungskompetenzen anbahnen lassen, müsste noch näher untersucht werden.

Insgesamt finden kompetenzorientierte Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte unter schwierigen Rahmenbedingungen statt. Befragungen zufolge würden die Fachkräfte gern häufiger an Weiterbildungen teilnehmen – auch an längerfristigen mit Begleitung in der Praxis –, um sich für ihren pädagogischen Alltag weiter zu qualifizieren (Beher/Walter 2012). Sie gelten als besonders weiterbildungsaffin (König/Friederich 2015; Beher/Walter 2012). Allerdings stehen diesen Bestrebungen fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie ein Mangel an passenden Angeboten entgegen (Beher/Walter 2012).

Im Weiterbildungssektor werden zwar qualitativ hochwertige Angebote erwartet und nachgefragt, aber der Markt verhindert häufig (noch) eine angemessene Entlohnung dieser wichtigen Dienstleistung. Kennzeichnend für den Weiterbildungssektor im pädagogischen und sozialen Feld ist die prekäre finanzielle Lage vieler Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (Alfänger u.a. 2014). Schon um die Tagessätze muss teilweise gerungen

werden, und die Honorare, die von vielen Weiterbildungsträgern gezahlt werden, sichern nicht das Erwerbseinkommen der hauptberuflich Tätigen (BMBF 2005). Hinzu kommt, dass Vor- und Nachbereitungszeiten in der Regel nicht vergütet werden, berücksichtigt wird nur die tatsächliche Arbeitszeit während der Veranstaltung. Für die kompetenzorientierte Weiterbildungspraxis heißt dies, Arbeitsstunden müssen im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit geplant werden. Wer kompetenzorientiert weiterbilden möchte, muss mindestens noch einmal so viele, nicht fakturierbare Stunden sowohl in die Vorbereitung als auch in die Nachbereitung investieren. Wenn kompetenzorientierte Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte angeboten werden sollen, müssen die Rahmenbedingungen im Weiterbildungssektor geändert und angepasst werden:

- Finanzgeber wie Kommunen und Träger müssen für das Konzept der kompetenzorientierten Weiterbildung gewonnen werden, indem ihnen der Nutzen und Mehrwert verdeutlicht wird. Dann könnten Weiterbildungsbudgets entsprechend erweitert werden.
- Kompetenzentwicklung ist ein Prozess, der Zeit und Ressourcen benötigt. Diese Mittel müssen eingeplant und zur Verfügung gestellt werden. Das bezieht sich einerseits auf die Teilnahmeressourcen der Fachkräfte. Andererseits müssen solche Prozessbegleitungen durch qualifizierte Weiterbildnerinnen und Weiterbildner angemessen vergütet werden.
- Kompetenzorientierte Weiterbildungen sind langfristig angelegt. Sie bestehen aus drei Teilen: einer intensiven Vorbereitung, der Realisierung sowie der fachlichen Begleitung und Überprüfung in der Praxis. Diese drei Bestandteile sind in den finanziellen Budgetierungen zu berücksichtigen und sollten gleichwertig berechnet werden können.
- Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von kompetenzorientierten Weiterbildungen sollte empirisch weiterbearbeitet werden, hier besteht nach wie vor Forschungsbedarf (König/Friederich 2015).

Auch dieser Leitfaden ist als vorläufig zu betrachten. Er versteht sich als erste Zwischenbilanz, für die Erfahrungen in einem spannenden Arbeitsfeld analysiert wurden. Die Erfahrungswerte wurden an die wissenschaftliche Theorie und Fachliteratur rückgebunden. Schließlich wurden die gesammelten Erkenntnisse daraufhin befragt, was sich daraus für die Praxis einer kompetenzorientierten Weiterbildung ableiten lässt.

Anhang: Handlungszyklus am Praxisbeispiel „Armutssensibles Handeln“ (Inhouse-Angebot)

Das Beispiel beschreibt das Vorgehen bei einem Weiterbildungsangebot aus dem Themenschwerpunkt *Kinder und Familien in Armutslagen* (DJI/WiFF 2014b), Handlungsfeld *Struktur und Rahmenbedingungen von Einrichtung und Team*, Handlungsanforderung D1 *Ein armutssensibles Leitbild und eine armutssensible pädagogische Konzeption entwickeln*.

Inhouse-Weiterbildungen gestalten		
Bedarfe ermitteln und Angebot planen		
	Der Idealfall	Didaktischer Kommentar
Bedarfsermittlung	– Eine Einrichtungsleitung hat den Bedarf für eine Weiterbildung „Armutssensibel handeln in der Kita“ angemeldet. Es soll ein Prozess stattfinden, an dessen Ende für die Einrichtung ein überarbeitetes Leitbild und eine pädagogische Konzeption vorliegen. – Das erste Vorgespräch dient der Klärung der Erwartungen und Bedürfnisse. Außerdem erhält die Weiterbildnerin Zugang zu den Dokumenten der Arbeit in der Einrichtung. Sie informiert sich über die Zusammensetzung des Teams, die pädagogische Arbeit und die Kompetenzprofile der Fachkräfte. – Der Weiterbildnerin wird ermöglicht, in der Einrichtung zu hospitieren, um das Team und deren Arbeit kennenzulernen. – Im zweiten Vorgespräch werden gemeinsam mit der Leitung die angestrebten Kompetenzziele für die fachlichen und personalen Kompetenzen abgeklärt und die Inhalte besprochen. Außerdem wird die Prozessgestaltung abgestimmt und schon jetzt vereinbart, wie die Lernergebnisse im beruflichen Alltag umgesetzt werden können. Dies sicherzustellen ist Aufgabe der Leitung.	*Subjektorientierung:* Ermittelt wird, wer konkret teilnimmt, welche Vorkenntnisse und Erfahrungen vorliegen, welche Qualifikationsebenen vertreten sind. *Reflexionsorientierung:* Das pädagogische Konzept und das Leitbild werden analysiert, Dokumentationen gesichtet, und das pädagogische Handeln wird unter einer armutssensiblen Perspektive reflektiert. *Komplexitätsorientierung:* Die angestrebten Lernergebnisse und Kompetenzziele werden geklärt und abgestimmt. Es wird besprochen, welche Wissenslücken geschlossen werden sollen, welches Wissen erweitert und ausdifferenziert werden soll, welche Fertigkeiten (Können) konkret benötigt werden, um armutssensibel handeln zu können, welche Sozial- und Selbstkompetenzen erweitert werden sollten für die Einzelnen, in der Zusammenarbeit im Team und mit den Kindern und deren Familien. *Handlungsorientierung:* Es wird festgelegt, wie die entwickelten Kompetenzen im beruflichen Alltag umgesetzt und verankert werden. Außerdem wird geklärt, wie die fachliche Begleitung und Überprüfung gestaltet wird. Zusätzlich werden die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen für den Prozess abgeklärt.
Angebot vorbereiten		
	Mögliche Anwendung	Didaktischer Kommentar
Ziele entwickeln	Vereinbarte Ziele: – Grobziel: Das pädagogische Konzept wird überarbeitet. – Kompetenzziele: • Wissenslücken zu Bedingungen und Auswirkungen von Armutslagen werden geschlossen; • das pädagogische Handeln wird reflektiert; • die Angebote werden im Hinblick auf Zugänglichkeit und Barrieren geprüft; • das pädagogische Konzept wird unter einer armutssensiblen Perspektive reflektiert, und eine überarbeitete Gliederung mit Stichpunkten wird erstellt.	*Subjektorientierung:* Auf der Grundlage der Vorgespräche und der Hospitation werden – adressatenbezogen, also für die Einrichtung und das Team vor Ort – die einzelnen Schritte der Angebotsvorbereitung erarbeitet. *Handlungsorientierung:* Alle Einzelbausteine werden so geplant und angeordnet, dass die vereinbarten Ziele erreicht werden können. Zwischen den Sequenzen sind Reflexionsrunden geplant, in denen überprüft wird, ob die Kompetenzziele erreicht werden. Die Planung, wie die Lernergebnisse nach der Veranstaltung umgesetzt werden sollen und wie dies überprüft wird, sichert den notwendigen Schritt für eine Kompetenzentwicklung in der Praxis.

Inhouse-Weiterbildungen gestalten		
Inhalte bestimmen	Abgestimmte Inhalte: – Merkmale und Auswirkungen von Einkommensarmut werden vorgestellt. – Das Lebenslagenkonzept als ein Instrument der Erklärung für Armutslagen wird erläutert. – Bilder und Überzeugungen zu Familien in Armutslagen werden bearbeitet. – Haltungen, Werte und pädagogische Annahmen werden reflektiert. – Erkenntnisse für das pädagogische Handeln werden abgeleitet. – Eine Gliederung mit Stichpunkten für die pädagogische Konzeption wird erarbeitet.	*Komplexitätsorientierung und Reflexionsorientierung:* Alle Kompetenzfacetten werden ausgewogen berücksichtigt. Das Team benötigt vertieftes Wissen zu den Bedingungen und Auswirkungen von Einkommensarmut für die Kinder und Familien in seiner Einrichtung. Die Fachkräfte reflektieren ihr pädagogisches Handeln sowie ihre Überzeugungen und Erfahrungen einzeln und als Team. Daraus entwickeln sie Ideen, was sie verändern möchten, und üben dies ein. Abgerundet wird dies mit der konkreten Planung für nächste Schritte oder der Vereinbarung, worauf künftig geachtet wird.
Methoden auswählen	– Merkmale und Auswirkungen von Einkommensarmut werden in Form von 20-minütigen Impulsen erarbeitet, dazu kommen vertiefende Murmelgruppen. – Lebenslagenkonzept anhand eines Fachtextes in Kleingruppen erarbeiten und zusammentragen lassen (eine Dimension pro Kleingruppe von drei Teilnehmenden). – Bilder, Haltungen und Überzeugungen entlang von Praxisbeispielen bearbeiten (Kleingruppen oder Partnerarbeit). – Im Plenum: Was heißt das für unsere tägliche pädagogische Praxis? (Pinnwand, Collage erstellen) – Transfer planen: Einzelarbeit/Ideen für das Team gemeinsam sammeln (Flipchart).	
Kompetenzzuwachs planen	– Die Teilnehmenden (TN) können Merkmale und Auswirkungen von Einkommensarmut benennen. – Die TN kennen das Lebenslagenkonzept und können dies auf einzelne Kinder übertragen. – Bezüglich der Angebote in der Kita wird der Blick geschärft für mögliche Barrieren. – Die TN sind in der Lage, die eigenen Erfahrungen und Bilder zu reflektieren und daraus Schlüsse für das pädagogische Handeln zu ziehen.	
Transfer planen	– Konkrete nächste Schritte planen, mit zeitlichen Angaben, die Vorgehensweise beschreiben und fixieren (Einzelarbeit/Vorstellung und Besprechung im gesamten Team). – Die pädagogische Konzeption wird weiter bearbeitet. – Die fachliche Begleitung und Überprüfung wird abgestimmt und vereinbart.	

<table>
<tr><th colspan="3">Inhouse-Weiterbildungen gestalten</th></tr>
<tr><td>Ablaufplan erstellen</td><td>– Die einzelnen Sequenzen werden in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht und zeitlich durchdacht geplant.
– Die Inhalte bauen aufeinander auf, es werden Reflexionsphasen eingebaut.
– Die Methoden berücksichtigen die unterschiedlichen Lernstile der TN.</td><td></td></tr>
<tr><th colspan="3">Angebot realisieren</th></tr>
<tr><th></th><th>Mögliche Anwendung</th><th>Didaktischer Kommentar</th></tr>
<tr><td>Einstieg gestalten</td><td>– Da sich Team und Weiterbildnerin durch die intensive Vorbereitung bereits kennengelernt haben, entfällt diese vertrauensfördernde Maßnahme.
– Um eine gute Lernatmosphäre zu ermöglichen und die Arbeitsfähigkeit zu sichern, werden zu Beginn noch einmal die vereinbarten Ziele erläutert, und das Einverständnis wird eingeholt. Der geplante Ablauf wird präsentiert, und die Weiterbildnerin erklärt, dass er flexibel gehandhabt und angepasst wird, falls sich dies im Prozess als notwendig erweisen sollte.
– Ein Themenspeicher wird eingeführt für alle aufkommenden Aspekte, Fragen und hilfreichen Anmerkungen, die weiter bedacht bzw. bearbeitet werden sollen.</td><td rowspan="3">Subjektorientierung: Die Teilnehmenden sind die Hauptakteurinnen und -akteure im gesamten Weiterbildungsprozess. Daher wird vor allem Raum geschaffen für Beteiligung. Eine ganzheitliche Vorgehensweise, welche die Bedürfnisse, Erfahrungen und Lernstile der Anwesenden berücksichtigt, ist essenziell für das Gelingen von Teamprozessen.

Komplexitätsorientierung und Reflexionsorientierung: Gerade bei Inhouse-Veranstaltungen werden die Atmosphäre im Team, das Zusammenspiel der einzelnen Mitglieder, verborgene Konfliktbereiche und Befindlichkeiten virulent. Deshalb ist es wichtig, genügend Zeiten für Reflexion, (angeleitetes) Gespräch und auch Atempausen einzuplanen. Gelingt es, Beteiligung für alle zu ermöglichen?

Handlungsorientierung: Deutlich werden muss auch, dass es nicht darum geht, alles bisherige Handeln zu hinterfragen oder alles über Bord zu werfen. Die Weiterbildung will Unterstützung für die tägliche Arbeit bieten. Es werden Handreichungen für die pädagogische Arbeit mit armutsbetroffenen Kindern und deren Familien angeboten. Dafür ist es notwendig, die eigenen Perspektiven zu beleuchten und neue Perspektiven zu eröffnen.</td></tr>
<tr><td>Sequenzen durchlaufen</td><td>Entsprechend der Planung
– werden die Inhalte vermittelt und erarbeitet,
– wird die pädagogische Praxis anhand von Fallbeispielen erörtert,
– werden Erfahrungen, Haltungen und „Bilder zu Armut“ reflektiert,
– wird in kollegialer Beratung und/oder in Rollenspielen armutssensibles Handeln erprobt,
– wird das pädagogische Konzept beleuchtet und um Gliederungs- und Stichpunkte aus der Armutsperspektive ergänzt.</td></tr>
<tr><td>Kompetenzzuwachs beobachten</td><td>– Nach jeder Einheit wird eine kurze Reflexionsphase durchgeführt, als Gespräch, als Partnergespräch, mittels Ad-hoc-Rollenspielen, kollegialer Beratung oder in Kleingruppen, um das Gelernte zu sichern, das angestrebte Kompetenzziel für diese Sequenz zu reflektieren und gegebenenfalls den weiteren Prozess anzupassen, falls ein Punkt vertieft werden soll.
– Der mögliche Transfer wird als Ideen-Pool für den Abschluss notiert.
– Die Lernergebnisse werden benannt und festgehalten (z.B. im Prozesslogbuch).</td></tr>
</table>

Inhouse-Weiterbildungen gestalten		
Abschluss gestalten	Beim didaktischen Höhepunkt und der Zwischenstation auf dem Weg der Kompetenzentwicklung steht die Performanz im Fokus. Der Abschluss beinhaltet: – den Blick zurück auf den Lernprozess, die Ziele und die Lernergebnisse, – den Blick nach vorn, indem die nächsten Schritte konkret geplant und schriftlich fixiert werden (wer macht was, bis wann und wie?).	
Angebot evaluieren		
	Der Idealfall	Didaktischer Kommentar
Am Ende der Weiterbildung	– Zunächst erhalten die TN einen Fragebogen für ein schriftliches Feedback. Damit wird eine Momentaufnahme von der Veranstaltung gemacht, wie die Akteurinnen und Akteure diese einschätzen und welchen Kompetenzzuwachs sie für sich erwarten. – Angeschlossen wird eine mündliche Feedbackrunde, zum Beispiel in Form eines Blitzlichtes, oder die Zielerreichung wird bepunktet oder eine Schatzkiste befüllt. – Das Vorgehen im weiteren Prozess wird noch einmal deutlich gemacht (s.u.).	Die Evaluation ist ein Instrument, mit dem überprüft werden kann, ob die Kompetenzziele erreicht wurden, ob bzw. inwieweit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Transfer der entwickelten Kompetenzen in die Praxis gelingt *(Subjektorientierung, Handlungsorientierung)*. Einzeln und in der Runde wird die Weiterbildung reflektiert. Die Erwartungen werden mit dem Ergebnis des Kompetenzzuwachses in den fachlichen und personalen Facetten abgeglichen *(Komplexitätsorientierung und Reflexionsorientierung)*. Wichtig ist, dass auch die Weiterbildnerin/der Weiterbildner sich im Nachgang bewusst Zeit nimmt, um den gesamten Prozess zu reflektieren und wichtige Aspekte festzuhalten. Welche Ziele wurden erreicht? Was blieb offen? Welche Methoden waren hilfreich? An welchen Stellen soll das Weiterbildungskonzept überarbeitet werden? Waren die Inhalte angemessen ausgewählt, waren es zu viele oder zu wenige? Ist es gelungen, die vier didaktischen Prinzipien ausgewogen zu berücksichtigen? Als Instrument für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eignet sich die Evaluation, wenn diese nachhaltig erfolgt, weil sich Kompetenzzuwächse erst nach einer gewissen Zeit in der Praxis zeigen.
Eigene Eindrücke dokumentieren	– Im Nachgang geht die Weiterbildnerin noch einmal alle ihre Planungen durch und vergleicht sie mit ihren Eindrücken, dokumentiert den Verlauf und reflektiert die Ergebnisse aus ihrer Sicht.	
Im Follow-up (nach etwa sechs bis zwölf Wochen)	– Die Weiterbildnerin bleibt in Kontakt mit der Einrichtungsleitung (per E-Mail oder telefonisch). So besteht die Möglichkeit, sich über die weiteren Schritte auszutauschen, diese kollegial zu begleiten und zu beraten. – Es wird vereinbart, dass die Weiterbildnerin an einer Teamsitzung ca. drei Monate nach der Weiterbildung teilnimmt. Im Zentrum steht die Frage, welche Aspekte der Lernergebnisse umgesetzt werden konnten, welche nicht und warum. Was hat sich im Hinblick auf armutssensibles Handeln in der Einrichtung konkret verändert? Wo besteht weiterer Handlungs- bzw. Unterstützungsbedarf? – Eventuell führt die Weiterbildnerin Einzelgespräche, um konkrete Praxisbeispiele zu besprechen. – Zusätzlich wird der Stand der Überarbeitung des pädagogischen Konzeptes besprochen. Die Weiterbildnerin bietet gegebenenfalls Unterstützung bei der Formulierung an.	

Inhouse-Weiterbildungen gestalten		
	– Falls die Beteiligten es hilfreich finden, nehmen sie Supervision in Anspruch, um belastende Erfahrungen mit Kindern und Familien in Armutslagen gut bewältigen zu können, zu reflektieren und damit ihre professionelle Handlungsfähigkeit zu sichern. – Eine vertiefende Weiterbildung zum Handlungsfeld *Familie* wird geplant. Hier geht es insbesondere um die Handlungsanforderung *Erziehungspartnerschaft aufbauen und Kompetenzen der Familie stärken* (DJI/WiFF 2014b).	
Ergebnisse auswerten	– Die Ergebnisse der Feedbacks und der Befragung im Follow-up wertet die Weiterbildnerin aus. – Sie werden mit den Dokumentationen aus den Vorgesprächen abgeglichen. Lässt sich eine Veränderung bezüglich des armutssensiblen Handelns in der Kita feststellen? – Die Resultate werden dokumentiert und fließen in die Planungen für weitere Weiterbildungen ein.	

Literatur und Quellen

Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne (2014): Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld, S. 69–80

Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin

Baumeister, Katharina/Grieser Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 10. München

Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 6. München

Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München

Besser, Ralf (2004): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. 3. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Berlin

Bodenburg, Inga (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 108–127

Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München

DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014a): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10. München

DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014b): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. München

DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014c): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2016): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11. München

DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München

DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München

Döring, Klaus W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim/Basel

Duden-Online-Wörterbuch (o.J.): https://www.duden.de/rechtschreibung/Bedarf (Zugriff: 18.12.2017)

Dürrschmidt, Peter/Brenner, Susanne/Koblitz, Joachim/Mencke, Marko/Rolofs, Andrea/Rump, Konrad/Strasmann, Jochen (2005): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. Bonn

Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Bachelor. Master. Weinheim/Basel

Friederich, Tina/Schelle, Regine (2015): Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 40–65

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 128–153

Fuchs, Sandra (2012): Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung. Münchner Volkshochschule. München

Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53

Geißler, Karlheinz (2005): Schlusssituationen. 4. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 3. München

Hoffer, Rieke (2014): Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung für Kita-Leitungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10. München, S. 233–248

Hoffer, Rieke (2016): Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11. München, S. 120–130

Hoffer, Rieke/Wünsche, Michael (2014): Kompetenzorientierte Methoden für die Weiterbildung von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10. München, S. 194–232

König, Anke/Friederich, Tina (2015): Qualität durch Weiterbildung. Chancen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 9–18

Kovačević, Jelena/Nürnberg, Carola (2014): Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. Ergebnisse einer Interviewstudie mit frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 23. München

Kovačević, Jelena/Schelle, Regine (2016): Prinzipien kompetenzorientierter Didaktik. Arbeitsbuch für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte auf Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile. Unveröffentlichtes Manuskript

Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann-Schweizer, Pauline/Raether, Wulf (2016): Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten. 3. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

Meyer, Anita (2015): Qualität. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 20–39

Miller, Tilly (2006): Dramaturgie von Entwicklungsprozessen. Ein Phasenmodell für professionelle Hilfe im psychosozialen Bereich. Stuttgart

Müller, Margaretha/Faas, Stefan/ Schmidt-Hertha, Bernhard: Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 45. München

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München

Nitschke, Petra (2016): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln. Inhalte kreativ visualisieren. Lernziele wirksam umsetzen. 4. überarb. Aufl. Bonn

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (o.J.): http://lexikon.stangl.eu/13476/beduerfnis/ (Zugriff: 18.12.2017)

Reischmann, Jost (2006): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen. 2. Aufl. Augsburg

Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 1, S. 100–124

Schelle, Regine/Friederich, Tina (2015): Inklusion. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 84–104

Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. überarb. Aufl. Augsburg

Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. 4. überarb. Aufl. Bielefeld

Weidenmann, Bernd (2010): Handbuch Kreativität. Weinheim/Basel

Weidenmann, Bernd (2011): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 8. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

Weidenmann, Bernd (2015): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. 3. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

Links zu Methodensammlungen:

http://erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/meth_tech_instr.php

http://erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/methoden_der_erwachsenenbildung.php

http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html

https://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/liste.php

Zur Autorin

Anita Meyer, M.A.,
ist Bildungswissenschaftlerin und Diplom-Sozialpädagogin FH. Sie war fünf Jahre wissenschaftliche Referentin im Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte" (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) und dort u.a. zuständig für die Themen Inklusion/Kinder und Familien in Armutslagen sowie Teilhabe und Partizipation. Seit Ende 2016 ist sie freiberufliche Prozessbegleiterin, Referentin und Dozentin. Seit 25 Jahren ist Anita Meyer zudem als freie Weiterbildnerin tätig.

Publikationen im Kontext dieses Leitfadens:

Meyer, Anita (2015): Qualität. Indikatoren und Standards für die Weiterbildung. In: König, Anke/Friederich, Tina: Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 20–39

Friederich, Tina/Meyer, Anita/Schelle, Regine (2015): Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita – Die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Becker-Stoll, Fabienne/Cloos, Peter (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt Inklusion. Materialien zur Frühpädagogik, Band 18. Freiburg im Breisgau, S. 23–57

Beher, Karin/Friederich, Tina/Meyer, Anita (2012): Weiterbildung in der Früh- und Kindheitspädagogik. In: Cornelsen Scriptor (Hrsg.): Kinder erziehen, bilden und betreuen: Lehrbuch für Ausbildung und Studium. 3. Aufl. Berlin, S. 804–816

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Weiterbildung** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:

Band 13
Frühe naturwissenschaftliche Bildung

Band 12
Bildungsteilhabe und Partizipation

Band 11
Inklusive Sprachliche Bildung

WiFF Studien

Empirische Forschungsergebnisse zur frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung

Zuletzt erschienen:

Band 30
Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung
Christina Buschle/ Veronika Gruber

Band 23
Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung
Jelena Kovačević/ Carola Nürnberg

Band 21
Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“
Norbert Schreiber

Band 17
Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich
Pamela Oberhuemer

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:

Band 45
Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung
Margaretha Müller/ Stefan Faas/ Bernhard Schmidt-Hertha

Band 3
Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte
Aiga von Hippel/ Rita Grimm

Stand: Dezember 2018

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch
Stiftung

Deutsches
Jugendinstitut

Mit ihren Wegweisern Weiterbildung hat die WiFF Arbeitsmaterialien entwickelt, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner darin unterstützen sollen, ihre Angebote kompetenzorientiert zu gestalten. Das Zentrum jedes Wegweisers bilden sogenannte Handlungsanforderungen, die sich für frühpädagogische Fachkräfte bei der Umsetzung eines bestimmten Themas im Kita-Alltag ergeben. Die dazu ausformulierten Kompetenzen stellen Lernziele für Weiterbildungen dar.

Wie jedoch nutzt man nun ganz konkret ein solches „Kompetenzprofil", um eine Weiterbildungsveranstaltung zu planen und durchzuführen? Anita Meyer hat einen Leitfaden entwickelt, der dies beispielhaft vorführt. Schritt für Schritt führt die erfahrene Weiterbildnerin durch den Handlungszyklus kompetenzorientierter Weiterbildungen: von der Bedarfsermittlung und Programmplanung über die Vorbereitung und Realisation des Angebots bis hin zu seiner Evaluation. Anhand ihrer eigenen Erfahrungen durchleuchtet sie dabei immer wieder die Idee der Kompetenzorientierung hinsichtlich ihrer tatsächlichen Anwendbarkeit, gibt Praxistipps und liefert Anregungen zum individuellen Weiterarbeiten.

ISBN 978-3-86379-193-3