

C | Umsetzungsbeispiel



C

Inhalt

1	Die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte	100
2	Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung	105
2.1	Einleitung	105
2.2	Grundlagen und Vorgehen	106
2.3	Didaktisches Prinzip: Subjektorientierung	107
2.4	Didaktisches Prinzip: Reflexionsorientierung	108
2.5	Didaktisches Prinzip: Komplexitätsorientierung	109
2.6	Didaktisches Prinzip: Performanzorientierung	109
2.7	Fazit und Ausblick	110
3	Kompetenzorientierung im Kontext: Freies Spiel und Peer-Interaktionen als Ausgangspunkt von Partizipation – ein Weiterbildungsvorschlag	113
3.1	Kinder als Akteure der Partizipation – einleitende Bemerkungen	113
3.2	Auswahl der Inhalte	115
3.3	Das Format des Weiterbildungsmoduls	117
3.4	Didaktische Methoden	119
4	Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis	140
4.1	Einleitung	140
4.2	Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis	140
4.3	Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung	141
4.4	Die Rolle der Kita-Leitung für die Unterstützung des Transfers	146
4.5	Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer	147

1 Die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Tina Friederich

Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte ist seit vielen Jahren Thema der wissenschaftlichen Diskussion. Professionalisierung wird dabei häufig mit Qualifizierung gleichgesetzt. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung lebenslangen Lernens und des gesellschaftlichen Wandels, der auch Qualifikationen schnell veralten lässt, kann jedoch eine Qualifikation nicht alleiniger Maßstab für das professionelle Handeln von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sein (Thole/Polutta 2011).

Diese Perspektive wird auch von verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen geteilt, die unter Professionalisierung sowohl Aus- als auch Weiterbildung verstehen (z.B. in der Sozialen Arbeit Schulze-Krüdener 2012; in der Erwachsenenbildung Kraft u. a. 2009 und Vogel 1997; in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Berkemeyer u. a. 2011, Hascher 2011, Lipowsky 2011, Terhart 2011 und Huber 2009; siehe im Überblick Friederich 2017). Somit kann auch für die frühpädagogischen Fachkräfte angenommen werden, dass eine einmal absolvierte Ausbildung nicht lebenslang professionelle Praxis sichert. Dennoch wird die Weiterbildung im Kontext von Professionalisierung als direkte Personalentwicklungsstrategie noch vernachlässigt, obwohl Weiterbildung in der Praxis der Kindertageseinrichtung – zumindest was den Besuch von Veranstaltungen angeht – eine herausgehobene Rolle spielt (Viernickel u. a. 2013; Beher/Walter 2010). Dies hängt auch mit der heterogenen Verwendung des Professionalisierungsbegriffs zusammen, die auf unterschiedliche Theoriebezüge verweist.

Bezugnehmend auf interaktionistische Professionstheorien (Everett Hughes, Fritz Schütze), die davon ausgehen, dass sich die Professionalität von Fachkräften in ihrem Handeln zeigt, wird Professionalisierung als Weg zur Professionalität verstanden. Eine Ausbildung ist Voraussetzung für den Zugang zu einer Tätigkeit und soll professionelles Handeln

anbahnen. Aber nicht nur durch die Ausbildung wird das Handeln der Fachkräfte beeinflusst, sondern auch von deren Erfahrungen (Dippelhofer-Stiem 2012) und den Rahmenbedingungen, die sie für ihr Handeln vorfinden.

Professionelles Handeln findet als Interaktion statt, die in der Kita vorrangig zwischen Fachkräften und Kindern abläuft. Interaktionen sind von Unwägbarkeiten gekennzeichnet, da sie situativ erfolgen und damit Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten unterliegen, die sich in unterschiedlichen Handlungsalternativen zeigen und sehr schnell abgewogen werden müssen (Schütze 1992). Dieses Verständnis von Professionalität ist auch auf frühpädagogisches Handeln übertragbar (z.B. Nentwig-Gesemann 2012) und verweist darauf, dass im Handeln Kompetenzen von Individuen zum Ausdruck kommen, die diese in verschiedenen Zusammenhängen erworben haben. Der Umgang mit Ungewissheit in Interaktionen ist somit ein Kern professionellen Handelns frühpädagogischer Fachkräfte (Nentwig-Gesemann 2007; Ebert 2006) und erfordert von Seiten der Fachkräfte weitreichende Kompetenzen. Diese dienen dazu, in den realen Interaktionssituationen flexibel reagieren und gegebenenfalls auch handeln zu können, wenn nicht ausreichend Wissen zur konkreten Anforderung vorliegt (Dewe u. a. 2011).

Damit wird deutlich, dass professionelles Handeln ein Zusammenspiel von Erfahrung, Wissen, Fertigkeiten, Routinen, sozialen Kompetenzen und Analysefähigkeiten ist. Dieter Nittel knüpft an das interaktionistische Professionalitätsverständnis an und konkretisiert Professionalität als eine „hohe Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung“ (Nittel 2004, S. 350). Diese Beschreibung bezieht sich sowohl auf die Qualität des Handelns einer Person als auch auf die Qualität des Ergebnisses des Handelns (ebd.). In Kindertageseinrichtungen

werden Dienstleistungen für Familien erbracht, und die frühpädagogischen Fachkräfte sind mit ihren Kompetenzen von zentraler Bedeutung für die Qualität (Kluczniok/Roßbach 2014; Tietze u.a. 2013), denn diese beeinflussen mit ihrem Handeln die Entwicklung und Bildung der jungen Kinder. In alltäglichen sozialen Handlungssituationen müssen frühpädagogische Fachkräfte die Fähigkeit und Bereitschaft zeigen, sensitiv und responsiv zu handeln (König/Viernickel 2016).

Die Professionalität der Fachkräfte hängt von deren Kompetenzen ab und bestimmt weitgehend die Qualität in den Einrichtungen. Offen ist jedoch noch, wie diese Professionalität angebahnt werden kann. Da das Handeln in Kindertageseinrichtungen nur bedingt planbar ist, müssen Handlungsrouninen und -reaktionen so verinnerlicht werden, dass sie spontan abrufbar sind. Die Professionstheorien bieten nur wenige Anhaltspunkte, wie Professionalität vorbereitet werden kann. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass eine akademische Ausbildung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Professionalität leistet. Die Forschungsbefunde hierzu sind für frühpädagogische Fachkräfte allerdings uneinheitlich (Early u.a. 2007; Kelley/Camilli 2007; Sylva u.a. 2004); dennoch gelten wissenschaftliches Wissen, Reflexion und die angemessene Übertragung von Theorie auf konkrete Praxisanforderungen als zentrale Bedingungen für Professionalität (Dewe/Otto 2011). Hinzu kommen die Rahmenbedingungen, die das Entwickeln von Kompetenzen ermöglichen oder unterbinden. Hierzu zählen in Kindertageseinrichtungen die Strukturen, die Leitung, das Team sowie die anwesenden Kinder und ihre Familien, aber auch regelmäßige Weiterbildungen.

Weiterbildungen gelten in allen erziehungswissenschaftlichen Berufen als wichtig für die Aufrechterhaltung der Professionalität der Fachkräfte. Tatsächlich knüpft Weiterbildung jedoch nur selten an der Ausbildung und Berufspraxis an, ist kaum systematisch angelegt und wird von heterogenen Weiterbildungsträgern angeboten (Friederich 2017; Beher/Walter 2010). Insbesondere sozialpädagogische Ausbildungen, zu denen auch die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher

gehört, sind grundsätzlich breit angelegt, da die späteren Einsatzfelder sehr heterogen sind und eine Weiterqualifizierung erfordern (Thole 2005). In diesem Sinn gehört die Weiterbildung neben der Ausbildung zwingend zur Professionalisierung. Aber auch diese Perspektive greift zu kurz, da Qualifikationen oder Zertifikate allein professionelles Handeln nicht sicherstellen können (Thole/Polutta 2011). Abhilfe könnte die Orientierung an Kompetenzen bieten, die das individuelle Vermögen von Personen beschreiben, in Situationen professionell zu handeln, unabhängig davon, wo und wie diese Kompetenzen erworben wurden.

Tatsächlich lässt sich laut Dieter Nittel (2002) Professionalität, bezogen auf eine Person, mit Kompetenzen beschreiben, da sie sich analytisch in Disposition (Voraussetzungen) und Performanz (Handeln in der aktuellen Situation) zerlegen lassen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Die bisherigen Arbeiten zur Kompetenzentwicklung zeigen, dass für die Anbahnung von Kompetenzen sowohl die Motivation der Individuen als auch die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung sowie die Berufspraxis mit den dort vorhandenen Strukturen und Teammitgliedern eine Rolle spielen (Gerstenmaier/Mandl 2010; Gnahs 2010).

Peter Dehnbostel (2008) hat ein theoretisches Modell beruflichen Lernens entwickelt. Er geht davon aus, dass sich die berufliche Handlungskompetenz aus einem Zusammenspiel der bislang individuell erlangten beruflichen Handlungskompetenz (z.B. durch Ausbildung, Schule oder eine andere Erwerbstätigkeit) und den jeweiligen Arbeits- und Handlungsbedingungen entwickelt. Somit haben die Rahmenbedingungen, unter denen berufliches Handeln erfolgt, Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung. Peter Dehnbostel nimmt an, dass nach längerer Erwerbstätigkeit die „Strukturen und Gegebenheiten die Kompetenzentwicklung und das berufliche Handeln“ (Dehnbostel 2008, S. 54) prägen. Diese fächert Peter Dehnbostel in Lern-, Arbeits- und Unternehmenskultur, Lernpotenziale der Arbeit sowie Entwicklungs- und Aufstiegswege auf. Damit weist er darauf hin, dass die Kompetenzentwicklung vielfältigen Einflüssen ausgesetzt ist und von den Möglichkeiten der Entwicklung, die

die Organisation sowohl in der täglichen Arbeit als auch in der Kultur und durch gezielte Angebote bietet, abhängt. Außerdem muss die Motivation für eine Entwicklung gegeben sein, die z.B. durch Entwicklungs- und Aufstiegswege angeregt werden kann. Peter Dehnbostel betont jedoch, dass „die Selbststeuerung des Lernens bei der Kompetenzentwicklung des Einzelnen und von sozialen Gruppen im Mittelpunkt steht“ (Dehnbostel 2008, S. 56). Damit verweist er auf die Annahmen des situierten Lernens und Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener.

Weiterbildung ist in diesem Tableau der Faktoren ein relevantes Element für die Kompetenzentwicklung. Eine Metaanalyse von Carl J. Dunst u.a. (2010) konnte zeigen, dass spezifische Charakteristika von Weiterbildungen dazu beitragen, den Outcome auf Seiten der Teilnehmenden zu steigern. Die relevanten Faktoren hierfür waren die Einführung in den Inhalt der Weiterbildung, die Darstellung der Relevanz des Wissens und Könnens für die Praxis, das Einüben und die Nutzung des Wissens und Könnens, die Evaluation des Ergebnisses, die Reflexion des Lernfortschritts sowie die Schlussfolgerungen daraus und die Einbettung des neu Gelernten in ein übergeordnetes Schema oder Konzept (Dunst u.a., S. 95). Alle sechs Charakteristika erwiesen sich als signifikant relevant für den Lernerfolg der Weiterbildungsteilnehmenden.

Allerdings genügt es nicht, dass frühpädagogische Fachkräfte die Möglichkeit haben, an Weiterbildungen teilzunehmen, die diese Merkmale aufweisen, sondern auch in den Einrichtungen selbst muss eine Lernkultur gegeben sein, die Weiterentwicklungen zulässt (vgl. dazu das Kapitel „Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis“, welches diesen Teil C abschließt). Weiterbildung gilt es daher, stärker als bisher als Kerninstrument der Personalentwicklung wahrzunehmen. Die Weiterentwicklung individuellen fachlichen Wissens und der Fertigkeiten als auch die Reflexion von Rahmenbedingungen und des Handelns sowie die Berücksichtigung von sozialen Kompetenzen scheinen notwendig zu sein, um eine ganzheitliche, berufliche Kompetenzentwicklung zu unterstützen und Professionalität zu sichern (Friederich u.a. 2016). Fähigkeit und Bereitschaft

der Fachkräfte und die Handlungsanforderungen in der Kita müssen hier als Ausgangspunkt für die berufliche Weiterentwicklung genutzt werden.

Eine kompetenzorientierte Weiterbildung kann diese komplexe Entwicklung anstoßen, indem sie am Individuum ansetzt, die Reflexion von Handlungen unterstützt, die Komplexität der Aufgaben nicht aus dem Blick verliert und die Weiterentwicklung sowohl des Wissens und der Fertigkeiten als auch der personalen Kompetenzen für das konkrete Handeln der Fachkräfte in der Praxis unterstützt (dazu ausführlich im folgenden Kapitel „Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung“). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sowohl Aus- und Weiterbildung als auch die Rahmenbedingungen des Handelns in der Praxis relevant für die Professionalisierung der Fachkräfte sind.

Literatur

- 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
- Berkemeyer, Nils/Järvinen, Hanna/Otto, Johanna/Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 225–247
- Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 1131–1142
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Aufl. Weinheim/München

- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Liegle, Ludwig/Honig, Michael Sebastian (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit (Bachelor/Master). Weinheim/Basel, S. 129–162
- Dunst, Carl J./Trivette, Carol M./Hamby, Deborah W. (2010): Meta-analysis of effectiveness of four adult learning methods and strategies. In: International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning, H. 3, S. 91–112
- Early, Diane M./Maxwell, Kelly L./Burchinal, Margaret R./Alva, Soumya/Bender, Randall H./Bryant, Donna u.a. (2007): Teachers' Education, Classroom Quality and Young Childrens Academic Skills: Results from Seven Studies of Preschool Programs. Child Development, H. 78, S. 558–580
- Ebert, Sigrid (2006): Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg im Breisgau
- Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim/Basel
- 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. Schwerpunkt: Inklusion (Materialien zur Frühpädagogik, Band 18). Freiburg im Breisgau, S. 23–57
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (2010): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 169–178
- Gnahs, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Hascher, Tina (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Helga/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/München, S. 542–571
- Huber, Stephan G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel, S. 451–463
- Kelley, Pamela/Camilli, Gregory (2007): The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programs: A Meta-analysis. National Institute for Early Education Research (NIEER) Working Paper. New Brunswick
- Klucznik, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 17/6, S. 145–158
- König, Anke/Viernickel, Susanne (2016): Editorial. Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. In: Frühe Bildung, H. 5/1, S. 1–2
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea Maria (2009): Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Helga/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/München, S. 511–541
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial extra, H. 5/6, S. 20–22
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2012): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjah-

- ren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München
- Nittel, Dieter (2002): Professionalität ohne Profession? In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253–286
- Nittel, Dieter (2004): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132–170
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2012): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 1067–1081
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 202–224
- Thole, Werner (2005): „Wir können uns auch gar keine jugendarbeitsspezifische Ausbildung leisten ...“. Beobachtungen zum Feld der Fort- und Weiterbildung. In: Thole, Werner/Degener, Claudia/Küster, Ernst-Uwe (Hrsg.): Professionalisierung und Studium: die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen. Wiesbaden, S. 131–151
- Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen in der Sozialen Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 104–121
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard u. a. (Hrsg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Hrsg. v. Paritätischer Wohlfahrtsverband GEW. <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schluesel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html> (Zugriff: 11.08.2017)
- Vogel, Norbert (1997): Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt – Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 79–90

2 Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung

Jelena Kovačević und Regine Schelle

2.1 Einleitung

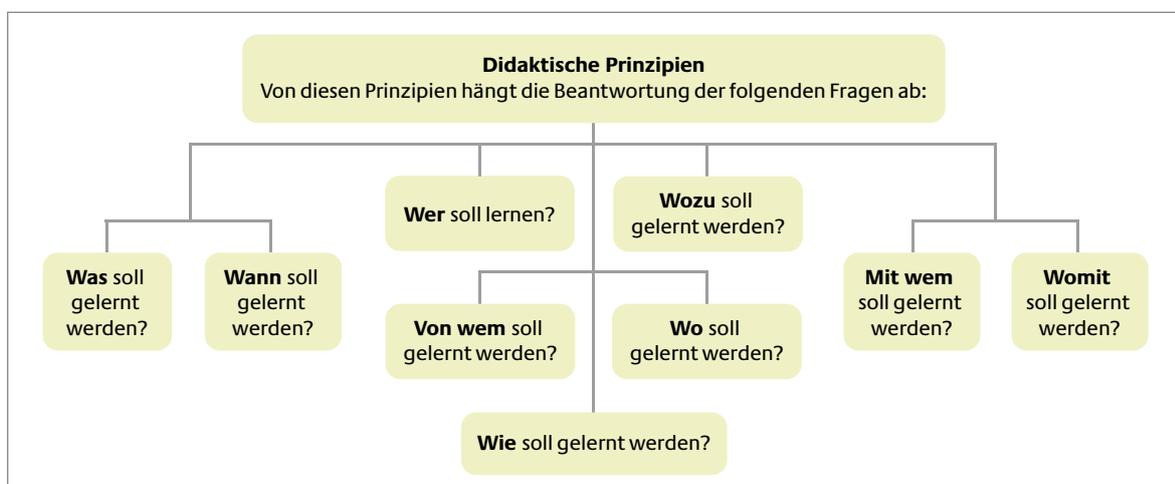
In den letzten Jahren sind viele neue Dokumente – von Kompetenzprofilen zu Qualifikationsrahmen – erarbeitet worden, die beschreiben, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte während der Aus- und Weiterbildung bzw. während eines Studiums entwickeln sollen. Diese Dokumente zeigen sehr konkret auf, welche Ergebnisse am Ende eines Bildungswegs stehen sollen. Auch die WiFF-Kompetenzprofile beschreiben Entwicklungsziele für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Die Diskussion um Kompetenzorientierung wird von Qualifikationsrahmen, Curricula, Kompetenzprofilen und anderen Dokumenten dominiert (Gillen 2013): Fragen, die sich damit beschäftigen, welche Auswirkungen solche Formulierungen von Kompetenzen auf die konkrete Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse haben, kommen dabei zu kurz. Es fehlen didaktische Leitlinien, die die Orientierung an Kompetenzen bei allen didaktischen Fragestellungen unterstützen (Frank/Illner 2013).

Aus diesem Grund hat die WiFF vier didaktische Prinzipien für die Arbeit mit den WiFF-Kompetenzprofilen in der frühpädagogischen Weiterbildung entwickelt. Diese didaktischen Prinzipien sind:

- Subjektorientierung,
- Reflexionsorientierung,
- Komplexitätsorientierung sowie
- Performanzorientierung.

Bei der Umsetzung dieser Prinzipien in der Weiterbildungspraxis ist die Frage nach dem „Wie“, also nach der Methode, nur eine von vielen didaktischen Fragestellungen (Jank/Meyer 2014; Schüßler 2011): Didaktik beantwortet unterschiedlichste Fragen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die alle wie bei einem Mobile miteinander verbunden sind und in eine Balance gebracht werden müssen. Die didaktischen Fragen werden in unterschiedlichen Arbeitsphasen der Weiterbildung beantwortet.

Mobile der didaktischen Fragen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Jank/Meyer 2014; Schüßler 2011

Damit das Mobile der didaktischen Fragen in Balance gebracht werden kann, benötigt es Prinzipien. Jede Weiterbildnerin und jeder Weiterbildner folgt bestimmten didaktischen Prinzipien während seiner Lehrtätigkeit, auch wenn sie vielen Lehrenden nicht bewusst sind. Solche Prinzipien haben sich im Laufe der eigenen Bildungsbiografie und beruflichen Weiterqualifizierung sowie durch eigene Erfahrungen verfestigt (Schübler 2011). Diese Prinzipien beeinflussen den Umgang der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners mit den didaktischen Fragestellungen und schlussendlich auch die Umsetzung in der Weiterbildungsveranstaltung.

Wie aber können in den unterschiedlichen Arbeitsphasen die didaktischen Fragestellungen kompetenzorientiert beantwortet werden? Welche Prinzipien müssen leitend sein, damit das Mobile in eine „kompetenzorientierte Balance“ gebracht wird? Um diese Fragen aufzugreifen, entwickelt die WiFF ein umfassendes Arbeitsbuch, das als Begleitbuch zu allen WiFF Wegweisern den in der Weiterbildung Tätigen bei der Arbeit mit den Kompetenzprofilen Unterstützung bietet.

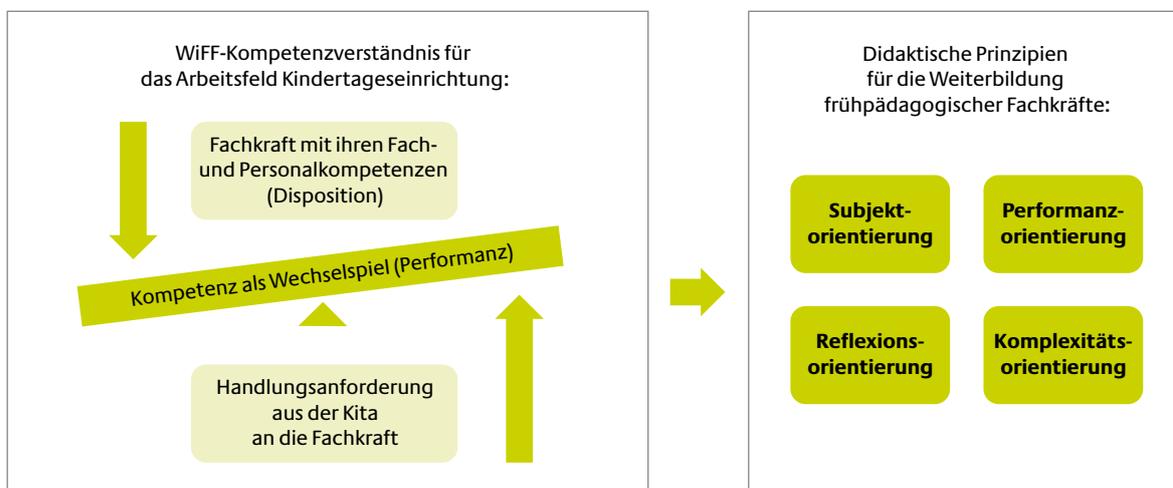
In einem ersten Schritt wurden die oben genannten vier didaktischen Prinzipien entwickelt, die für die Arbeit mit den WiFF-Kompetenzprofilen entscheidend sind und so kompetenzorientierten Weiterbildungen ein erkennbares Profil geben.

2.2 Grundlagen und Vorgehen

Die didaktischen Prinzipien, die in drei Workshops mit Expertinnen und Experten aus der Aus- und Weiterbildungspraxis sowie der Forschung diskutiert wurden, bauen auf drei Grundlagen auf:

- Zum ersten basieren die Prinzipien auf einem breiten Didaktikverständnis aus der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung, das über die Frage der Methodik hinausgeht (Arnold 2012; Siebert 2012).
- Zum zweiten gründen sie auf einem Verständnis davon, wie Erwachsene lernen und welche Besonderheiten der beruflichen Kompetenzentwicklung sich im Arbeitsfeld Kita zeigen (vgl. z.B. Friederich/Schelle 2015; Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015; Baethge 2013). Dabei wird vor allem auf die sozialkonstruktivistische Lerntheorie und Erkenntnisse der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zurückgegriffen, die die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit erwachsener Menschen betonen (Faulstich 2012).
- Zum dritten ist vor allem das WiFF-Verständnis von Kompetenz für die Entwicklung der Prinzipien grundlegend. Dies veranschaulicht die folgende Abbildung.

WiFF-Kompetenzverständnis als eine Grundlage der Prinzipien



Quelle: Eigene Darstellung

Das Wechselspiel zwischen der Fach- und Personalkompetenz sowie Handlungsanforderungen an die Fachkraft in der Berufspraxis lässt sich anhand eines Beispiels veranschaulichen: Die Gruppe einer Kita unternimmt einen Ausflug in einen Wald. Die Fachkraft wird von mehreren Kindern gefragt, warum das Moos an den Bäumen nur an einer Seite zu finden sei. Sie wird mit einer konkreten Handlungsanforderung aus ihrer Praxis konfrontiert. Jetzt kommt es darauf an, wie sie ihre entwickelte Fach- und Personalkompetenz (Disposition) zeigen kann und so in der Lage ist, auf diese Anforderung kompetent zu reagieren. Erst in dieser konkreten Situation zeigt sich, ob die Fachkraft wirklich über entsprechende Kompetenzen verfügt und wie sie diese in der Situation einsetzt (Performanz).

Um diese Kompetenz bei den Teilnehmenden zu fördern, werden im Folgenden die vier didaktischen Prinzipien für die Umsetzung von Weiterbildungen näher erläutert und durch Beispiele veranschaulicht. Die Prinzipien sind eng miteinander verwoben und bedingen einander.

2.3 Didaktisches Prinzip: Subjektorientierung

Eine kompetenzorientierte Didaktik zeichnet sich dadurch aus, dass die bzw. der Lernende im Mittelpunkt aller didaktischen Überlegungen steht. Mit diesem didaktischen Prinzip wird der Eigensinn wertgeschätzt, mit dem jede Einzelne bzw. jeder Einzelne ihr bzw. sein Leben aus dem eigenen Erfahrungsraum heraus selbst bestimmt (Wrana 2015).

Lernprozesse werden angeregt, wenn neue Erfahrungen, die zum Beispiel im Rahmen einer Weiterbildung gemacht werden, an vorhandene Erfahrungen und Deutungsmuster anschließen. Erwachsene haben durch eine Vielzahl an Erfahrungen eine einzigartige Persönlichkeit entwickelt und verfügen über ein großes Maß an Vorwissen und Routinen (Schüßler 2008). Deutungen von Fachkräften, die bereits über einen längeren Zeitraum in einer Kindertageseinrichtung tätig sind, sind stärker mit ihrer beruflichen Identität verwoben

als bei Personen, die sich noch in der Ausbildung befinden. Der Lernprozess ist also abhängig von individuellen Vorerfahrungen.

Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners ist es demnach beispielsweise, den Lernenden während einer Veranstaltung verschiedene und vielfältige Anschlussmöglichkeiten an berufsbioграфische Vorerfahrungen zu ermöglichen (Schüßler 2008).

Dazu genügt es nicht, die Erwartungen an die Weiterbildung, den beruflichen Kontext oder die Lernstile der Teilnehmenden wahrzunehmen. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sollten sich auf die Teilnehmenden einlassen und versuchen, ihre Perspektiven zu verstehen (Schüßler 2008; Siebert 2003): Wie sehen sie ihre Wirklichkeit? Was ist ihnen wichtig? Wie deuten sie Situationen? Was sind ihre Bewertungsmaßstäbe? Die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden sollte die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Erfahrungen kritisch hinterfragen. Wenn es der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner gelingt, Anschlussmöglichkeiten an diese Vorerfahrungen und Sichtweisen der Teilnehmenden herzustellen, wird damit eine gute Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen weiterentwickeln.

Erwachsene steuern ihren Lernprozess in hohem Maße selbst. Der Weg einer sinnvollen didaktischen Herangehensweise ist es daher, Anchlüsse an die Selbststeuerung zu schaffen und auf die Denk- und Handlungslogiken der Teilnehmenden einzugehen. Dies sollte nicht zu der didaktischen Schlussfolgerung führen, gänzlich auf instruktionale Aktivitäten zu verzichten (Siebert 2012; Faulstich/Zeuner 2010; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Selbstgesteuertes Lernen macht die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner nicht zur unbeteiligten Moderatorin bzw. zum unbeteiligten Moderator. Vielmehr sollten sie ihre Perspektiven dialogisch in die Weiterbildung einbringen, sodass sich ein wechselseitiges Verständnis entwickeln kann und die unterschiedlichen Perspektiven die Diskussion bereichern.

Die Herausforderung besteht darin, die Momente der Fremd- und Selbststeuerung sinnvoll

miteinander zu verbinden (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997): Wer trifft Entscheidungen über den Lernprozess? Wer schlägt Themen vor? Wer bewertet Diskussionsbeispiele? Alle diese Prozesse sollten weder von einer Seite noch von der anderen dominiert werden. Da es sich jedoch nicht um zufällige Begegnungen handelt, übernimmt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner die Führungsverantwortung für das Weiterbildungsgeschehen, das didaktisch gestaltet sein sollte. Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildungsforschung zeigen: Je weniger Lernerfahrung die Teilnehmenden haben und je unbekannter das Themengebiet für diese ist, desto mehr Leitung und Beispielvorgaben durch die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner sind notwendig (Siebert 2003). Dabei steht die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vor der Herausforderung, die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden mit einem Gesamtbedürfnis der Gruppe auszubalancieren. Es gehört zu den Aufgaben der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu akzeptieren, dass sie nicht auf alle Bedürfnisse der Teilnehmenden gleichermaßen eingehen können.

2.4 Didaktisches Prinzip: Reflexionsorientierung

In der Wissenschaft wird angenommen, dass sich die individuelle berufliche Handlungskompetenz einer frühpädagogischen Fachkraft aufbauend auf Reflexionsprozessen entwickelt, die sich aus deren Erfahrungswissen sowie theoretischem Wissen speisen (Cloos u.a. 2015; Thole u.a. 2015; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Daher ist die reflexive Verarbeitung der Erfahrungen, die während einer Weiterbildung gemacht werden, für die kompetenzorientierte Didaktik zur Umsetzung der WiFF-Kompetenzprofile leitend. In der Weiterbildung können unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden: So können beispielsweise neue Wissensinhalte erworben werden oder sich neue Perspektiven auf die eigene Persönlichkeit eröffnen.

Kompetenzen entwickeln sich dann nachhaltig, wenn eine lernende Person während einer Weiter-

bildung „Differenzerfahrungen“ (Schüßler 2008, S. 7) macht. Das heißt, dass „vertraute Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster“ (Schüßler 2008, S. 6), mit denen die Fachkraft bisher den pädagogischen Alltag bewältigte, in Frage gestellt werden. Dabei führt aber nicht jede dieser Irritationen zu nachhaltigem Lernen. Die Fachkraft muss zunächst diese Irritation erkennen und als Auslöser für Entwicklungsprozesse werten. Ingeborg Schüßler spricht von einer „lernförderlichen Verarbeitung von Irritation“ (Schüßler 2008, S. 7). Eine solche Verarbeitung setzt unter anderem voraus, dass die Fachkraft die Irritationen an bisher gemachte Erfahrungen anknüpfen oder ihre emotionalen Erfahrungen während der Weiterbildung reflektieren kann (Schüßler 2008). Reflexionsorientierung ist somit wichtig, um die Entwicklung von fachlichen und personalen Kompetenzen der Teilnehmenden anzuregen. Reflektiert werden sollten nicht alleine die eigene Persönlichkeit, sondern auch strukturelle Faktoren, die das eigene Leben und berufliches Handeln beeinflussen (Lash 1994; Derschau 1976). Welche Erwartungen hat die Gesellschaft an Kitas? Unter welchen Arbeitsbedingungen ist man tätig? Mit wem kooperiert man im Sozialraum? Impulse zur Reflexion durch die Weiterbildnerin bzw. durch den Weiterbildner sollten breit angelegt sein.

Ein mögliches didaktisches Konzept für die Anregung der Reflexion des eigenen Lernprozesses und eigener Erfahrungen ist die sogenannte Metakognition (Siebert 2012). Grundsätzlich geht es bei der Metakognition darum, die Teilnehmenden bei der Versprachlichung ihrer (emotionalen) Erfahrung zu unterstützen. Mit diesem Impuls stärkt man die metakognitiven Fähigkeiten der Weiterbildungsteilnehmenden, die es ihnen ermöglichen, die eigenen Routinen, Problemlösungsstrategien und Fähigkeiten während ihrer Berufspraxis konstant zu reflektieren (Arnold 2012b). Lernende sollen durch diese reflexiven Prozesse zu einer „analysierenden und erkennenden Distanz zu sich selbst gebracht werden“ (Arnold 2012b, S. 49). Teilnehmende einer kompetenzorientierten Weiterbildung reflektieren nicht nur Differenzerfahrungen, sondern auch ihren eigenen Kompetenzentwicklungsprozess: Sie erweitern ihre metakommunikativen Fähigkeiten,

erkennen damit besser eigene Lernbarrieren und Lernstile, können den eigenen Entwicklungsprozess planen und organisieren (Siebert 2012). Das sind zentrale Voraussetzungen für einen selbstorganisierten Entwicklungsprozess, der für die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz Voraussetzung ist.

2.5 Didaktisches Prinzip: Komplexitätsorientierung

Um Kompetenzen möglichst konkret abzubilden, ist es wichtig, sie in unterschiedlichen Dimensionen beschreibbar zu machen. Gleichzeitig findet aber die Entwicklung dieser Kompetenzen nicht in solchen getrennten Dimensionen statt (Leu 2014; Dehnbostel 2012; Bootz/Hartmann 1997). Dieses Dilemma einer kompetenzorientierten Weiterbildung – auf der einen Seite konkrete, systematisierte Kompetenzbeschreibungen in unterschiedlichen Dimensionen und auf der anderen Seite die Anregung einer komplexen Kompetenzentwicklung – gilt es, immer wieder zu reflektieren und aufeinander zu beziehen. Das Prinzip der Komplexitätsorientierung einer kompetenzorientierten Didaktik greift dieses Dilemma auf und betont die Komplexität der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.

Berufliche Handlungskompetenz kann die Fachkraft entwickeln, wenn die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses der Komplexität von Lernprozessen gerecht wird: Das Wissen, die Fertigkeiten und die Sozial- sowie Selbstkompetenz sollten gleichermaßen gefördert werden. Sowohl die Festlegung der Kompetenzentwicklungsziele als auch die Auswahl der Lehrinhalte sowie der Methoden folgen idealerweise dem didaktischen Prinzip der Komplexitätsorientierung.

In der Forschung und Praxis gibt es unterschiedliche Ansichten, ob vor allem das Fachwissen oder insbesondere die Sozial- und Selbstkompetenz für die berufliche Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte von Bedeutung sind. Die Komplexitätsorientierung hebt das Zusammenspiel zwischen den gleichrangigen Kompetenzdimensionen hervor: Allein das Fachwissen in den Mittelpunkt

der didaktischen Überlegungen auf den unterschiedlichen Ebenen zu stellen, ist zu kurz gegriffen. Es geht beispielsweise in der Mikrodidaktik nicht darum, Lehrinhalte oder Methoden auszuwählen, die bewirken, „fachsystematisches Wissen zusammenzufassen“, sondern es geht um die Auswahl von Lehrinhalten, „die einen Wissensaufbau und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit (resp. Urteilsfähigkeit) anregen“ (Frank/Iller 2013, S. 37). Im Zentrum didaktischer Überlegungen sollten auch nicht ausschließlich die erforderlichen Sozial- und Selbstkompetenzen der Fachkraft stehen. Denn das Erlangen von Wissen ist ebenso Voraussetzung für die Entwicklung spezifischer beruflicher Sozial- und Selbstkompetenz: Die Anwendung wissenschaftsbasierenden Wissens sollte eine Grundlage des beruflichen Handelns sein (Faulstich 2002). Es geht darum, die Komplexität der einzelnen Dimensionen, aus denen sich berufliche Handlungskompetenz zusammensetzt, gleichermaßen und ausgewogen zu berücksichtigen.

2.6 Didaktisches Prinzip: Performanzorientierung

Kompetenzorientierung zielt darauf ab, das berufliche Handeln der einzelnen Fachkräfte langfristig zu verändern. Ziel einer Weiterbildung ist es also nicht allein, die Fähigkeit zu beruflichem Handeln zu legen (Disposition), sondern die Umsetzung dessen in der Praxis anzubahnen (Performanz). Erst dann kann von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Das Prinzip der Performanzorientierung schärft den Blick bei allen didaktischen Entscheidungen auf das, was sich im beruflichen Handeln der Fachkräfte in der Praxis verändern soll.

Ausgangspunkt für alle didaktischen Planungen sind demnach nicht die Lehrinhalte und Themen einer Weiterbildung (Inputsteuerung), sondern das berufliche Handeln der Fachkraft in der Praxis (Outcomesteuerung): Welche Veränderungen im Handeln der Fachkraft sollen beobachtbar werden? Welche berufliche Handlungskompetenz ist dafür entscheidend? Dies kann auch als Weiterentwick-

lung der Lernzielorientierung verstanden werden (Arnold 2012a). Ein Trugschluss wäre aber, dass eine konsequente Performanzorientierung die Auseinandersetzung mit Themen, Lehrinhalten und deren didaktischer Aufbereitung überflüssig werden lässt. Inhalte einer Weiterbildung verlieren nicht an Bedeutung. Sie werden aber bewusst erst dann ausgewählt, wenn klar ist, welchen Kompetenzerwerb sie unterstützen sollen. Damit verändert sich die gesamte didaktische Gestaltung der Weiterbildung. Denn die einzelnen Schritte auf den unterschiedlichen Ebenen wie die Bedarfsanalyse, die Programmplanung etc. stehen in enger Wechselwirkung miteinander. Die Qualität einer Weiterbildung hängt von der „Stimmigkeit“ der Entscheidungen auf den unterschiedlichen Ebenen und von der konsequenten Umsetzung ab. Es reicht also nicht aus, allein die Ziele einer Weiterbildung als „Kompetenzen“ zu formulieren, die damit verbundenen didaktischen Fragestellungen hingegen nicht kompetenzorientiert zu behandeln.

In der Phase der konkreten Angebotsgestaltung sollten beispielsweise Methoden nach dem Prinzip der Performanzorientierung ausgewählt werden. Soll sich das Handeln in der Praxis nachhaltig verändern, sind die Aneignung, Erprobung und Anwendung von Problemlösungen notwendig, die das Selbstwirksamkeitserleben der Fachkräfte positiv beeinflussen und so deren Kompetenzreife anstoßen. Rolf Arnold bezeichnet diesen Prozess als „innere Bewegung“ der Fachkräfte (Arnold 2012b, S. 26). Diese wird angeregt, wenn während einer Weiterbildungsveranstaltung Theorien, empirische Ergebnisse mit Fragestellungen aus der Praxis sowie Handlungen mit deren Reflexion eng miteinander verzahnt werden.

Das gelingt, wenn Praxis als gleichberechtigter Ort der Kompetenzentwicklung wahrgenommen und Handlungserfahrungen aus der Praxis im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltung reflektiert werden (Nentwig-Gesemann 2007).

Die Performanzorientierung setzt jedoch noch einen weiteren Akzent in der Weiterbildung: Wenn das Ziel einer Weiterbildung „kompetentes Handeln ist, dann ist Transfer nicht mehr nur ein Anhängsel an eine Lehrveranstaltung, sondern ein wesentlicher

Teil des Lehr-/Lernprozesses“ (Frank/Iller 2013, S. 39). Kompetenzorientierte Didaktik lässt sich „an der Reichweite erkennen“ (ebd.), weil es nicht nur um den Lernprozess geht, der sich in den Räumen der Veranstaltung abspielt, sondern bis in die berufliche Praxis hineinreicht. Der Transfer einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist in der Performanz erkennbar: Die Teilnehmenden zeigen in ihrem beruflichen Handeln neue, weiterentwickelte Kompetenzen.

2.7 Fazit und Ausblick

Will man Weiterbildung kompetenzorientiert anlegen, sind in allen Arbeitsphasen die folgenden vier didaktischen Prinzipien relevant: Subjektorientierung, Reflexionsorientierung, Komplexitätsorientierung sowie Performanzorientierung.

Die WiFF-Kompetenzprofile unterstützen die Umsetzung der Prinzipien in vielerlei Hinsicht: Sie sind wichtige Reflexionsgrundlage, zum Beispiel für die Bedarfsermittlung oder die Festlegung von Zielen für die individuelle Kompetenzentwicklung, ermöglichen eine gute Übersicht über die Bedeutung aller vier Kompetenzdimensionen oder geben Impulse, sich konkret an Anforderungen aus der Praxis zu orientieren. Die WiFF-Kompetenzprofile sind also mehr als eine Sammlung reiner Kompetenzbeschreibungen. Sie sind entscheidendes didaktisches Mittel und stellen eine Brücke dar zwischen den Bemühungen, Kompetenzen als Lernergebnisse zu beschreiben und diese dann auch didaktisch wie methodisch umzusetzen.

Entscheidend für die Umsetzung kompetenzorientierter Didaktik ist, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bereit dafür sein müssen, sich auf eine sozialkonstruktivistische Lernkultur einzulassen und das Verständnis ihrer eigenen Rolle im Prozess der Kompetenzentwicklung zu reflektieren.

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner benötigen dafür auf der strukturellen Ebene entsprechende Rahmenbedingungen sowohl in der Organisation, der sie möglicherweise als hauptamtlich Tätige angehören, als auch im gesamten Weiterbil-

dungsbereich (Frank/Iller 2013; Reischmann 2004). Bislang vermisst man allerdings eine breite Diskussion darüber, welche Dauer, welche Teilnehmerzahl oder Räumlichkeiten ideale Voraussetzungen dafür sind, eine kompetenzorientierte Veranstaltung zu konzipieren und durchzuführen. Auch die erforderliche Vor- und Nachbereitungszeit, die aktuell zumeist nicht vergütet wird, muss aus diesem Blickwinkel betrachtet werden. Diese Fragen beantwortet eine eigene WiFF Expertise, die sich damit auseinandersetzt, welche Rahmenbedingungen für kompetenzorientierte Weiterbildungen frühpädagogischer Fachkräfte notwendig sind.

Literatur

- Arnold, Rolf (2012a): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 2, S. 45–48
- Arnold, Rolf (2012b): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler
- Baethge, Martin (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung. Band 10. München, S. 101–129
- Bootz, Ingeborg/Hartmann, Thomas (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. http://www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm (Zugriff: 11.08.2017)
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitungen in Teamgesprächen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 144–163
- Dehnbostel, Peter (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? In: Barre, Kirsten/Hahn, Carmen (Hrsg.): Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Hamburg, S. 9–31
- Derschau, Dietrich von (1976): Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik – Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Dissertation. Gersthofen
- Faulstich, Peter (2002): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. Bonn
- Faulstich, Peter (2012): Wie lernen Erwachsene? In: Education permanente, Dossier, Innovative Didaktik, H. 3, S. 10–12
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christiane (2010): Erwachsenenbildung. Bachelor, Master. Weinheim/Basel
- Frank, Stephan/Iller, Carola (2013): Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung, 36. Jg., H. 4, S. 32–45
- 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/München, S. 40–64
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Gillen, Julia (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 24, S. 1–14
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. Berlin

- Kraft, Susanne (2009): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 405–426
- Lash, Scott (1994): Reflexivity and its Doubles. Structure, Aesthetics, Community. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge, S. 110–174
- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenzen von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra, H. 5/6, S. 20–22
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Leu, Hans-Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 48–68
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz Emanuel/Mandl, Heinz u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie Bd. 4. Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355–403
- Reischmann, Jost (2004): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. Bamberg
- Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, 5. Jg., H. 2, o.S.
- Schüßler, Ingeborg (2011): Methoden der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaften 2. Paderborn, S. 449–461
- Siebert, Horst (2003): Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim
- Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg
- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn/Rißmann, Michaela/Wedtstein, Maria (2015): Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 124–143
- Wrana, Daniel (2015): Subjekt. In: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 34–41

3 Kompetenzorientierung im Kontext: Freies Spiel und Peer-Interaktionen als Ausgangspunkt von Partizipation – ein Weiterbildungsvorschlag

Nicole Hekel und Sascha Neumann

3.1 Kinder als Akteure der Partizipation – einleitende Bemerkungen

Genauso vielfältig wie die Verwendung des Partizipationsbegriffs sind auch die Möglichkeiten, Partizipation im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu verwirklichen. Dennoch gilt dies gerade mit Kindern im Vorschulalter als eine besondere Herausforderung.

Zumindest zum Teil beruht diese Einschätzung darauf, dass die Verwirklichung von Partizipation die Fachkräfte vor eine vermeintlich paradoxe Herausforderung stellt: Es sind die Kinder, die am Ende teilhaben, jedoch die Erwachsenen, die dies ermöglichen sollen. Nicht zufällig erinnert diese Lesart an Kants berühmte Antinomie von Freiheit und Zwang in der Pädagogik. Dieser Eindruck einer Antinomie wird durch den frühpädagogischen Partizipationsdiskurs bisweilen noch verstärkt. Vielfach wird dort kindliche Partizipation mit „Beteiligen“ übersetzt (z.B. Hansen 2011). Damit wird einerseits die Aufmerksamkeit auf die erwachsenen Fachkräfte gelenkt, die dafür die Verantwortung tragen und dies umsetzen sollen. Andererseits wird damit aber auch suggeriert, es handele sich bei Partizipation letztendlich nicht um ein Recht der Kinder, sondern um ein Zugeständnis durch die Erwachsenen – ein Zugeständnis, das erfolgen, aber auch ausbleiben kann. Daraus ergibt sich eine Engführung der Perspektive. Angenommen wird zwar, dass Erwachsene die Kinder zur Teilhabe befähigen oder sie teilhaben „lassen“ können. Übersehen wird dabei aber, dass Kinder immer schon Akteure des institutionellen Kita-Alltags sind – und zwar unabhängig davon, ob Erwachsene Partizipation fördern oder gerade davon absehen. Das heißt, sie sind prinzipiell immer

schon in der Lage, auf das Geschehen Einfluss zu nehmen und tun dies in der Regel auch in vielfältiger Weise. In diesem Sinne legt die WiFF Expertise *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen* den Partizipationsbegriff weiter aus, als dies im Fachdiskurs bislang üblich gewesen ist: Statt „Beteiligen“ meint „Partizipation“ hier ganz allgemein „die Möglichkeit der Kinder, in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss zu nehmen“ (Prenzel 2016, S. 10). Unter einem solchen Blickwinkel ist die Frage dann nicht mehr, ob Kinder partizipieren sollten oder dazu fähig sind. Vielmehr geht es um die Frage, wie Kinder zu Akteuren ihrer eigenen Partizipationsprozesse werden können. Die Herausforderung besteht also vornehmlich darin, Partizipation im Kontext der Akteurschaft von Kindern zu betrachten und zu realisieren.

An ein solches Partizipationsverständnis knüpft auch das derzeit in der Schweiz durchgeführte Praxisforschungsprojekt „Partizipation in der frühesten Kindheit“ (PINKS) an.¹ Entsprechend sind die

1 Das von der Stiftung Mercator Schweiz für die Jahre 2015 bis 2018 geförderte Vorhaben „Partizipation in der frühesten Kindheit. Ein ethnographiebasiertes Praxisprojekt zur Akteurschaft von Kindern in schweizerischen Kindertageseinrichtungen“ (PINKS) ist am Universitären Zentrum für frühkindliche Bildung der Universität Freiburg (ZEFF) angesiedelt. Es untersucht anhand von Feldbeobachtungen, wie Kinder im Kita-Alltag als Akteure in Erscheinung treten und sich partizipative Praktiken sowie die Akteurschaft von Kindern wechselseitig bedingen, beeinflussen und beschränken. Es ist als Praxisprojekt konzipiert, das unter der Devise „Aus der Praxis für die Praxis“ die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Feldforschung für den pädagogischen Alltag in Kitas fruchtbar machen möchte. Als Projektergebnisse sind ein Praxisleitfaden zu frühkindlicher Partizipation, ein Selbstbeobachtungsportfolio für die Fachkräfte sowie eine flankierende Weiterbildung zu dieser Thematik geplant. Das Projektteam bilden: Sascha Neumann (Projektleitung), Kathrin Brandenberg, Nicole Hekel, Melanie Kuhn und Luzia Tinguely.

nachfolgenden konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung einer Weiterbildung für den Themenbereich Bildungsteilhabe und Partizipation auch von den ersten Erfahrungen und Erkenntnissen dieses Projekts geprägt. Es geht über die Frage hinaus, wie Fachpersonen in der Kindertagesbetreuung einen partizipativen Betreuungsalltag gestalten oder Kinder zur (demokratischen) Teilhabe befähigen (können). Sein Fokus richtet sich vielmehr ganz allgemein darauf, die Erscheinungsweisen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Akteurschaft von Kindern im Kita-Alltag und die daraus resultierenden Formen und Potenziale der Einflussnahme zu erkunden. Die Frage der Realisierung von Partizipation wird damit zur Frage danach, inwiefern partizipative Strukturen und Praktiken die Einflussnahme von Kindern nicht nur ermöglichen, sondern auch einschränken können (Hekel/Neumann 2016; Neumann/Hekel 2016).

Das nachfolgend dargestellte Beispiel einer Weiterbildungseinheit zum Themenbereich Bildungsteilhabe und Partizipation orientiert sich vor dem erwähnten Hintergrund methodisch wie inhaltlich an einer Perspektive, wie sie sowohl durch ein weites Partizipationsverständnis als auch eine Verschiebung des Blickwinkels auf den Beitrag der Kinder zum Kita-Alltag nahegelegt wird. Entsprechend geht es nicht allein um die Implementation explizit partizipativer Verfahren der Mitbestimmung, die ohnehin – wie viele andere spezialisierte pädagogischen Interventionen auch – den Nachteil hätten, partizipationsorientierte Aktivitäten von den übrigen Ereignissen im Kita-Alltag zu trennen. Stattdessen orientiert sich die Konzeption der Weiterbildungseinheit daran, das Alltagsgeschehen in der Kita systematisch unter dem Gesichtspunkt der Einflussmöglichkeiten von Kindern zu betrachten. Eine solche Perspektive führt hinsichtlich der Rolle der Fachkräfte zu einer doppelten Dezentrierung. Einerseits erscheinen die Fachkräfte nicht mehr allein als diejenigen, von denen die Realisierung von Partizipation abhängt, weil gleichzeitig der Beitrag der Kinder in den Mittelpunkt rückt. Andererseits führt dieser Perspektivwechsel aber auch dazu, den Fokus insgesamt nochmals zu erweitern: Nicht allein das konkrete Tun der einzelnen

Fachkraft steht im Zentrum, sondern das gesamte Arrangement der sozialen, materiellen und organisationalen Umwelt, in der dieses Tun sich vollzieht und auf die es zugleich bezogen ist. Genauer: Das Arrangement von sozialen, materiellen und organisationalen Umweltbedingungen wird durch das Tun der Fachkräfte sowohl mithergestellt als auch durch diese Bedingungen erst ermöglicht und in seinen Möglichkeiten begrenzt.

Kompetenz ist vor diesem Hintergrund mehr als Kompetenz zum individuellen Handeln. Es ist auch die Kompetenz der Wahrnehmung und Reflexion der überindividuellen Bedingtheit und Auswirkungen dieses Handelns. Vor diesem Hintergrund ist die Kompetenz zur Realisierung von Partizipation nicht lediglich eine Frage der individuellen Weiterentwicklung einzelner Fachkräfte, sondern zugleich eine Entwicklungsaufgabe der gesamten Kita als Organisation. Dieser Gedanke findet auch in der Ausformulierung der einzelnen Handlungsanforderungen des zugrundeliegenden Kompetenzprofils Bildungsteilhabe und Partizipation seine durchgehende und konsequente Berücksichtigung. Im Unterschied zu manch anderen vorliegenden Modellen und Handreichungen zum Thema Bildungsteilhabe und Partizipation lenkt das nachfolgende Beispiel für eine Weiterbildungseinheit daher den Blick insbesondere auch auf die spezifischen lokalen und organisationalen Bedingungen, die den Kita-Alltag in den einzelnen Institutionen, also jeweils „vor Ort“, kennzeichnen. Auf diese Weise sollen die pädagogischen Fachkräfte dazu angeregt werden, sich den vielfältigen und in der einzelnen Organisation verankerten partizipationsfördernden wie -verhindernden Bedingungen und Momente bewusst zu werden, um bereits genutzte wie auch ungenutzte Potenziale der Einflussnahme von Kindern zu erschließen. Deswegen spielen im didaktischen Arrangement des Umsetzungsbeispiels auch die systematische Selbstbeobachtung und Selbstreflexion des eigenen Kita-Alltags eine bedeutende Rolle.

Die nachfolgende Darstellung der Weiterbildungseinheit baut auf den hier eingangs formulierten Grundgedanken auf und bezieht sie konkret auf das Handlungsfeld A „Kind in der Gruppe“ und

dabei insbesondere auf die Handlungsanforderung A5 „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“. Diese Auswahl wird in einem ersten Schritt begründet und im Hinblick auf die damit verbundenen Kompetenzdimensionen erläutert. In einem zweiten Schritt erfolgen dann konzeptionelle Überlegungen zum möglichen Format der Weiterbildung. Der dritte und letzte Schritt konkretisiert wiederum diese konzeptionellen Überlegungen in Form des exemplarischen Ablaufs einer Weiterbildung und der dabei verwendbaren Methoden und Arbeitsformen.

3.2 Auswahl der Inhalte

Die hier konzipierte Weiterbildung bezieht sich auf das übergeordnete Handlungsfeld „Das Kind in der Gruppe“ und dabei im Besonderen auf die Handlungsanforderung „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“ (A5). Dieser Bereich wird als exemplarisch ausgewählt, weil das Handlungsfeld „Kind in der Gruppe“ ein bedeutender Schauplatz der Realisierung unmittelbarer Partizipation von Kindern im Kita-Alltag sein kann. Dies gilt besonders im Hinblick auf das Spiel. Im Spiel realisieren Kinder nämlich nicht lediglich auf ganz elementare Weise ihren je eigenen „Weltbezug“ und damit auch zum großen Teil ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse; das Spiel birgt auch prinzipiell weit mehr Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten als andere Tätigkeiten (Heimlich 2017, S. 13). Es liegt daher auf der Hand, bei der Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen dem Spiel eine besondere Bedeutung beizumessen.

Die auf das Spiel und die Peer-Interaktionen bezogene Handlungsanforderung hat es jedoch auch gewissermassen „in sich“. Das liegt daran, dass hier weniger die Aktivität der professionell Handelnden als die der Kinder selbst im Zentrum steht. In diesem Sinne formuliert etwa Annedore Prengel in ihrer WiFF Expertise *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*: „Das Spiel und ästhetisch-

kinderkulturelle Aktivitäten und Erkundungen werden als wichtige Bestandteile von Partizipation interpretiert; vor allem, weil Kinder diesen Aktivitäten weitgehend unabhängig von Erwachsenen nachgehen können“ (Prengel 2016, S. 10). Entfaltet das Spiel aber seine Partizipationspotenziale vor allem deswegen, weil „Kinder beim Spielen ohne Erwachsene unablässig selbst entscheiden und damit von Partizipation, die Erwachsene gestalten, unabhängig sind“ (Prengel 2016, S. 48), so bedeutet dies für die verantwortlichen Fachpersonen, Partizipation gerade dadurch zu fördern, dass sie selbst als Akteure in den Hintergrund treten. In der deutschen frühpädagogischen Tradition manifestiert sich diese Haltung in der seit Langem kultivierten Idee und Praxis des freien Spiels. In diesem Sinn charakterisiert etwa Gerda Lorentz das freie Spiel als ein „komplexes Geschehen während einer bestimmten Zeitdauer (...), das sich jedes Mal neu aus dem spontanen Tätig-werden der Kinder *und* der zurückhaltenden Aktivität der Erzieherin entwickelt“ (Lorentz 1983, S. 23, Hervorhebungen i.O.). Bezogen auf die Teilhabe- und Einflussmöglichkeiten der Kinder verlangt es das freie Spiel von den erwachsenen Fachkräften umso mehr, der Partizipation gerade dadurch Raum zu geben, dass sie Situationen weniger steuern und regulieren als aufmerksam beobachten und behutsam begleiten (Heimlich 2017). Insofern stellt die Handlungsanforderung A5 zunächst einmal ein hervorragendes wie herausforderndes Übungsfeld dar, um die immer schon prinzipiell vorhandenen Partizipationspotenziale von Kindern auszuschöpfen und die eigene Positionierung als erwachsene Fachkraft im Kita-Alltag zu reflektieren.

Mit der Handlungsanforderung „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“ (A5) rückt grundsätzlich der eigene Beitrag der Kinder zu einer partizipativen Gestaltung des Kita-Alltags ins Zentrum (Hekel/Neumann 2016; Neumann/Hekel 2016). Indes liegt dieser Beitrag nicht jenseits des Einflusses, den erwachsene Fachkräfte auf die Tätigkeiten der Kinder ausüben bzw. ausüben können (Prengel 2016). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht hier sowohl im

(An-)Erkennen der Eigenaktivität der Kinder bzw. der Kindergruppe als auch im Dokumentieren und Begleiten dieser kindlichen Aktivitäten. Das freie Spiel und die Peer-Interaktionen in der Kindertageseinrichtung als ein Moment kindlicher Partizipation zu verstehen, fordert in Anlehnung an die Handlungsanforderung A5 von der pädagogischen Fachkraft vor allem zwei Kernkompetenzen. Erstens geht es darum, die wahrnehmende Beobachtung und Dokumentation sowohl des Verhaltens einzelner Kinder wie auch einer ganzen Gruppe zu realisieren. Gefordert ist ebenso – zweitens – die Kompetenz, das freie Spiel und die Peer-Interaktionen als Situationen zu verstehen, die sich aus unterschiedlichen materiellen und sozialen Bedingungen sowie Aktivitätsanteilen und Tätigkeiten aller am Geschehen beteiligten Personen ergeben. In dieses Geschehen sind auch die Fachkräfte als Beobachtende und Begleitende notwendig involviert, ohne dass sie damit auch schon zwangsläufig dessen Hauptakteure darstellen würden. Entsprechend besteht die Herausforderung vor allem darin, diejenigen Effekte des eigenen professionellen Handelns wie auch der organisatorischen Arrangements (Tagesablauf, Räumlichkeiten etc.) zu identifizieren, die das freie Spiel der Kinder sowohl ermöglichen und anregen wie auch begrenzen können. Dazu gehören nicht nur ausgesprochene Erlaubnisse und Verbote, sondern auch die in Routinen und Ritualen eingelagerten Verhaltensspielräume von Kindern, implizite oder explizite Verhaltensanweisungen oder die Bewegungsmöglichkeiten im Raum. Darüber hinaus besteht die Rolle der pädagogischen Fachkraft darin, ihre eigene Präsenz oder Abwesenheit im freien Spiel bzw. beim Peer-Interaktionsgeschehen kontinuierlich auszubalancieren. So geht es weder darum, die Kinder in diesen Situationen sich selbst zu überlassen noch die einzelnen Kinder oder das Geschehen zu stark zu regulieren oder die Kinder zu „stören“. Dies gilt auch, wenn es um die Frage des Umgangs mit Konflikten oder um Momente des Ausschlusses von Kindern aus der Kindergruppe geht. Diese Anforderungen kann die pädagogische Fachkraft sowohl über Formen der Selbst-Beobachtung (Lo-

renz 1983) wie auch in Rücksprachen mit anderen Beteiligten (z.B. den Kindern, Kolleginnen und Kollegen) justieren.

Die Handlungsanforderung A5 steht indes nicht zusammenhanglos für sich allein, sondern weist Bezüge auf zu Kompetenzen, die auch in anderen Handlungsanforderungen des Profils „Bildungsteilhabe und Partizipation in der Kindertageseinrichtung“ angesprochen sind. Die für die beispielhafte Konzeption dieser Weiterbildungseinheit maßgeblichen Bezüge zu anderen Handlungsanforderungen werden in der aktuellen frühpädagogischen Fachliteratur zur Thematik angeführt (Prenzel 2016; Pausewang 2013; Compani 2006; Lorentz 1983). Es handelt sich um verschiedene Kompetenzen, die sich aus Anforderungen beim Ausgleichen und Tolerieren von Unterschieden zwischen Einzelnem und Gruppe (A2, A3, A7) wie auch aus raum- und ausstattungsbezogenen Gestaltungsaufgaben bei der Ermöglichung des freien Spiels und der Peer-Interaktionen (B4) ergeben. Die im Rahmen dieser Weiterbildungseinheit vertieften Bezüge zwischen der Handlungsanforderung A5 und anderen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils Bildungsteilhabe und Partizipation sind in der folgenden Tabelle grafisch dargestellt.

Handlungsanforderungen der Weiterbildung im Überblick

Übergeordnetes Handlungsfeld A: Kind in der Gruppe	
Handlungsanforderungen und Kompetenzen der Weiterbildung im Überblick A5: Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten	
A2: Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen	B4: Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten
A7: Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen	A3: Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen

Um die einzelnen, miteinander in Zusammenhang stehenden Handlungsanforderungen angemessen berücksichtigen und immer wieder aufeinander beziehen zu können, wäre es sinnvoll, die Handlungsanforderung A5 mit der Vermittlung von Kompetenzen in den Handlungsanforderungen A2, A3, A7 und B4 zu verknüpfen und die Weiterbildungseinheit auf zwei Weiterbildungstage aufzuteilen. Dabei sollte die Handlungsanforderung A5 an beiden Tagen bearbeitet werden, weil sie der zentrale Gegenstand der Weiterbildungseinheit ist. In Abhängigkeit davon kann die Vermittlung der Kompetenzen aus den Anforderungen A2, A3, A7 und B4 flexibel um die Anforderung A5 herum arrangiert werden. Die folgende Darstellung einer Weiterbildungseinheit setzt die inhaltliche Aufteilung der einzelnen Kompetenzen auf zwei Weiterbildungstage exemplarisch in einem möglichen Arrangement um. Dies geschieht anhand jener Handlungsanforderungen und Kompetenzen, die für die in Abschnitt 3.4 konkretisierte Weiterbildungseinheit von besonderer Relevanz sind. Daher werden im dargestellten Beispiel nicht alle Kompetenzen aus den einzelnen Handlungsanforderungen A2, A3, A5, A7 und B4 aufgegriffen. Das exemplarische Arrangement kann somit also sowohl hinsichtlich der Auswahl der Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz als auch hinsichtlich der zeit-

lichen Platzierung der nicht zu A5 gehörenden Handlungsanforderungen variiert werden.

3.3 Das Format des Weiterbildungsmoduls

Die umfassende Gestaltung eines partizipativen Kita-Alltags setzt auf Seiten der professionell Handelnden vielfältige fachliche und personale Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus, die im Kompetenzprofil Bildungsteilhabe und Partizipation detailliert dargestellt sind. Im Zentrum steht hierbei nicht nur der Erwerb kognitiven Wissens oder die Kultivierung von Reflexionsfähigkeit. Vielmehr geht es auch um die Umsetzung von bestimmten Praktiken und Haltungen, die sich erst in der wiederholten Erprobung und Anwendung nachhaltig aneignen lassen.

Um diesem Aneignungsprozess in der Weiterbildung von Fachkräften Raum zu geben, sollte sich die Weiterbildung über eine gewisse Dauer erstrecken, die es erlaubt, dass Phasen der Erprobung und Aneignung selbst zu einem Moment des Weiterbildungsgeschehens werden können. Gefordert ist zudem eine Praxisnähe, die vor allem darin zum Ausdruck kommt, dass sich die beteiligten Fachkräfte mit dem von ihnen selbst erfahrenen

Alltag und seinen jeweils spezifischen Bedingungen auseinandersetzen, statt sich nur mit Simulationen und Modellen einer vermeintlich idealen Praxis zu beschäftigen (Neumann 2014, 2012).

Vor dem Hintergrund der genannten Prämissen wird ein Weiterbildungskonzept vorgeschlagen, das es den Fachkräften ermöglicht, ihr Wissen und ihre bisherigen Erfahrungen mit dem freien Spiel im Kita-Alltag unter der Perspektive kindlicher Partizipation mit neuen Anregungen und Perspektiven zu verknüpfen. Zielführend ist daher ein Weiterbildungsformat, das eine angeleitete Selbstbeobachtung der eigenen Praxis mit einer darauf bezogenen Praxisveränderung verbinden kann (Neumann 2014). Die Beobachtungen der jeweils konkreten Praxis vor Ort wie auch die persönlichen Erfahrungen mit ihr lassen sich in einem dreifachen Sinne didaktisieren: Erstens, um sich selbst den eigenen Alltag und das eigene Handeln vor Augen zu führen, zweitens als authentisches und möglicherweise beispielgebendes Anschauungsmaterial für die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer und drittens, um das jeweils eigene Handeln dem „fremden“ Blick der Anderen auszusetzen. Damit die Selbstbeobachtung der eigenen Praxis in die Weiterbildung integriert und entsprechend genutzt werden kann, bietet es sich an, den ersten und den zweiten Weiterbildungstag mit mindestens zwei Wochen Abstand stattfinden zu lassen. So lässt sich dann auch dem Prinzip der angemessenen Dauer für die Erprobung und Einübung von Haltungen und Praktiken Rechnung tragen. Gleichzeitig werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf diese Weise in die Lage versetzt, gemeinsam mit der Weiterbildnerin oder dem Weiterbildner sowohl bestimmte Herausforderungen aufzugreifen, die sich den pädagogischen Fachkräften im Alltag stellen, als auch das konkrete Geschehen in der eigenen Einrichtung unmittelbar auf die Weiterbildungsinhalte zu beziehen und in deren Horizont zu reflektieren (siehe ausführlich hierzu das folgende Kapitel „Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung“). Dadurch ergibt sich letztlich auch die Möglichkeit, die dazwischenliegende „Anwendung in der beruflichen Praxis als Teil der Weiterbildung“ zu verankern (König 2014, S. 179).

Von dieser konzeptionellen Ausrichtung her begreift sich die Weiterbildung weniger als eine punktuelle Schulung einzelner Fachkräfte, sondern richtet sich – über eine gewisse Dauer – prinzipiell an ganze Teams. Daher sollte sie auch als Inhouse-Angebot durchgeführt werden. Auf diese Weise kann der Annahme Rechnung getragen werden, dass eine partizipative Gestaltung des Kita-Alltags nur dann nachhaltig gelingt, wenn sie von dem gesamten Team vertreten und getragen wird. Ferner kann die Weiterbildnerin oder der Weiterbildner während der Weiterbildung zusammen mit den pädagogischen Fachkräften unterschiedliche strukturelle bzw. organisationale Bedingungen des freien Spiels und der Peer-Interaktionen „vor Ort“ aufgreifen, reflektieren und gemeinsam mit dem Team mögliche Veränderungen (räumliche Arrangements, Spielmaterialien etc.) anregen. Die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung kann so bereits während der Teilnahme an der Weiterbildung vom gesamten pädagogischen Team auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen und gemeinsamen Wissens weiterentwickelt werden. Die Verknüpfung von persönlicher Entwicklung der Teilnehmenden einerseits und Entwicklung der Organisation andererseits birgt auch einen entscheidenden praktischen Vorzug. Sie erlaubt es nämlich, die Heterogenität der Teilnehmenden nicht lediglich zu konstatieren und „in den Raum zu stellen“, sondern im Sinne einer Heterogenität ihrer Perspektiven auf die alltägliche Arbeit und die jeweiligen Bedingungen vor Ort unmittelbar zum Gegenstand der Auseinandersetzung in der Weiterbildung zu machen.

Im Vorfeld der Weiterbildung sollte geklärt werden, welche Ziele und Erwartungen das Einrichtungsteam mit der Teilnahme am Angebot verknüpft. Die Weiterbildnerin oder der Weiterbildner sollte die letztendliche Auswahl der zu erwerbenden Kompetenzen möglichst in Rücksprache mit dem Team treffen, um das Thema „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“ entlang gemeinsam vereinbarter inhaltlicher Vorstellungen zu erarbeiten. Auch die Sozialformen in der Weiterbildung sollten so gewählt sein, dass sie

einen „doppelte(n) Praxisbezug bzw. eine doppelte Didaktik“ (Gaigl 2014, S. 34) aufweisen. Die Weiterbildung muss/soll also so beschaffen sein, dass sie „als didaktisches Vorbild für die eigene Praxis der Teilnehmenden“ (ebd.) dienen kann. Das bedeutet für die Weiterbildnerin oder den Weiterbildner, bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Situationen möglichst Beobachtungen und Beispiele aus der Kita-Praxis des Teams der jeweiligen Einrichtung heranzuziehen, um bestimmte Inhalte zu veranschaulichen oder aktuelle Praktiken zu analysieren und Veränderungsmöglichkeiten anzuregen. Daneben sollen die in der Weiterbildung thematisierten Inhalte auch im beruflichen Alltag in konkreten Situationen angewendet werden, um einerseits die erworbenen Kompetenzen zu erproben und andererseits im Rahmen des zweiten Weiterbildungstages den Erfahrungsaustausch im Umgang mit den erworbenen Kompetenzen und vermittelten Praktiken anstoßen zu können.

3.4 Didaktische Methoden

Bei der Ausgestaltung einer kompetenzorientierten Weiterbildung zur Thematik freies Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation sollte eine möglichst ausgewogene Entwicklung aller vier Kompetenzbereiche angestrebt werden. Die Weiterbildung adressiert dabei sowohl die einzelne Fachperson wie auch das gesamte Team einer Einrichtung. In dieser Hinsicht bezieht diese Form der Weiterbildung immer auch Momente der Organisationsentwicklung mit ein, so etwa, wenn sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Analyse und Reflexion ihrer eigenen pädagogischen Praxis mit der Struktur und Kultur ihrer Einrichtung und ihrer Veränderbarkeit befassen. Entsprechend ist für diese Weiterbildung nicht nur relevant, dass jedes Teammitglied Inputs und offene Fragen sowohl für sich selbst als auch in Kleingruppen reflektieren kann; die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollten auch im Plenum besprochen und noch einmal vom gesamten Team überdacht werden, um daraus konkrete Handlungsstrategien für den pädagogischen Alltag abzuleiten.

In der nachfolgenden Tabelle werden die methodischen und ablaufspezifischen Aspekte der Weiterbildung jeweils in Relation zu der zu erwerbenden Kompetenz dargestellt. Dabei werden nicht alle Kompetenzen aus den einzelnen Handlungsanforderungen A2, A3, A5, A7 und B4 aufgegriffen. Das exemplarische Arrangement kann also sowohl hinsichtlich der Auswahl der Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz als auch hinsichtlich der zeitlichen Platzierung der nicht zu A5 gehörenden Handlungsanforderungen variiert werden. In ihrem vertikalen Aufbau orientiert sich die Tabelle an der Struktur und dem Ablauf einzelner Weiterbildungstage, die u.a. durch ein Wechselspiel von Neuvermittlung und Konsolidierung gekennzeichnet sind. Horizontal ist die Tabelle in drei Spalten unterteilt. Die Spalte „Zu erwerbende Kompetenz“ bezieht sich dabei auf jene Kompetenzen, die in den Handlungsanforderungen A5, A2, A3, A7 und B4 des WiFF Kompetenzprofils Bildungsteilhabe und Partizipation beschrieben werden. In der Spalte „Methode – Ablauf“ werden Aspekte der methodischen Gestaltung und des zeitlichen Verlaufs der Weiterbildungsveranstaltung miteinander verzahnt. In der Spalte „Didaktischer Kommentar“ werden die gewählten Methoden hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenz erläutert und ggf. Alternativen zu den gewählten Methoden aufgeführt.

1. Tag:

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Einstieg: Vorstellungsrunde, Arbeitsweise und Ziele der Weiterbildung</p>	<p>Vorstellungsrunde: Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner (W) stellt sich vor und bittet auch die Workshopteilnehmer/innen (TN), sich unter folgenden Gesichtspunkten vorzustellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Name - Berufsausbildung - Dauer der Tätigkeit in der Einrichtung - spezifische Funktion in der Einrichtung <p>W bittet TN, sich in Zweiergruppen zu einem Paarinterview mit folgenden Fragen zusammenzufinden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haben Sie sich/Hast du dich schon einmal mit dem Thema freies Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation beschäftigt (persönliche Erfahrungen, darüber gelesen, Workshop besucht)? - Wie haben Sie/wie hast du als Kind selbst freies Spiel erlebt? - Welche Erinnerung haben Sie/hast du an Peer-Interaktionen in der frühen Kindheit? <p>Nach Durchführung der Interviews stellen sich die TN im Plenum noch einmal gegenseitig unter diesen Gesichtspunkten vor.</p> <p>Abfrage des Vorwissens und der Erwartungen der TN (Wandzeitung): W bereitet ein leeres Plakat an einer Stellwand/Pinnwand mit dem Titel der Handlungsanforderung „Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten“ vor. Darunter werden Fragen auf das Plakat geschrieben (mit etwas Abstand dazwischen nebeneinander angeordnet).</p>	<p>Der Einstieg in eine Weiterbildung, das gemeinsame Kennenlernen und das Schaffen einer offenen Atmosphäre sind unter didaktischen Gesichtspunkten von entscheidender Bedeutung. Er soll dazu beitragen, dass sich die TN sowohl als Einzelpersonen wie auch als Team auf die gemeinsamen Lernprozesse einlassen.</p> <p>Dieser Einstieg in die Weiterbildung ermöglicht es den TN, eigene Wünsche/Erfahrungen einzubringen und schriftlich festzuhalten.</p> <p>Die Wandzeitung sollte am Ende der Weiterbildung noch einmal aufgegriffen werden, um den TN Entwicklungen zu veranschaulichen. Überdies dient die Wandzeitung auch dazu, zentrale Ergebnisse der Weiterbildung zu sichern.</p> <p>Die Vorstellung des Weiterbildungskonzepts, der zentralen Zielkompetenzen und Inhalte ist eine wichtige Voraussetzung für die TN, um die einzelnen Tage in einem Gesamtzusammenhang sehen und sich daran orientieren zu können. Die TN werden sich dabei ihrer eigenen Erwartungen wie auch der Ziele und Anforderungen der Weiterbildung bewusst.</p> <p>Es müssen nicht zwingend alle Kompetenzen aus Kapitel 3 vorgestellt werden. Die Kompetenzvermittlung sollte sich an den TN-Bedürfnissen und den Themen des Einrichtungsteams ausrichten.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	<p>W teilt an die TN verschiedenfarbige Moderationskarten und Stifte aus und bittet die TN, die Fragen zu beantworten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was möchte ich in Bezug auf das Workshop-Thema lernen? (gelbe Karte) - In welcher Situation habe ich mir schon einmal gewünscht, mehr Wissen zum Thema zu besitzen? (blaue Karte) - Welche Erwartungen habe ich an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner? (grüne Karte) <p>Jeder TN notiert seine Überlegungen auf die Karte der entsprechenden Farbe und stellt sie kurz vor. Anschließend pünkt und sortiert W die Karten an der Stellwand/Pinnwand. W geht im Anschluss auf die geäußerten Erwartungen ein, fragt nach, ob noch Aspekte unberücksichtigt geblieben sind und ergänzt werden sollten. Dabei erläutert sie/er auch, was in der Weiterbildung geleistet werden kann und welche Inhalte in einen „Themenspeicher“ für eventuell anschließende Weiterbildungen kommen.</p> <p>Vorstellung der Ziele der Weiterbildungseinheit sowie Vorstellung der Ziele des ersten Weiterbildungstags:</p> <p>W stellt die Ziele und den Verlauf der gesamten Weiterbildung (beide Weiterbildungstage) anhand einer Powerpoint-Präsentation überblicksartig dar und geht in einem zweiten Schritt mit einer Extra-Folie auf den Verlauf und die Ziele des ersten Weiterbildungstages im Detail ein.</p> <p>Überblick über die Ziele, Inhalte und den Ablauf der Weiterbildung (vgl. die Tabellen in Kapitel 3.2 „Auswahl aus dem Kompetenzprofil“ und 3.3 „Format der Weiterbildungseinheit“).</p>	

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Analyse des Kurzfilms „Jet“²</p> <p><i>Wissen</i> Die TN wissen, wie heterogen die Eigenschaften von Kindern sind (A2).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen und tauschen sich darüber im Team aus (A5).</p> <p><i>Fertigkeiten</i> TN zeigen ihre Wertschätzung bezüglich den Bedürfnissen und Interessen des Kindes, seinem individuellen Fortschritt und Lerntempo (A2).</p>	<p>W zeigt als Input einen Filmausschnitt bzw. einen Kurzfilm, der eine Freispielszene in der Kindertageseinrichtung wiedergibt (z.B. den Kurzfilm „Jet“, Dauer ca. 2–5 Minuten).</p> <p>TN erhalten vor Beginn des Films ein Arbeitsblatt mit folgenden Fragen: <i>Was geschieht im Verlauf dieser Szene?</i> <i>Was tun die Kinder?</i> <i>Mit welchem Material sind die Kinder beschäftigt?</i> <i>Entscheiden die Kinder selbst, was sie tun möchten?</i> <i>Wenn andere Personen anwesend sind (andere Kinder, Erzieher/innen etc.): Wie verhalten sie sich?</i> <i>Kann man etwas von der „Umgebung“ erkennen, in der die Szene spielt? Wie sieht die Umgebung genau aus?</i> <i>Wie laufen solche Szenen in unserer Einrichtung normalerweise ab?</i> <i>Wie würde ich mich als Erzieher/in in dieser Szene verhalten? Fällt sonst noch etwas auf?</i></p> <p>TN schauen sich den Film an. W klärt im Anschluss eventuelle Verständnisfragen. TN besprechen dann die Fragen in selbstgewählten Gruppen (ca. 3–5 Personen) und notieren die Antworten stichwortartig auf dem Arbeitsblatt.</p> <p>Im Plenum werden die einzelnen Antworten gemeinsam besprochen und diskutiert. W schreibt wichtige Stichpunkte und Schlüsselbegriffe, die in der Besprechung fallen, auf Moderationskarten und ordnet sie nach verschiedenen Aspekten an der Pinnwand (z.B. nach Raumbgestaltung/Umgebung; Tätigkeit der Kinder/Tätigkeit der Erwachsenen; frei entscheiden/reguliert werden etc.).</p> <p>Am Schluss wird das so entstandene Schaubild noch einmal betrachtet: <i>Was fällt auf? Welche diskutierten Aspekte sind für uns besonders wichtig? Gibt es noch etwas zu ergänzen?</i></p>	<p>Der Filmausschnitt dient als Grundlage, um in die Thematik der Weiterbildung mit Bezug zum Kita-Alltag einzuführen. Es geht zum einen darum, das Beobachten von Situationen und den handelnden Akteuren als wesentliches Mittel für die TN in das Zentrum der Weiterbildung zu rücken und zugleich vor dem Hintergrund eigener Rollenverständnisse und Haltungen zu reflektieren.</p> <p>Bei Bedarf kann W den Filmausschnitt nochmals abspielen.</p>

2 Kanton Zürich/Bildungsdirektion (o.J.)

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Input: Freispiel = freies Spiel?</p> <p><i>Wissen</i> Die TN wissen, was freies Spiel meint und verfügen über Wissen zur Bedeutung von freiem Spiel für die Partizipation (A5).</p> <p><i>Wissen</i> TN kennen die Voraussetzungen (körperlich, wahrnehmungsbegogen, kognitiv) für Teilnahme am Spiel (A5).</p> <p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN reflektieren das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interaktionen, Gruppenbildung ...) und tauschen sich im Team darüber aus (A5).</p>	<p>Thema: <i>Was kennzeichnet das freie Spiel?</i> W hängt mehrere Plakate (mind. DIN-A3-Größe) in ausreihendem Abstand nebeneinander an Stellwänden auf, sodass eine Art „Galerie“ entsteht. Auf jedem Plakat befinden sich einige bedeutsame Zitate aus der Fachliteratur (z.B. zur Bedeutung des Spiels für den kindlichen Weltbezug und seine Entwicklung, seine Beziehungen zu Gleichaltrigen bzw. zu Kennzeichen und Bedingungen des freien Spiels oder entsprechenden Verhaltensempfehlungen an die pädagogische Fachkraft etc.)</p> <p>W teilt jedem TN ein Päckchen einfarbige Haftnotiz-Zettel und einen Filzstift aus und bittet TN, durch die „Galerie“ zu gehen, sich die Informationen auf den Plakaten durchzulesen und diese mit Haftnotizen zu versehen.</p> <p>Dazu zeichnen die TN nach Bedarf folgende Symbole auf ihre Haftnotizen (pro Haftnotiz ein Symbol):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ein Herz auf der Haftnotiz bedeutet: „<i>Ich sehe das genauso/damit bin ich einverstanden</i>“ – Ein Fragezeichen auf der Haftnotiz bedeutet: „<i>Dazu habe ich noch eine Frage/das ist mir unklar</i>“ – Ein Blitz auf der Haftnotiz bedeutet: „<i>Damit bin ich nicht einverstanden/das sehe ich anders</i>“ <p>In der anschließenden Plenumsrunde betrachten W und TN die „Galerie“ gemeinsam: <i>Bei welchen Statements war es leicht oder schwer, Position zu beziehen? Warum?</i> <i>Gab es Häufungen von Herzen, Blitzten oder Fragen? Gab es Stellen, die niemand mit einer Haftnotiz versehen hat?</i></p> <p>Abschließend erläutert und klärt W alle Statements auf den Plakaten, die von TN mit einem Fragezeichen versehen wurden, bis am Schluss keine Fragezeichen mehr übrig sind.</p>	<p>Eine umfassende Wissensgrundlage zur Bedeutung des (freien) Spiels im Kindesalter, insbesondere mit Blick auf Partizipation und Inklusion, stellt die Expertise von Ulrich Heimlich (2017) dar.</p> <p>Für diese Übung sollte etwas mehr Zeit zum Lesen und Markieren der Zitate eingeplant werden. Im Mittelpunkt steht das theoretische/wissenschaftliche Wissen zum (freien) Spiel. Die Auswahl der Zitate sollte deutlich machen, was das freie Spiel kennzeichnet und wo Potenziale liegen, um Kinder in ihrer Rolle als Gestaltende von Freispielsituationen zu stärken.</p> <p>Eine vielfältige Auswahl an Zitaten zur Bedeutung des (freien) Spiels, auch im Kontext von Peer-Interaktionen findet sich etwa in folgenden Veröffentlichungen:</p> <p>Compani 2006, S. 394–397 Franz 2016 Heimlich 2017 Joyce-Finnern 2017, S. 45 f. Lorentz 1983, S. 18–27, 33–39 Maywald 2017, S. 54–58 Pausewang 2013 Prengel 2016, S. 48 f. Regel/Ahrens 2016, S. 64 f. Textor 2009, S. 17–30</p> <p>Pro Plakat sollten nicht mehr als sieben bis neun Zitate oder Spiegelstriche aufgelistet sein.</p> <p>Als geeignete Haftnotizzettel haben sich solche in der Größe von ca. 5 x 5 cm bewährt.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Übung: Was ist Spielen?</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interaktionen, Gruppenbildung ...) und tauschen sich im Team darüber aus (A5).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN schätzen die eigenen Interpretationen von Peer-Interaktionen in Bezug auf eigene biografische Erfahrungen und Muster ein (insbesondere hinsichtlich des Spiels) (A5).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen und tauschen sich darüber im Team aus (A5).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN identifizieren das eigene Verständnis von Normalität und das eigene kulturelle Wertesystem (A3).</p>	<p>W legt Plakatpapier oder Flipchart-Papier auf Gruppentische (auf jeden Gruppentisch ein Papier) sowie je eine der folgenden Fragen: <i>In welchen Zusammenhängen und Bedeutungen verwenden wir das Wort „Spiel“ oder „spielen“; welche Redewendungen etc. kommen uns in den Sinn?</i>³ <i>Wie/woran erkenne ich, dass jemand spielt?</i> <i>Womit/was habe ich als Kind gerne gespielt?</i>⁴ <i>Wie würden wir als Erzieherinnen und Erzieher den Begriff „Spiel“/„spielen“ im Kita-Kontext in einem Satz definieren? (Mehrere, auch verschiedene Sätze möglich!)</i> <i>Was erkennen wir in der Kita nicht mehr als „spielen“ an?</i></p> <p>TN gestalten in Gruppen eine Mindmap mit ihren zentralen Aussagen zu den Fragen.</p> <p>Dazu stellt W unterschiedliche Stifte, Klebstoff, verschiedenfarbige und unterschiedlich große Papiere etc. zur Verfügung.</p> <p>Jeweils ein TN „verantwortet“ eine Frage und fungiert als „Gruppenmoderator/in“. Die übrigen TN verteilen sich gleichmäßig auf die Gruppentische, diskutieren die jeweilige Frage und erstellen dazu eine Mindmap. Nach ca. zehn Minuten erfolgt ein Wechsel, d.h. die Moderatoren/-innen verbleiben am Tisch, aber die übrigen TN gehen an einen anderen Tisch mit einer anderen Frage und arbeiten dort gemeinsam an der dortigen Mindmap weiter. Wenn alle TN-Gruppen einmal an jedem Tisch waren, werden die Mindmaps von W an Stellwände gepinnt und in einer Präsentationsrunde gemeinsam betrachtet.</p>	<p>Diese Übung regt die TN an, über ihre eigenen Erfahrungen/Vorstellungen/Visionen zu reflektieren. Zudem werden Emotionen, Wertungen und Zuschreibungen sichtbar. So werden die TN dazu angeregt, sich mit ihrer Haltung zum Thema „Spielen“ zu beschäftigen.</p> <p>Die Mindmaps können ab fotografiert werden und zur Dokumentation des Workshops bzw. als „Erinnerungsstütze“ für die Teams in der Kita belassen werden.</p> <p>Die gemeinsamen Diskussionsfragen im Plenum sensibilisieren für spätere Übungen.</p>

3 Franz (2016), S. 10 ff.

4 Ebd.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Sozialkompetenz</i> TN reflektieren regelmäßig im Team individuelle Stärken, Interessen und Schwierigkeiten von Kindern (A2).</p>	<p>Anschließend folgt ein Austausch im Plenum: <i>Wo lassen sich Parallelen und Unterschiede zwischen den einzelnen Mindmaps finden? Konnten sich die einzelnen Gruppen auf gemeinsame Definitionen von (Nicht-)„Spiel“/(nicht-)„spielen“ im Kita-Kontext einigen?</i></p>	
<p>Input: Partizipationskonzepte</p>		
<p><i>Wissen</i> Die TN kennen die gesetzlichen Grundlagen für Inklusion, Partizipation und Bildungsteilhabe (UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, Bundeskinderschutzgesetz, Bildungspläne, rechtliche Grundlagen des jeweiligen Bundeslandes für Inklusion, rechtlichen Auftrag zum Schutz vor Diskriminierung) (A3).</p>	<p>W stellt anhand einer Power-Point-Präsentation zentrale Aspekte, Ähnlichkeiten und Unterschiede von diversen Auslegungen des Partizipationsbegriffs vor (vgl. z.B. Prengel 2016; Hansen/Knauer 2015; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).</p> <p>In einer „Murmelrunde“ tauschen sich die TN mit ihrer Sitznachbarin oder ihrem Sitznachbarn zu den Partizipationskonzepten aus: <i>Was ist mir klar geworden? Wozu habe ich noch Fragen?</i></p> <p>Anschließend erfolgt ein Austausch in der Gesamtgruppe über die Eindrücke.</p>	<p>Derzeit können im elementarpädagogischen Diskurs zwei Partizipationsverständnisse grob voneinander unterschieden werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stärker politikbezogenes Partizipationskonzept (z.B. Hansen/Knauer 2015; Hansen u.a. 2011). 2. Weites Partizipationsverständnis (z.B. Prengel 2016). <p>In dieser Einheit ist es sinnvoll, den Input mit den rechtlichen Regelungen des jeweiligen Bundeslandes zur Partizipation zu ergänzen (§ 8, Absatz 1 SBG VIII sowie das jeweilige bundeslandspezifische KiTa-Gesetz, in dem die Beteiligung von Kindern unterschiedlich erwähnt wird).</p>
<p><i>Wissen</i> TN verfügen über Grundlagenwissen zu Partizipationsprozessen von Kindern und Gruppen (A3).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN erkennen nicht nur offensichtliche Partizipationsbarrieren, sondern auch subtile Teilhabebarrieren, die die Entwicklungsperspektiven eines Kindes einschränken können und versuchen, diese zu überwinden (A3).</p> <p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren, welche Teilhabe- und Partizipationsbarrieren im Kita-Alltag auftauchen und wie sie mit diesen umgehen (A3).</p>		
<h3>Kindliche Spielformen</h3>		
<p><i>Wissen</i> TN kennen die Voraussetzungen (körperlich, wahrnehmungsbefähigt, kognitiv) für Teilnahme am Spiel (A5).</p> <p><i>Wissen</i> Die TN haben Wissen zu den Auswirkungen der Interaktionserfahrungen in der Kindergruppe auf das Selbstbild der Kinder und ihre Entwicklung (A5).</p>	<p>Die TN finden sich in insgesamt sechs Kleingruppen (Gruppe 1–6) zusammen. W verteilt sechs verschiedene Informationsblätter. Jede Gruppe erhält ein anderes Informationsblatt. Gruppe 1 erhält ein Infoblatt zum „Wahrnehmungsspiel/Explorationsspiel“, Gruppe 2 zum „Regelspiel“ etc.</p> <p>Die TN lesen sich in ihrer Gruppe das jeweilige Informationsblatt zu einer Spielform durch. Anschließend diskutieren sie in ihrer Gruppe die zentralen Merkmale der Spielform, diskutieren, ob und wie sich diese Spielform in der eigenen Kita wiederfinden lässt und stellen sie möglichst kreativ – gerne auch mit verschiedenen Farben, Symbolen oder Zeichnungen – auf einer Wandzeitung dar.</p>	<p>Aus entwicklungspsychologischer Perspektive werden (mindestens) sechs verschiedene Spielformen voneinander unterschieden:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wahrnehmungsspiel/Explorationsspiel – Regelspiel – Funktionsspiel – Fantasie- und Rollenspiel – Bau- bzw./Objekt- und Konstruktionsspiel – Bewegungsspiel <p>Siehe dazu ausführlich: Hauser 2016, S. 57 ff. Heimlich 2017, S. 12 ff. Heller/Preissing 2013, S. 18 ff.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Fertigkeiten TN zeigen ihre Wertschätzung bezüglich den Bedürfnissen und Interessen des Kindes, seinem individuellen Fortschritt und Lerntempo (A2).</p> <p>Sozialkompetenz Die TN reflektieren das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interventionen, Gruppenbildung ...) und tauschen sich im Team darüber aus (A5).</p> <p>Sozialkompetenz Die TN reflektieren im Team das Eingreifen und Moderieren des freien Spiels (A5).</p> <p>Selbstkompetenz Die TN reflektieren das eigene Bild vom Kind und seinen Kompetenzen auf Basis von Wissen zur kindlichen Entwicklung (A7).</p>	<p>Dazu stellt W unterschiedliche Stifte, Klebstoff, verschiedenfarbige und unterschiedlich große Papiere etc. zur Verfügung.</p> <p>In einer anschließenden Präsentationsrunde werden die verschiedenen Wandzeitungen an Stellwände gepinnt und im Plenum betrachtet. Jede Gruppe stellt ihre Wandzeitung vor. Im folgenden Austausch werden Fragen diskutiert wie: <i>Was sind aktuell die bevorzugten Spielformen/ Spielthemen der Kinder in Ihrer Kita? Welchen Stellenwert messen Sie/ misst du dem Spiel der Kinder bei? Wie viel Zeit zum ausgelassenen Spielen haben die Kinder im Kita-Alltag? Wie viel Zeit bräuchtest du nach Ihrer/ deiner Einschätzung, um intensiv und engagiert spielen zu können? Worin könnte Ihre/ deine Rolle als Erzieher/ in in den unterschiedlichen Spielformen bestehen und worin die Rolle der Peers? In welcher Form dokumentieren Sie/ dokumentierst du das Spiel der Kinder?</i></p>	

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<h2 style="text-align: center;">Hausaufgabe: Das freie Spiel beobachten und dokumentieren</h2>		
<p><i>Wissen</i> Die TN verfügen über Wissen zu unterschiedlichen ressourcenorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (A5).</p>	<p>Die TN werden gebeten, in den kommenden Tagen im Kita-Alltag eine Freispielsituation zu beobachten, so detailliert wie möglich niederzuschreiben und die niedergeschriebene Beobachtung am zweiten Tag der Weiterbildung mitzubringen.</p> <p>Die TN erhalten ein Blatt mit folgenden Fragen, die sie während der Beobachtung beantworten:</p>	<p>Wer in seiner Einrichtung die Erlaubnis hat, die Kinder zu fotografieren, kann zusätzlich noch ein Foto der beobachteten Freispielsituation anfertigen.</p>
<p><i>Wissen</i> Die TN kennen Auswirkungen von Raumgestaltung und Veränderungen im Raum in Bezug auf das freie Spiel und Peer-Interaktionen (A5).</p>	<p>Analyse des freien Spiels: <i>Wer ist alles am freien Spiel beteiligt? (Anzahl der Personen, Alter der Kinder)</i> <i>Wie ist der Raum des freien Spiels beschaffen?</i> <i>Ändern sich die beteiligten Kinder während des freien Spiels?</i> <i>Wer tut aktiv etwas? Wer tut nichts?</i> <i>Ändert sich die Aktivität/der Aktivitätsanteil der beteiligten Personen während des freien Spiels?</i> <i>Wie kam das Spiel zustande?</i> <i>Wo findet das freie Spiel statt? Ändert sich der Spielort während der Beobachtung?</i></p>	
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN setzen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren begründet ein (A5).</p>	<p><i>Wie endet die Freispielsituation? Wird sie von einem anderen Geschehen (z. B. Mittagessen) abgelöst?</i> <i>Welche Materialien werden von den Kindern im freien Spiel verwendet?</i> <i>Wie lange dauerte die beobachtete Situation (ca., in Minuten)?</i></p>	
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN evaluieren regelmäßig, wie und wann sie Peer-Interaktionen und freies Spiel moderieren (im Hinblick auf Muster und Angemessenheit der Interventionen und die Reaktionen der Kinder) (A5).</p>	<p>Zum Abschluss des ersten Blocks der Weiterbildung lädt W die TN zu einem „Blitzlicht“ ein und fragt bei den TN nach, ob es Aspekte gibt, die im zweiten Block der Weiterbildung ggf. noch einmal aufgenommen werden sollten.</p>	

2. Tag:

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Ankommen/Warming-Up</p>	<p>W ruft den TN nochmals die Weiterbildung als Gesamtes ins Gedächtnis. Hierzu stellt W folgende Frage: <i>Was ist Ihnen/dir vom letzten Tag in Erinnerung geblieben?</i></p> <p>Möglichst die Erinnerungen der TN aufnehmend stellt W die Inhalte und Ziele des zweiten Weiterbildungstages vor.</p>	<p>Dieses Vorgehen hilft den TN nochmals, sich in der Gesamtkonzeption der Weiterbildung zu verorten, zu erfahren, wie es thematisch weitergeht, und sich ins Gedächtnis zu rufen, was inhaltlich bereits bearbeitet wurde. Darüber hinaus erhält W einen ersten Eindruck von der Nachhaltigkeit des vorangegangenen Weiterbildungstages.</p>
<p>Übung: Potenziale und Herausforderungen – freies Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation</p> <p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN reflektieren das freie Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven (Prozess, Interaktionen, Gruppenbildung ...) und tauschen sich im Team darüber aus (A5).</p> <p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN reflektieren im Team das Eingreifen und Moderieren des freien Spiels (A5).</p>	<p>Frage: <i>Wie hängen freies Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation zusammen?</i></p> <p>In der Mitte eines Sitzkreises befindet sich eine mit „freies Spiel“ beschriftete Moderationskarte. Um diese Moderationskarte herum werden mehrere Bildkarten mit Impulsfragen zu Partizipation ausgelegt.</p> <p>Die TN nehmen Bildkarten, die sie persönlich ansprechen, und legen diese so weit zur Mitte hin, wie sie aus ihrer Sicht für das Thema „freies Spiel“ relevant sind. Jede/r TN stellt die gewählte(n) Karte(n) kurz vor und erklärt, warum er oder sie sich für die gewählte Platzierung der Karte entschieden hat.</p> <p>So kann gemeinsam in der Gruppe über die verschiedenen Ansichten bezüglich Partizipationsmöglichkeiten oder -grenzen im freien Spiel diskutiert werden.</p>	<p>Diese Übung regt die TN an, ihre persönliche Meinung zum Ausdruck zu bringen und über die Frage des Zusammenhangs von freiem Spiel, Peer-Interaktionen und Partizipation zu reflektieren. Wichtig ist, zu Beginn der Übung etwas Zeit zum Lesen der Bildkarten einzuplanen. Hilfreich ist außerdem, die Bildkarten möglichst in doppelter Ausführung auszulegen, damit sich mehrere TN für dieselbe Karte entscheiden können.</p> <p>Die Karten können aus dem Themenkarten-Set „Partizipation“ von Rüdiger Hansen und Rainard Knauer (2016) ausgewählt werden. In Frage kommen z.B.: Haben die Kinder das Recht, selbst zu entscheiden, wie hoch sie auf Bäume klettern? Haben die Kinder das Recht, über die Regeln in der Kita mitzuentscheiden? Haben die Kinder das Recht mitzuentcheiden, wie die Räume in der Kita gestaltet werden? Kinder sind Experten/-innen in eigener Sache.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Sozialkompetenz Die TN hinterfragen und reflektieren im Team, welche pseudo-partizipativen Elemente es im Kita-Alltag gibt, z.B. „auswählen dürfen bzw. müssen“ (A3).</p> <p>Selbstkompetenz Die TN reflektieren, welche Teilhabe- und Partizipationsbarrieren es im Kita-Alltag gibt und wie sie mit diesen umgehen (A3).</p>	<p>Gemeinsame Diskussion: <i>Wie werden solche Fragen in Ihrer/deiner Einrichtung üblicherweise gehandhabt? In welcher Weise bemühen Sie sich/bemühtst du dich, das Spiel eines Kindes/der Kinder verstehen zu lernen? Wo sehen Sie Ihre/siebst du deine Rolle als Erzieher/in? Als Team? Wann ist es nötig, steuernd einzugreifen? Warum? Auf welche Weise(n) könnte dies geschehen? Wo und wie könnten die Kinder einbezogen werden?</i></p>	<p>Haben die Kinder das Recht, selbst zu entscheiden, was und mit wem sie in der Kita spielen? Haben die Kinder das Recht, selbst zu entscheiden, wie sie sich kleiden, wenn sie draußen spielen? Die Bildkarten von Rüdiger Hansen und Raingard Knauer (2016) können ggf. mit den Bildkarten aus Die Kindergartenzeitschrift (2014) ergänzt werden. Als Karten aus dem Themenkarten-Set „Was ist uns wichtig? – Werte“ könnten z.B. folgende ausgewählt werden: Du hast das Recht zu sagen, was Du denkst. Allerdings darfst Du niemand damit verletzen. (Nr. 5) Ich habe das Recht, mit anderen Kindern zusammen zu sein. (Nr. 8) Ich habe das Recht zu spielen, und ich habe das Recht, mich auszurufen. (Nr. 7) Ich habe das Recht, ohne Angst zu leben. Niemand darf mir wehtun. (Nr. 3) Diese Bildkarten können mit weiteren geeigneten Karten ergänzt werden (durchaus auch ohne Text).</p>
<h3>Analyse und Reflexion der beobachteten Freispielsituationen: Wieviel Spielraum lassen wir dem freien Spiel und den Peer-Interaktionen?</h3>		
<p>Wissen TN verfügen über Wissen zu unterschiedlichen ressourcenorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (A5).</p>	<p>Die TN erhalten ein Blatt mit folgenden Fragen: <i>Gibt es bestimmte Regeln für den Umgang mit dem Material/den Spielsachen, die in der beobachteten Situation vorkommen (z. B. Dreirad fahren nur mit Helm und erst ab drei Jahren etc.)? Gibt es bestimmte Regeln für das Verhalten in Räumen/an bestimmten Orten (z. B. in bestimmten Räumen nicht rennen/nicht mehr als drei Kinder am Frühstückstisch/nur mit Schuhen in den Garten etc.)?</i></p>	<p>Diese Phase soll die TN dazu anzuregen, den Blick für bereits vorhandenen Momente frühkindlicher Partizipation und die Peer-Interaktionen im freien Spiel der jeweiligen Einrichtung zu schärfen und über die Arbeit mit Analyse- und Reflexionsfragen die Partizipation und die Peer-Interaktionen im freien Spiel differenziert zu reflektieren sowie in der Gestaltung des Betreuungsalldtags – sowohl konzeptionell wie operativ – konsequent zu berücksichtigen.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Wissen Die TN kennen eine Vielzahl an Materialien, die Interaktionen und das freie Spiel zwischen Kindern fördern (A5).</p> <p>Wissen Die TN verfügen über Wissen zur flexiblen Raumgestaltung und Wirkung von Materialien hinsichtlich der Partizipation von Kindern (B4).</p> <p>Wissen Die TN kennen Konzepte und Modelle zur Einbeziehung von Kindern und Eltern bei der Raumgestaltung (B4).</p> <p>Wissen Die TN kennen Materialien, welche die vielfältigen Zugehörigkeiten und Identitäten der Kinder repräsentieren (z. B. Bücher, Puppen mit unterschiedlichen Merkmalen) (B4).</p>	<p><i>Sind diese Regeln/ manche Bestandteile dieser Regeln (mit den Kindern gemeinsam) verhandelbar? Habe ich eine „Idealvorstellung“ der beobachteten Situation im Kopf (friedlicher Ablauf/ möglichst keine Konflikte/ bestimmte Gerechtigkeitsvorstellungen/ jeder darf mitspielen/ Art und Weise des Umgangs miteinander)? Wenn ja, wie sieht diese aus? Worin bestehen Erwartungen an die Aktivitäten des Kindes/ der Kinder? Habe ich oder hat eine Kollegin/ ein Kollege in diese Situation „eingegriffen“? Warum und wie ist dies geschehen? Worin besteht die Aufgabe bzw. was ist die Rolle der pädagogischen Fachkraft in dieser Situation (i. S. v. Erwartungen an die Aktivitäten der pädagogischen Fachkraft)? Ist es in Ordnung, wenn die beobachtete Situation auch in Zukunft so verläuft? Wie könnten die Themenfindung und Spielweisen im freien Spiel der Kinder mit anderem/ weiterem Material angeregt werden? Wird eventuell weiteres/ anderes/ weniger (Spiel-)Material benötigt? Wie könnten die Kinder in der Einrichtung an der Material- oder Raumgestaltung für das freie Spiel einbezogen werden? Wünschen die Kinder mehr freie Spielsituationen im Kita-Alltag?</i></p> <p>Die TN beantworten die Reflexionsfragen zuerst in Einzelarbeit, dann stellen die TN in selbstgewählten Gruppen (3–4 Personen) ihre Beobachtungsszenen aus dem Kita-Alltag und die beantworteten Fragen (inklusive der Analysefragen, die während der Beobachtung beantwortet wurden) vor und besprechen diese in der Gruppe.</p> <p>W klärt in den einzelnen Gruppen ab, ob es Verständnisfragen gibt.</p>	<p>Mit dieser Übung werden die pädagogischen Fachkräfte dazu befähigt, sich selbst über die im jeweiligen Betreuungsaltag vorfindbaren Möglichkeiten und Grenzen frühkindlicher Partizipation und die Qualität der Peer-Interaktionen im freien Spiel aufzuklären.</p> <p>Die Beobachtungsbögen und die Auswertungen der Analyse- und Reflexionsfragen können in einem Ordner dokumentiert und gesammelt werden. Sie bilden dann ein Portfolio, das von den pädagogischen Fachkräften kontinuierlich mit weiteren, regelmäßigen Beobachtungen und Analysen von freien Spiel- und Peer-Interaktionssituationen gefüllt werden kann. Das Portfolio schafft für das Team der Einrichtung eine Grundlage zur Erarbeitung und Etablierung einer gemeinsam getragenen partizipativen Umgangskultur im Kontext des freien Spiels und darüber hinaus.</p> <p>Bei dieser Übung sollte bedacht werden, dass auch die Leitung des Teams TN ist und hier evtl. Leitungsentscheidungen in Frage gestellt werden könnten oder einzelne TN nicht offen sprechen möchten.</p> <p>In dem Fall kann der Hinweis hilfreich sein, die Protokolle vorab zu pseudonymisieren und bewusst andere Namen für die beobachteten Akteure einzusetzen. Auch wenn die TN sich dennoch gegenseitig erkennen können, betont dieser Zwischenschritt, dass sich niemand für sein (beobachtetes) Verhalten rechtfertigen muss. Hier sollte W auch betonen, dass es sich vornehmlich um eine Situationsanalyse handelt und eventuelle Vorwürfe oder (Schuld-)Zuschreibungen fehl am Platz sind. Ziel ist es, gemeinsam und konstruktiv zusammenzuarbeiten.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN erkennen nicht nur offensichtliche Partizipationsbarrieren, sondern auch subtile Teilhabebarrieren, die die Entwicklungsperspektiven eines Kindes einschränken können und versuchen, diese zu überwinden (A3).</p> <p><i>Fertigkeiten</i> Die TN gestalten Regeln, Strukturen und Abläufe so, dass jedes Kind im Alltag entwicklungsangemessen Einfluss nehmen kann (A3).</p> <p><i>Fertigkeiten</i> Die TN leiten aus der Beobachtung Möglichkeiten zur Partizipation der Kinder und regen diese an (A5).</p> <p><i>Fertigkeiten</i> Die TN unterstützen Kinder anknüpfend an ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten beim Zugang zu Peer-Interaktionen und freiem Spiel, ohne dabei zu stark in das kindliche Spielgeschehen einzugreifen (A5).</p>	<p>Die zentralen Ergebnisse werden auf einer Wandzeitung dargestellt. Anschließend werden die fertigen Wandzeitungen im Plenum an Stellwänden aufgehängt und unter folgenden Aspekten besprochen: <i>Was wurde deutlich? Wie haben Sie in der Gruppe diskutiert?</i></p> <p>W verteilt an TN Moderationskarten und Stifte und regt Diskussion im Plenum an: <i>Welche Punkte wollen wir zukünftig im Kita-Alltag anders gestalten? Was sind die nächsten (Teil-)Schritte? Was wird hierfür benötigt (Materialien, evtl. Räume umgestalten etc.)? Wer aus der Gruppe übernimmt für welchen Punkt die Verantwortung? Bis wann soll die Veränderung umgesetzt sein? Woran erkennen wir das?</i></p>	<p>Diese Übung bietet die Chance, ganz konkrete Impulse für eine Praxisveränderung zu setzen und auszuformulieren. Einzelne von der Gruppe identifizierte Veränderungsprozesse können auf Moderationskarten festgehalten werden und ggf. in Teamsitzungen im Kita-Alltag nochmals aufgegriffen werden.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN stellen durch Raum, Material und Zeit eine anregende Umgebung her, die Peer-Interaktionen und freies Spiel fördern (A5).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN setzen sich bei der Leitung und dem Träger für Materialien, Raumbedingungen und zeitliche Abläufe ein, die das freie Spiel fördern (A5).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN schätzen ein, wann das Lenken oder Moderieren von Peer-Interaktionen nötig ist und wann es den kindlichen Spielfluss hemmt (A5).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN überprüfen die Ausstattung von Räumen und Materialien daraufhin, wie partizipationsfördernd diese sind (B4).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN gestalten Räume und Spielbereiche für und mit den Kindern, in denen alle als Akteure aktiv werden können (B4).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN stellen Material zur Verfügung, das zur sozialen Interaktion einlädt und einen hohen Aufforderungscharakter besitzt (B4).</p>		
<p><i>Fertigkeiten</i> Die TN beziehen die Kinder und Familien bei der Raumgestaltung mit ein (B4).</p>		
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN tauschen sich im Team darüber aus, welche Kinder wenig teilhaben und suchen gemeinsam nach Unterstützungs- und Lösungsmöglichkeiten (A3).</p>		
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN reflektieren im Team das Eingreifen und Moderieren des freien Spiels (A5).</p>		
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN reflektieren im Team die Raumausstattung in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten der Kinder (B4).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN setzen sich ggf. bei der Leitung und dem Träger für eine Veränderung der Räume und Materialien ein, falls diese keine Partizipation fördern (B4).</p>		
<p><i>Sozialkompetenz</i> Die TN tauschen sich mit dem Team und der Leitung aus, an welchen Stellen Kinder sich bei der Raumgestaltung beteiligen können (B4).</p>		
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren, welche Teilhabe- und Partizipationsbarrieren es im Kita-Alltag gibt und wie sie mit diesen umgehen (A3).</p>		
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die eigene Rolle als Begleiterin bzw. Begleiter kindlicher Partizipationsprozesse (A3).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN evaluieren regelmäßig, wie und wann sie Peer-Interaktionen und freies Spiel moderieren (im Hinblick auf Muster und Angemessenheit der Interventionen und die Reaktionen der Kinder) (A5).</p>		
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen und tauschen sich darüber im Team aus (A5).</p>		
<p><i>Selbstkompetenz</i> Die TN reflektieren die Wirkung der Räume und Materialien auf die Kinder und die Familien (B4).</p>		

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Blick in die Zukunft</p>	<p>W präsentiert Stellwand, die mit folgenden Fragen versehen ist: Stellen Sie sich vor, es ist das Jahr XY (aktuelles Jahr plus fünf Jahre) und ihre Kita ist eine Modelleinrichtung für „freies Spielen“: <i>Woran erkennen wir das?</i> <i>Wie wird in unserer Kita gespielt?</i> <i>Worauf sind wir besonders stolz?</i></p> <p>W bittet alle TN, ihre Ideen und Visionen oder Zeichnungen auf Moderationskarten festzuhalten und an die Stellwand zu heften.</p> <p>Die Ergebnisse werden anschließend noch einmal gemeinsam im Plenum betrachtet und besprochen.</p>	<p>Diese Übung ermöglicht den TN, anhand des Themas „freies Spielen“ einen „Blick in die Zukunft“ ihrer Kita zu werfen und rundet die Weiterbildung auf kreative Art und Weise ab. So können sich die TN selbst noch einmal verdeutlichen, warum es sich für sie lohnt, an diesem Thema zu arbeiten.</p> <p>Alternativ könnte auch folgende Frage gestellt werden: <i>Was werden die Kinder unserer Kita einmal als Erwachsene vom freien Spielen bei uns berichten?</i></p>
<p>Zusammenfassung und Abschluss der beiden Weiterbildungseinheiten</p>		
	<p>W hängt die beschriftete Wandzeitung des ersten Weiterbildungstages an einer Stellwand/Pinnwand auf.</p> <p>Die TN werden gebeten, ihre Wünsche und Erwartungen nochmals durchzulesen und sich kurz in Murnelgruppen darüber auszutauschen, ob sich diese Erwartungen und Wünsche erfüllt haben oder nicht. Im Anschluss bittet W die TN, auf weißen Moderationskarten ihre Überlegungen und Kommentare aufzuschreiben und neben die jeweiligen Stellen an der Wandzeitung zu heften.</p> <p>Im Plenum wird die Wandzeitung mit den ergänzten Moderationskarten gemeinsam besprochen: <i>Welche Anregung nehme ich mit? Mit welchem Input konnte ich weniger anfangen? Gibt es einen Aspekt, über den ich am Ende der Weiterbildung anders denke als zu Beginn? An welchem Aspekt der Weiterbildung möchte ich selbst/möchten wir als Team weiterarbeiten? Das möchte ich noch sagen ...</i></p>	<p>Am Ende der Weiterbildung ist es unter didaktischen Gesichtspunkten wichtig, die zu Beginn der Weiterbildung formulierten Erwartungen noch einmal aufzunehmen, abzugleichen und gemeinsam zu reflektieren. Auf diese Weise können die TN ihren Lernprozess einschätzen.</p> <p>Für W sind die Kommentare der TN zugleich eine Rückmeldung zu den erreichten und nicht erreichten Zielen der Weiterbildung. Daraus können sich Optionen für weitere, sich anschließende Veranstaltungen ergeben.</p>

Literatur

- Compani, Marie-Luise (2006): Das Freispiel im Kindergarten – ein wirklich freies Spiel? In: Erziehungskunst, H. 4, S. 394–397
- Franz, Margit (2016): „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt! Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. München
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildungen 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
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2015): Das Praxisbuch. Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gütersloh
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar
- Hauser, Bernhard (2016): Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart
- Hekel, Nicole/Neumann, Sascha (2016): Dabeisein, Mitmachen, Einfluss nehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 10, S. 22–25
- Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München
- Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive: Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn
- König, Anke (2014): Ausblick: Perspektiven und Herausforderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 177–181
- Lorentz, Gerda (1983): Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes. Freiburg
- Maywald, Jörg (2017): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg/Basel/Wien
- Neumann, Sascha (2012): Wie kann Forschung Praxis verändern? Der Beitrag ethnographischen Wissens zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur, Nr. 322, S. 35–37
- Neumann, Sascha (2014): Von der Forschung zur guten Praxis. Dokumentation zur Fortbildungsreihe „Konzeptentwicklung in Strukturen der Bildung und Betreuung für 0–4-jährige Kinder“. Luxemburg
- Neumann, Sascha/Hekel, Nicole (2016): Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen. Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag. In: *undKinder*, Nr. 98, S. 95–202
- Pausewang, Freya (2013): Was gutes Freispiel für die Zukunftsfähigkeit des Kindes bedeuten kann. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2253.html> (Zugriff: 11.08.2017)
- Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München
- Regel, Gerhard/Ahrens, Sonja (2016): Offene Arbeit in der Kita. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Freiburg/Basel/Wien
- Textor, Martin R. (2009): Freispiel, Beschäftigung, Projekt – drei Wege zur Umsetzung der Bildungspläne der Bundesländer. In: Knauf, Helen (Hrsg.): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart, S. 17–30

Weitere Medien

Die Kindergartenzeitschrift (2014): Was ist uns wichtig? – Werte. Inkl. Materialpaket zum Heft (Bildkarten mit 10 Kinderrechten, die im Kindergarten wichtig sind). H. 37

Franz, Margit (2014): Spielen. Themenkarten für Teamarbeit/Elternabende/Seminare. München

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2016): Partizipation – Bildkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare. München

Kanton Zürich/Bildungsdirektion: Lerngelegenheiten für Kinder bis 4. (40 Kurzfilme). <http://www.kinder-4.ch/> (Zugriff: 11.08.2017)

4 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis *Rieke Hoffer*

4.1 Einleitung

Studien weisen darauf hin, dass oft nur ein geringer Teil der Inhalte von Weiterbildungen von den Teilnehmenden in die Praxis übertragen und in praktisches Handeln übersetzt wird (van Wijk u.a. 2008; Arthur u.a. 2003). Viele der bisher vorliegenden Untersuchungen, die Indikatoren für wirksame Weiterbildung herausstellen, wurden im Bereich der Wirtschaft durchgeführt, einige Studien auch im Bereich der Lehrerfortbildung. Mit gewissen Einschränkungen lassen sich diese Ergebnisse auf soziale Organisationen und – spezifischer – die Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte übertragen. Im vorliegenden Beitrag wird an diese Befunde angeknüpft. Darauf aufbauend werden praktische Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungen vorgestellt. Teile dieser Anregungen werden von Fachleuten aus der Weiterbildungslandschaft als Standards für die Qualität von Fort- und Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte vorgeschlagen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Die empirischen Befunde in diesem Beitrag unterstreichen diese Forderungen.

4.2 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis

Damit Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung der Praxis beiträgt, muss ein Übertrag – ein Transfer – des Gelernten in den Arbeitsalltag stattfinden. Fokus dieses Beitrags ist der sogenannte Lerntransfer, also der Transfer von „neu Gelerntem aus dem Lernkontext in den realen Anwendungskontext“ (Hense/Mandl 2011, S. 250). Für Stefan Lemke (1995) umfasst der Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung als psychosozialer Prozess nicht nur

den Lernprozess und die Übertragung in den Arbeitskontext, mit dem häufig eine Generalisierung verbunden ist, sondern auch alle Maßnahmen vor, während und nach der Weiterbildung, die nötig sind, damit Veränderungen innerbetrieblich umgesetzt werden können. Charles Landert (1999) stellt die Nachhaltigkeit der Verhaltensänderung als ein wichtiges weiteres Kriterium für gelingenden Lerntransfer heraus. Das neu gelernte Verhalten oder die geänderte Einstellung muss demnach auch im Arbeitsalltag zuverlässig abrufbar sein. Erfolgreicher Lerntransfer stellt insofern eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass Weiterbildung nachhaltig wirksam ist (zu theoretischen Vorannahmen zur Wirksamkeit vgl. Kirckpatrick/Kirckpatrick 2006; zur Anwendung auf Lehrerfortbildung vgl. Lipowsky 2006).

Denkt man an den Bereich der kompetenzorientierten Weiterbildung als spezifische Form der Weiterbildung, gewinnt der Aspekt des Transfers eine besondere Bedeutung. Kompetenz wird verstanden als „Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen (Klieme u.a. 2007) und äußert sich in der Performanz, also der tatsächlich erbrachten Leistung in komplexen Handlungssituationen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, zit. nach Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 14). Übertragen auf Weiterbildung und Transfer bedeutet dies, dass sich die während einer Weiterbildung erworbenen Dispositionen des Einzelnen erst in der praktischen Umsetzung als Kompetenzen zeigen. Erst wenn ein Lerntransfer stattfindet, also eine Umsetzung der erworbenen Kompetenzen in die Praxis, kann demnach von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Es wird deutlich, dass das Erlernen und der Erwerb von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten sowie Selbstkompetenz nicht ausreichend ist, damit eine Weiterbildung Wirkung zeigt – diese Grundlagen müssen auch im Arbeitsalltag in kompetentes Handeln umgesetzt

werden. Dabei ist es entscheidend, dass der Kompetenzerwerb ein fortwährender Prozess ist, der in der Praxis unterstützt werden muss, damit er langfristig gelingen kann (zu Transfer in der Weiterbildung für die Frühpädagogik vgl. Bodenburg 2014; Gaigl 2014; Bekemeier 2011; Ostermayer 2010).

Die folgenden Abschnitte zeigen, welche Faktoren den Transfer fördern. Beispielhaft wird dargestellt, wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner diese umsetzen können.

4.3 Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung

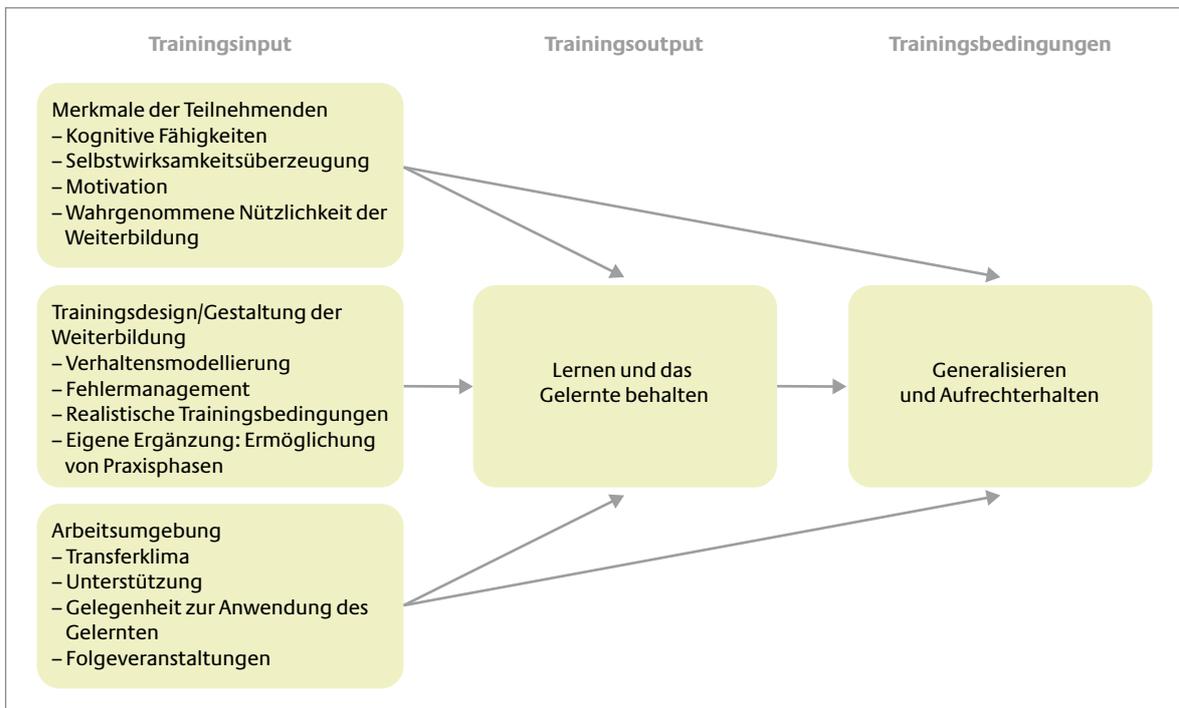
Welche Faktoren es sind, die eine Weiterbildung effektiv und den Transfer wahrscheinlicher machen, wurde in den letzten Jahren in etlichen Studien untersucht. Dabei wird deutlich, dass nicht nur wichtig ist, was während des Trainings geschieht, sondern dass sowohl das Geschehen davor als auch insbesondere das nach der Weiterbildung eine entscheidende Rolle spielen. Einig ist man sich auf Grundlage dieser Erkenntnisse, dass Weiterbildung somit weniger als einmaliges, abgeschlossenes Ereignis gelten kann, sondern vielmehr als systemisch verbunden mit den Rahmenbedingungen in der Arbeitsumgebung, den Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmenden und den Transferbedingungen (Grossman/Salas 2011) wahrgenommen werden muss – eine Perspektive, die an das Konzept des lebenslangen Lernens (z.B. Nittel u.a. 2014) anschließt. Dieses Konzept betont, dass Lernen niemals als in sich geschlossenes Ereignis stattfindet, sondern in organischer Verbundenheit mit der Umwelt kontinuierlich über die gesamte Lebensspanne weitergeführt wird.

4.3.1 Das Transfer-Modell von Baldwin und Ford

Ausgangspunkt der meisten empirischen Studien bildet das Transfermodell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford (Baldwin/Ford 1988), das, im Gegensatz zu anderen Modellen, bereits empirisch überprüft wurde.

Die folgende Abbildung zeigt ein von Rebecca Grossman und Eduardo Salas (2011) abgewandeltes Modell, in das überblicksartig die wissenschaftlich belegten Faktoren, die den Transfererfolg von Weiterbildungen beeinflussen, eingearbeitet sind. Vorgestellt werden in diesem Beitrag ausschließlich Faktoren, die sich durch viele Studien hindurch als relevant für den Transfer oder die Effektivität von Weiterbildungen gezeigt haben. Auf die einzelnen Faktoren wird in den folgenden Abschnitten genauer eingegangen.

Transfermodell



Quelle: Abgewandeltes Transfermodell nach Baldwin/Ford (1988). Als Unterpunkte sind die empirisch gesicherten Ergebnisse dargestellt (nach Grossman/Salas 2011, eig. Ergänzung).

Das Modell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford unterscheidet beim Trainingsinput zwischen drei Faktoren: den Merkmalen der Teilnehmenden, dem Trainingsdesign und der Arbeitsumgebung. Alle diese Faktoren beeinflussen das Lernen während und nach der Weiterbildungsveranstaltung direkt. Die Merkmale der Teilnehmenden und die Arbeitsumgebung haben darüber hinaus einen direkten Einfluss auf die Transferbedingungen und somit darauf, wie sehr das Gelernte generalisiert und aufrechterhalten wird.

Das Modell verdeutlicht, wie viele Faktoren den Prozess des Transfers beeinflussen. Weiterbilderinnen und Weiterbildner haben nur auf eine begrenzte Anzahl dieser Faktoren einen Einfluss. Sie profitieren jedoch davon, möglichst viel darüber zu wissen, wie Weiterbildung effizient wird, was sie selber dazu beitragen können und wo die Grenzen ihres Einflusses liegen. So können sie z.B. die Teilnehmenden sinnvoll beraten, wie sie die Lernergebnisse aus der Veranstaltung auf Dauer in der Praxis wirkungsvoll umsetzen können. Auch als

Argumentationshilfe für die Aushandlung der Rahmenbedingungen einer Weiterbildungsveranstaltung ist ein solches Wissen wertvoll. Im Folgenden werden die einzelnen Einflussfaktoren detaillierter vorgestellt und durch beispielhafte Umsetzungen in die Praxis der Leitungsqualifizierung ergänzt.

4.3.2 Empirisch fundierte Einflussfaktoren für den Transfererfolg

Vorgelegt werden hier empirisch sehr gut belegte Erkenntnisse, die beispielhaft auf die Planung von Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte übertragen werden. Bei einigen Beispielen wird von einer idealtypischen Weiterbildungsveranstaltung mit entsprechenden optimalen Rahmenbedingungen für den Transfer ausgegangen. Solche Weiterbildungsveranstaltungen sind in der frühpädagogischen Weiterbildung sicherlich nicht die Regel. Die Orientierung der folgenden Ausführungen an optimalen Rahmenbedingungen setzt somit Qua-

litätsstandards, die zur Reflexion und Weiterentwicklung der Weiterbildungspraxis dienen können. Die hier genannten Methoden sollten insofern als Anregung und Hilfsmittel verstanden werden, die in der Praxis individuell und kreativ abgewandelt werden müssen.

Individuelle Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden

Folgende Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden haben einen besonders großen Einfluss auf den Transfererfolg: die kognitiven Fähigkeiten, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Motivation und die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme (Grossman/Salas 2011). Während die kognitiven Fähigkeiten wie z.B. die Intelligenz, die die Teilnehmenden mitbringen, zwar wichtig für den erfolgreichen Transfer der Weiterbildung (Blume u.a. 2010), jedoch kaum veränderbar sind, ist es für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in einem gewissen Rahmen möglich, die anderen Faktoren zu beeinflussen und so die Effektivität ihrer Weiterbildungsmaßnahme zu verbessern.

- *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*: Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeit, eine Aufgabe angemessen bewältigen zu können, korreliert mit dem Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz. Gehen die Teilnehmenden einer Weiterbildungsveranstaltung davon aus, dass sie bestimmte Kompetenzen erwerben und umsetzen können, wenden sie Gelerntes nach der Weiterbildung eher an (z.B. Blume u.a. 2010). Schon vor der Weiterbildung ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Teilnehmenden wichtig, da sie sich positiv auf die Motivation zur Teilnahme an der Weiterbildung auswirkt (z.B. Chiaburu/Marinova 2005).
- *Motivation*: Motivation meint, wie intensiv, fokussiert und nachdrücklich ein Mensch sich anstrengt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Robbins/Judge 2009, zit. nach Grossman/Salas 2011). Bei der Motivation wird unterschieden zwischen Motivation vor dem Training, Lernmotivation und Transfermotivation. Alle drei Varianten zeigen Auswirkungen darauf, wie erfolgreich der Transfer nach der Weiterbildung verläuft

(Burke/Hutchins 2007): Je größer die Motivation ist, desto aussichtsreicher verläuft der Transfer. Die Motivation der Teilnehmenden ist positiv mit den Lernergebnissen verknüpft (Klein u.a. 2006; Tracey u.a. 2001): Wenn die Teilnehmenden motivierter sind, lernen sie besser.

- *Wahrgenommene Nützlichkeit*: Die wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildungsmaßnahme bestimmt, ob die Teilnehmenden die Weiterbildung und die Kompetenzen, die sie erwerben sollen, als sinnvoll und anwendbar in ihrem Arbeitskontext erachten. Entscheidend ist es dafür auch, dass sie die Ziele, die mit der damit verbundenen Verhaltensänderung verfolgt werden, für wichtig und sinnvoll halten. Wenn die Teilnehmenden von der Nützlichkeit überzeugt sind, wenden sie die erworbenen Kompetenzen eher am Arbeitsplatz an (Chiaburu/Lindsay 2008; Burke/Hutchins 2007).

Für die Weiterbildung haben diese Ergebnisse verschiedene Implikationen. So lassen sich Selbstwirksamkeit, Motivation und wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildung z.B. erhöhen, indem die Teilnehmenden schon in der Planungsphase mit einbezogen werden: Die Teilnehmenden zeigen eine positivere Einstellung und eine größere Motivation, wenn sie selber Einfluss auf die Gestaltung der Weiterbildung nehmen können (Hicks/Klimoski 1987) oder die Veranstaltung selber ausgewählt haben (Baldwin u.a. 1991). Eine Verständigung über Ziele, Nutzen und geplante Ergebnisse einer Weiterbildung führt zu einer größeren Motivation, die wiederum den Lernprozess positiv beeinflusst und das Selbstwirksamkeitsgefühl erhöht (Noe/Colquitt 2002; Colquitt u.a. 2000). Gerade angesichts der großen Heterogenität im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der sehr unterschiedlichen strukturellen Bedingungen für jede Fachkraft ist es wichtig, vor der Weiterbildung darüber Klarheit zu gewinnen, welche Ziele durch die Weiterbildung erreicht werden sollen, also welche Kompetenzen die Teilnehmenden durch die Teilnahme erwerben oder erweitern möchten. Der Träger sollte als Vorgesetzter bei den Absprachen zu Zielen und zu erwerbenden Kompetenzen so eng wie möglich ein-

gebunden werden, da er die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Transfer für die Fachkraft mitbestimmt. Genaue Vereinbarungen zu den Zielen mit den Teilnehmenden schon vor Beginn der Weiterbildung zu treffen und dabei den Träger einzubeziehen, wird auch von der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) als ein Indikator für eine angemessene Orientierungsqualität einer Weiterbildungsveranstaltung vorgeschlagen.

Dass die individuellen Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden eng mit Merkmalen ihrer Umgebung verbunden sind, zeigt z.B. der Befund, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eher eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen und motivierter sind, wenn sie ihr Arbeitsumfeld als unterstützend empfinden (Chiaburu/Marinova 2005; Maurer/Tarulli 1994; Noe/Wilk 1993). Als Unterstützung wurde es z.B. wahrgenommen, wenn sich Kolleginnen und Kollegen interessiert an den Inhalten der Weiterbildung zeigen oder bereitwillig Aufgaben übernehmen, damit die Weiterbildung besucht werden kann. Die wahrgenommene Unterstützung in der Organisation wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeit aus, was wie oben bereits dargestellt, die Motivation zu lernen erhöht und dadurch ebenfalls positive Auswirkungen auf das Lernen während der Weiterbildung hat (Tracey u.a. 2001).

Gestaltung der Weiterbildung

Der didaktische und methodische Aufbau der Weiterbildung ist die unmittelbare Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner – und Grundlage dafür, dass ein Transfer in die Praxis gelingen kann: Ohne, dass etwas gelernt wurde, kann auch keine Übertragung ins Arbeitsumfeld stattfinden. Wissenschaftliche Untersuchungen dazu zeigen, dass insbesondere die folgenden vier methodisch-strukturellen Vorgehensweisen innerhalb einer Weiterbildungsveranstaltung sehr positive Lernergebnisse bei den Teilnehmenden zur Folge haben und die Kompetenzentwicklung anregen können: Behavior Modeling, die Verwendung realistischer Übungssituationen, Fehlermanagement sowie die Ermöglichung von Praxisphasen (vgl. auch hier die Forderungen der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

- *Behavior Modeling/Verhaltensmodellierung*: Die Verhaltensmodellierung basiert auf dem Prinzip des sozialen Lernens anhand von Modellen (Bandura 1977). Plakativ zusammengefasst funktioniert diese Methode nach dem Prinzip: „Sehen – Lernen – Selbermachen“ (vgl. auch die Methode des „Cognitive Apprenticeship“, Reich 2007). Empirischen Studien zufolge erweist sich diese Methode als besonders wirksam, wenn sowohl positive als auch negative Modelle gezeigt werden, die Teilnehmenden eigene Übungsszenarios entwickeln und sich selber Ziele setzen, auch die Vorgesetzten an der Weiterbildung teilnehmen und im Arbeitsumfeld die Anwendung des richtigen Verhaltens gelobt, während das falsche sanktioniert wird (Taylor u.a. 2005). Während der Weiterbildung Möglichkeiten anzubieten, ein gewünschtes Verhalten erst zu beobachten und dann selber zu üben, fördert demnach den Lernprozess und die Informationsaufnahme und wirkt sich positiv auf den Transferprozess aus (Grossman/Salas 2011).
- *Realistische Übungssituationen*: Wirklichkeitsnahe Übungssituationen in der Weiterbildung ermöglichen die Anwendung der Kompetenzen in der Praxis, was die Effektivität von Weiterbildung erhöht, wie empirische Studien zeigen (Burke/Hutchins 2007). Am weitesten geht dabei das sogenannte „On-the-job“-Training, bei dem der echte Arbeitsplatz zum Übungsort der Weiterbildung wird. Auch wenn ein solches Training nicht immer möglich ist, können bei Weiterbildungen Situationen geschaffen werden, die mit der Realität vergleichbar sind. Wenn dabei den Prinzipien der Stimulusvarianz gefolgt wird, also verschiedene Szenarien ausprobiert und unter verschiedenen Bedingungen geübt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten generalisiert und dann auch am Arbeitsplatz angewendet wird (Grossman/Salas 2011).
- *Fehlermanagement*: Bei der Strategie des Fehlermanagements wird in der Weiterbildung nicht nur thematisiert, ausprobiert und geübt, wie das richtige Verhalten aussieht, sondern auch besprochen, wie es eben nicht geht und welche Folgen ein „falsches“ Verhalten haben könnte. Die Teilnehmenden werden ermutigt, Fehler

zu machen, und es wird diskutiert, wie man mit diesen Fehlern produktiv umgehen könnte. Probleme, die durch Fehler in der Praxis entstehen und den Transfer behindern könnten, werden so schon während der Weiterbildung thematisiert, und es kann nach möglichen Lösungen gesucht werden. Dadurch erhöht sich auch die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme und ihrer Inhalte bei den Teilnehmenden (z.B. Burke/Hutchins 2007).

- *Ermöglichung von Praxisphasen:* Auch strukturelle Aspekte haben Einfluss auf den Transfererfolg. Ein empirisch gut belegter Faktor, der besonders in Bezug auf die Weiterbildungsplanung relevant ist, ist die positive Auswirkung von Folgeveranstaltungen nach der eigentlichen Weiterbildung. Die bisherige Praxisanwendung der in der Weiterbildung gelernten Kompetenzen wird hier z.B. reflektiert und durch Feedback ergänzt, was den weiteren Transfer positiv beeinflusst (Baldwin u.a. 2009).

Arbeitsumgebung nach der Weiterbildung

Empirisch belegt ist, dass der Transfer einer Weiterbildungsmaßnahme stark von den Möglichkeiten der Teilnehmenden abhängt, ihre neu erworbenen Kompetenzen bei der Arbeit anzuwenden. Wenn die Arbeitsumgebung hierzu weder anregt noch die Möglichkeit bietet, kann auch eine sehr gute Weiterbildung nichts bewirken (Grossman/Salas 2011).

- *Transferklima:* Der Begriff des Transferklimas umschreibt, ob die Anwendung erlernter Kompetenzen durch bestimmte Situationen in der Arbeitsumgebung eher gefördert oder gehemmt wird. Ein positives, idealtypisches Transferklima zeichnet sich dadurch aus, dass es Situationen gibt, die Anreize bieten, das Gelernte anzuwenden, und in denen sich einerseits durch die Anwendung des neu Erlernten tatsächlich etwas zum Positiven verändert und andererseits die Nicht-Anwendung negative Konsequenzen zeigt (Chiaburu/Marinova 2005; Smith-Jentsch u.a. 2001).
- *Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden:* Wenig überraschend ist es, dass die Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden, ebenfalls einen starken Zusammenhang mit gelingendem Transfer hat

(z.B. Clarke 2002). Insbesondere zu wenig Zeit, das Gelernte auch umzusetzen, wird zum Transferhindernis (Cromwell/Kolb 2004).

- *Unterstützung:* Eng verbunden mit dem Aspekt des Transferklimas ist die Unterstützung für die Weiterbildungsteilnehmenden am Arbeitsplatz (Salas u.a. 2006, zit. nach Grossman/Salas 2011). Unterstützung, von Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen, zeigt die stärkste Auswirkung darauf, ob der Transfer gelingt oder nicht (zur kollegialen Unterstützung vgl. Blume u.a. 2010). Darüber hinaus ist zentral, ob ein kollegialer Austausch mit Personen auf derselben Hierarchieebene im Alltag verankert ist. Den Transfer kann die Leitung der Einrichtung daher entscheidend unterstützen oder schwächen. Die Einrichtungsleitung kann die Beschäftigten beim Transfer unterstützen, indem sie
 - deren Bemühungen unterstützt;
 - ermutigt;
 - regelmäßig und direkt Feedback gibt;
 - sich selbst an der Weiterbildung beteiligt (Grossman/Salas 2011).

Exkurs: Evaluation und Transfer

Viele Weiterbildnerinnen und Weiterbildner führen nach ihrer Weiterbildung eine Evaluation durch, häufig mit einem Zufriedenheitsfragebogen. Oft möchten sie so einen ersten Eindruck darüber gewinnen, ob den Teilnehmenden das Seminar gefallen hat und diese etwas gelernt haben (z.B. Reischmann 2006). Dieser Fragebogen wird bezeichnenderweise oft als „Happy Sheet“ o.ä. bezeichnet, da die Weiterbildung in den meisten Fällen sehr positiv bewertet wird.

Tatsächlich hat die Transferforschung aufgezeigt, dass die Zufriedenheit weder mit dem Lern- noch mit dem Transfererfolg korreliert (Blume u.a. 2010; Goldsmith/Phelps 2007; Arthur u.a. 2003). Sogar ein gegenläufiger Effekt ist möglich (Kauffeld u.a. 2012): Eine Weiterbildung kann die Teilnehmenden an ihre Grenzen bringen, was mit erheblichen Anstrengungen und teilweise auch mit eher unangenehmen Erfahrungen verbunden sein kann. Direkt im Anschluss mag die Zufriedenheit mit einer solchen Weiterbildungsveranstaltung häufig auf einem niedrigen Niveau liegen. Allerdings können

gerade diese Erfahrungen eine tiefgehende Reflexion eigener eingefahrener Verhaltensmuster zur Folge haben und Verhaltensänderungen bewirken. Somit könnte der nachhaltige Transfererfolg einer eher negativ bewerteten Weiterbildung deutlich über dem einer positiv bewerteten liegen. Neben solchen Effekten werden positive Bewertungen nach Erfahrungen aus der Weiterbildungspraxis häufig aus Gefälligkeit gegeben und haben auch aus diesem Grunde wenig Aussagekraft (Besser 2004). Insgesamt weisen die hier vorgestellten zahlreichen Faktoren, die die Nachhaltigkeit und den Transfer von Weiterbildungen nachgewiesen beeinflussen, auf die große Komplexität des Themas hin. Dass sich dieses nicht mit einem einzelnen Fragebogen erfassen lässt, ist klar. Es gibt jedoch z.B. von Simone Kauffeld vorgestellte Instrumente, die die Wirksamkeit von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen und eventuelle Hindernisse für den Transfer erfassen (Kauffeld 2010; zur Kompetenzmessung vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Durch ihre erhöhte Komplexität erfordern diese Instrumente eine intensive Beschäftigung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mit der Materie und sind weniger leicht zu handhaben als Fragebögen. Sie können jedoch Hinweise auf das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren geben und den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen erhöhen.

4.4 Die Rolle der Kita-Leitung für die Unterstützung des Transfers

Die Kita-Leitung hat in Bezug auf die Unterstützung des Transfers von Weiterbildungsmaßnahmen eine besondere Bedeutung. Sie ist für die Personalentwicklung aller ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie des gesamten Teams verantwortlich, entsprechend muss sie Kompetenzen, Potenziale und Bedarfe erkennen und in Mitarbeitergesprächen klären. Mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern müssen die entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen ausgewählt werden, um im nächsten Schritt das Veränderungspotenzial, das in den Weiterbildungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter liegt,

auch tatsächlich für die Einrichtung nutzbar zu machen. Dafür müssen Lerntransfer und Weiterlernen durch entsprechende Bedingungen am Arbeitsplatz ermöglicht werden (Gaigl 2014; Ostermayer 2010). So könnte die Kita-Leitung zum Beispiel eine systematische Verankerung fördern, indem in Teambesprechungen regelmäßig über die Inhalte von Weiterbildungen berichtet und eine „Kultur des Nachfragens“ auch in informellen Gesprächen von der Kita-Leitung gefördert wird. Hier sind die Leitungen für zwei Aufgaben verantwortlich: Sie fragen unterstützend und interessiert nach den Fortschritten und Ergebnissen der Weiterbildung, führen Feedbackgespräche und stellen den Fachkräften Gelegenheiten zur Verfügung, das Gelernte anwenden zu können. Dies wird als Unterstützung wahrgenommen, fördert aber auch eine Verankerung der Weiterbildungsinhalte im Arbeitsalltag. So fördern sie als Vorgesetzte den Transfer. Gleichzeitig ermutigen sie den kollegialen Austausch über diese Themen und schaffen so im Team ein transferförderliches Klima.

Um diese Aufgaben verantwortungsvoll übernehmen zu können, benötigen Kita-Leitungen Kompetenzen in der Personalführung und Schaffung einer lernförderlichen Umgebung. In der Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung bietet die doppelte Didaktik eine Möglichkeit, diese Kompetenzen anzubahnen. Die Weiterbildung dient als „didaktisches Vorbild für die eigene Praxis der Teilnehmenden“ (Gaigl 2014, S. 34), d.h. die Interaktionen zwischen Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner und teilnehmenden Kita-Leitungen haben Modellcharakter für die Interaktionen zwischen den Kita-Leitungen und den Beschäftigten in der Einrichtung (zur „Interaktionsorientierung“ vgl. Jaszus/Kül 2010, zit. nach Bodenbug 2014). Den Kompetenzen der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners kommt unter dieser Perspektive bei Weiterbildungen für Kita-Leitungen ganz besondere Bedeutung zu: Durch die Gestaltung ihrer Weiterbildung und ihre Interaktionen mit den Teilnehmenden beeinflussen sie nicht nur mit, wie gut der Transfer für die Teilnehmenden funktioniert, sondern können indirekt auch die Transferbedingungen für die Beschäftigten in der jeweiligen Kindertageseinrichtung verbessern.

Insgesamt wäre es wünschenswert, dass sich weitere Forschungsarbeiten den spezifischen Herausforderungen für Kita-Leitungskräfte beim Thema Transfer widmen würden, denn die allgemeinen Erkenntnisse lassen sich aufgrund der oben dargestellten spezifischen Situation nur begrenzt übertragen.

4.5 Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer

Die meisten Weiterbildungen, die frühpädagogische Fachkräfte besuchen, sind kurzfristige Angebote. Tatsächlich besuchen 89% der Kita-Leitungskräfte und 79% der frühpädagogischen Fachkräfte kurzfristige Veranstaltungen (Behr/Walter 2012). Unter solchen Bedingungen sind den Weiterbilderinnen und Weiterbildnern in der Umsetzung transferförderlicher Methoden deutlich Grenzen gesetzt. Denn um an den dargestellten Faktoren für einen erfolgreichen Transfer ansetzen zu können, sind über einen längeren Zeitraum angelegte und stark individualisierte, mit dem Träger eng abgestimmte Weiterbildungsformate erforderlich. Dass es im Vergleich zu anderen Themenfeldern mittlerweile eine größere Anzahl an längerfristigen und eher begleitenden Weiterbildungsformaten wie z.B. Supervisionen gibt, könnte darauf hindeuten, dass Weiterbildungsanbieter diese Problematik bereits erkannt haben und versuchen, ihr durch neue Formate entgegenzuwirken.

Einzelne Träger machen sich mit modularen Weiterbildungskonzepten für frühpädagogische Fachkräfte auf den Weg, in denen der Transfer bereits bei der Konzeption systematisch berücksichtigt wird. Um die Potenziale kompetenzorientierter Weiterbildung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kindertageseinrichtungen zur Entfaltung zu bringen, ist es notwendig, Transfer und Nachhaltigkeit schon bei der Konzeption von Weiterbildung systematisch zu berücksichtigen. Dazu sollten die vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse ge-

nutzt und durch weitere Studien und Instrumente, die sich explizit auf Weiterbildungen im Bereich Frühpädagogik und deren spezifische Gegebenheiten beziehen, ergänzt werden.

Literatur

- Arthur, Winfred/Bennett, Winston/Edens, Pamela S./Bell, Suzanne T. (2003): Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. In: *Journal of Applied Psychology*, 88. Jg., H. 2, S. 234–245
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): Transfer of training: A review and directions for future research. In: *Personnel Psychology*, 41. Jg., H. 1, S. 63–105
- Baldwin, Timothy T./Magjuka, Richard J./Loher, Brian T. (1991): The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. In: *Personnel Psychology*, 44. Jg., H. 1, S. 51–65
- Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs
- Behr, 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
- Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbilderinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144
- Besser, Ralf (2004): *Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern*. Weinheim/Basel
- Blume, Brian D./Ford, J. Kevin/Baldwin, Timothy T./Huang, Jason L. (2010): Transfer of training:

- A meta-analytic review. In: *Journal of Management*, 36. Jg., H. 4, S. 1065–1105
- 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
- Burke, Lisa A./Hutchins, Holly M. (2007): Training Transfer: An Integrative literature review. In: *Human Resource Development Review*, H. 6, S. 263–296
- Chiaburu, Dan S./Lindsay, Douglas R. (2008): Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. In: *Human Resource Development International*, 11. Jg., H. 2, S. 199–206
- Chiaburu, Dan S./Marinova, Sophia V. (2005): What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. In: *International Journal of Training and Development*, 9. Jg., H. 2, S. 110–123
- Clarke, Nicholas (2002): Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. In: *International Journal of Training and Development*, 6. Jg., H. 3, S. 146–162
- Colquitt, Jason A./LePine, Jeffrey A./Noe, Raymond A. (2000): Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. In: *Journal of Applied Psychology*, H. 85, S. 678–707
- Cromwell, Susan E./Kolb, Judith A. (2004): An Examination of Work-Environment Support Factors Affecting Transfer of Supervisory Skills Training to the Workplace. In: *Human Resource Development Quarterly*, 15. Jg., H. 4, S. 449–471
- 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
- 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/Eichin, Carolin/Röser, Claudia/Lau, Leonie (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. 128–152
- 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
- Goldschmidt, Pete/Phelps, Geoffrey (2007): Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? National Center of Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center of the Study of Evaluation (CSE), Graduate School of Education and Information Studies University of California, Los Angeles, USA
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The transfer of training: what really matters. In: *International Journal of Training and Development*, 15. Jg., H. 2, S. 103–120
- Hense, Jan/Mandl, Heinz (2011): Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Unter Mitarbeit von Klaus Beck*. Wiesbaden, S. 249–263

- Hicks, William D./Klimoski, Richard J. (1987): Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. In: *Academy of Management Journal*, 30. Jg., H. 3, S. 542–552
- Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.) (2010): *Didaktik der Sozialpädagogik: Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht*. Stuttgart
- Kauffeld, Simone (2010): *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Heidelberg
- Kauffeld, Simone/Lorenzo, German/Weisweiler, Silke (2012): Wann wird Weiterbildung nachhaltig? Erfolg und Erfolgsfaktoren beim Lerntransfer. In: *Personal quarterly*, 64. Jg., H. 2, S. 10–15
- Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick James D. (2006): *Evaluating Training Programs*. 3. Aufl. San Francisco
- Klein, Howard J./Noe, Raymond A./Wang, Chongwei (2006): Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. In: *Personnel Psychology*, 59. Jg., H. 3, S. 665–702
- Klieme, Eckhard u.a. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Landert, Charles (1999): *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur
- Lemke, Stefan (1995): *Transfermanagement*. Göttingen/Seattle
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 51, S. 47–70
- Maurer, Todd J./Tarulli, Beverly A. (1994): Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. In: *Journal of Applied Psychology*, 79. Jg., H. 1, S. 3–14
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim/Basel
- Noe, Raymond A./Colquitt, Jason A. (2002): Planning for Training Impact: Principles of Training Effectiveness. In: Kraiger, Kurt (Hrsg.): *Creating, implementing, and managing effective training and development*. State-of-the-art lessons for practice. San Francisco, S. 53–79
- Noe, Raymond A./Wilk, Stefanie L. (1993): Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. In: *Journal of Applied Psychology*, 78. Jg., H. 2, S. 291–302
- Ostermayer, Edith (2010): *Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise*. Unveröffentlichtes Manuskript
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2007): *Methodenpool*. www.methodenpool.uni-koeln.de (Zugriff: 03.06.14)
- Reischmann, Jost (2006): *Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen*. Augsburg
- Robbins, Stephen P./Judge, Tim (2009): *Organizational behavior*. Essex, UK/Boston, USA
- Salas, Eduardo/Wilson, Katherine A./Priest, Heather A./Guthrie, Joseph W. (2006): Design, Delivery and Evaluation of Training Systems. In: Salvendy, Gavriel (Hrsg.): *Handbook of human factors*. New York, USA, S. 472–512
- Smith-Jentsch, Kimberly A./Salas, Eduardo/Branick, Michael T. (2001): To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. In: *Journal of Applied Psychology*, 86. Jg., H. 2, S. 279–292
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): *Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards*. München

- Taylor, Paul J./Russ-Eft, Darlene F./Chan, Daniel W. L. (2005): A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. In: Journal of Applied Psychology, 90. Jg., H. 4, S. 692–709
- Tracey, J. Bruce/Hinkin, Timothy R./Tannenbaum, Scott/Mathieu, John E. (2001): The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. In: Human Resource Development Quarterly, 12. Jg., H. 1, S. 5–23
- Wijk, Raymond van/Jansen, Justin J. P./Lyles, Marjorie A. (2008): Inter- and Intraorganizational knowledge transfer: a meta-analytic review and assessments of its antecedents and consequences. In: Journal of Management Studies, H. 45, S. 830–853