

Felsenweg-Institut
der Karl Kübel Stiftung



**KOMPETENZORIENTIERTES
ARBEITEN IN DER QUALIFIZIERUNG**
VON FAMILIENHEBAMMEN UND FAMILIEN-
GESUNDHEITS- UND KINDERKRANKEN-
PFLEGERINNEN UND -PFLEGERN

QUALIFIZIERUNGSMODULE
**FÜR FAMILIENHEBAMMEN UND FAMILIEN-
GESUNDHEITS- UND KINDERKRANKEN-
PFLEGERINNEN UND -PFLEGER**



**KOMPETENZORIENTIERTES
ARBEITEN IN DER QUALIFIZIERUNG**

VON FAMILIENHEBAMMEN UND FAMILIEN-
GESUNDHEITS- UND KINDERKRANKEN-
PFLEGERINNEN UND -PFLEGERN



AUFGABEN UND ROLLE KLÄREN

QUALIFIZIERUNGSMODUL 1



VERNETZT ARBEITEN

QUALIFIZIERUNGSMODUL 2



**RESSOURCENORIENTIERT
MIT FAMILIEN ARBEITEN**

QUALIFIZIERUNGSMODUL 3



GESPRÄCHE MIT FAMILIEN FÜHREN

QUALIFIZIERUNGSMODUL 4



ELTERLICHE KOMPETENZEN STÄRKEN

QUALIFIZIERUNGSMODUL 5



ENTWICKLUNG BEGLEITEN

QUALIFIZIERUNGSMODUL 6



ELTERN-KIND-INTERAKTION BEGLEITEN

QUALIFIZIERUNGSMODUL 7



LEBENSWELT FAMILIE VERSTEHEN

QUALIFIZIERUNGSMODUL 8



**MIT MÖGLICHEN HINWEISEN AUF
KINDESWOHLGEFÄHRDUNG UMGEHEN**

QUALIFIZIERUNGSMODUL 9

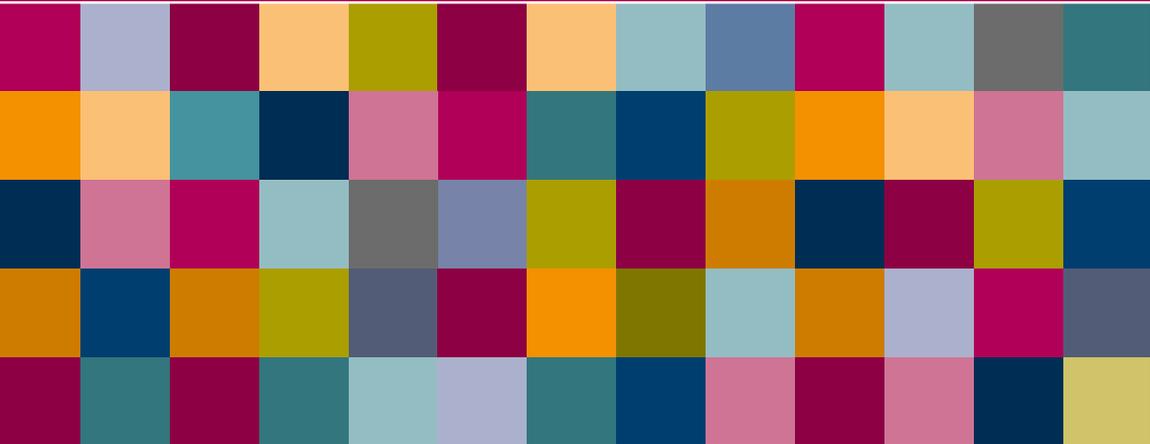


METHODENSAMMLUNG



Über neu erschienene Qualifizierungsmodule
und andere Publikationen des NZFH informiert der
Newsletter des NZFH. Kostenfreies Abo unter:

www.fruehehilfen.de/newsletter



**KOMPETENZORIENTIERTES
ARBEITEN IN DER QUALIFIZIERUNG**
VON FAMILIENHEBAMMEN UND FAMILIEN-
GESUNDHEITS- UND KINDERKRANKEN-
PFLEGERINNEN UND -PFLEGERN

**KOMPETENZORIENTIERTES
ARBEITEN IN DER QUALIFIZIERUNG**
VON FAMILIENHEBAMMEN UND FAMILIEN-
GESUNDHEITS- UND KINDERKRANKEN-
PFLEGERINNEN UND -PFLEGERN

Redaktion:

**Felsenweg-Institut der
Karl Kübel Stiftung**

Margot Refle
Christiane Voigtländer

**Nationales Zentrum
Frühe Hilfen (NZFH)**

Eva Sandner
Michael Hahn

Beteiligte Expertinnen und Experten

Fachtexte

Prof. Dr. Manfred Cierpka	Institut für psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie	Heidelberg
Claudia Dachs	Deutscher Hebammen Verband	Karlsruhe
Bärbel Derksen	Beratungsstelle »Vom Säugling zum Kleinkind«, Familienzentrum der Fachhochschule	Potsdam
Viola Heimeshoff	Sozialwissenschaftlerin	München
Dr. Birgit Hofmann	Psychologische Psychotherapeutin in freier Praxis	Berlin
Dr. Elisabeth Holoch	Berufsverband Kinderkrankenpflege Deutschland	Hannover
Prof. Dr. Tanja Jungmann	Universität Rostock	Rostock
Margarita Klein	Kreisel e.V.	Hamburg
Dr. Gabriele Koch	Diplom-Psychologin	Potsdam
Dr. Christine Maihorn	Kinderschutz-Zentrum Berlin	Berlin
Mariana Rudolf	ehemals: Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie, Projekt »Keiner fällt durchs Netz«	Heidelberg
Eva Sandner	Nationales Zentrum Frühe Hilfen im Deutschen Jugendinstitut	München
Prof. Dr. Barbara Thiessen	Hochschule für angewandte Wissenschaften	Landshut
Herbert Vogt	Odenwald-Institut der Karl Kübel Stiftung	Wald-Michelbach
Elfriede Zoller	Berufsverband Kinderkrankenpflege Deutschland	Hannover

Kompetenzorientierung in der Qualifizierung

Michaela Gerds	Methodium	Stuttgart
Jan-Torsten Kohrs	Methodium	Stuttgart
Prof. Dr. Ulrich Müller	Pädagogische Hochschule	Ludwigsburg

Seminarleitfäden und Methodensammlung

Irene Ebert	Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung	Dresden
Dr. Sigrid Goder-Fahlbusch	Odenwald-Institut der Karl Kübel Stiftung	Wald-Michelbach
Ilona Holtschmidt	Fliedner Fachhochschule	Düsseldorf
Jan-Torsten Kohrs	Methodium	Stuttgart
Kim Kühner	Odenwald-Institut der Karl Kübel Stiftung	Wald-Michelbach
Claudia Leide	Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung	Dresden
Christiane Lier	Odenwald-Institut der Karl Kübel Stiftung	Wald-Michelbach
Prof. Dr. Ulrich Müller	Pädagogische Hochschule	Ludwigsburg
Katrin Torney	Osterberg-Institut der Karl Kübel Stiftung	Niederkleveez
Herbert Vogt	Odenwald-Institut der Karl Kübel Stiftung	Wald-Michelbach
Katarina Weiher	Osterberg-Institut der Karl Kübel Stiftung	Niederkleveez

Beratungsgremium

Dr. Barbara Baumgärtner	Landeskoordinierungsstelle Bundesinitiative Frühe Hilfen Bremen	Bremen
Agathe Blümer	Landesverband der Hebammen NRW	Köln
Claudia Dachs	Deutscher Hebammenverband	Karlsruhe
Orsolya Drozdik	Landeskoordinatorin	Mainz

Maria Lüdeke	Berufsverband Kinderkrankenpflege Deutschland	Hannover
Sonja Wangler	Hebammenverband Baden-Württemberg	Backnang
Birgit Weyergraf	Interessengemeinschaft freiberuflich und/oder präventiv tätiger Kinderkrankenschwestern	Pellingen
Elfriede Zoller	Berufsverband Kinderkrankenpflege Deutschland	Hannover

Das Beratungsgremium hat das Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung und das Nationale Zentrum Frühe Hilfen hinsichtlich der Modultexte und der Seminarleitfäden sowie der Passung zu bestehenden Angeboten der Fort- und Weiterbildung zu Familienhebammen und zu Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pflegern¹ beraten. Beteiligt waren Vertreterinnen der Landeskoordinierungsstellen zur *Bundesinitiative Frühe Hilfen* sowie die Berufs- bzw. Interessenverbände der Hebammen und Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger.

Ein besonderer Dank gilt allen beteiligten Expertinnen und Experten sowie den Mitgliedern des Beratungsgremiums für ihr Engagement und die konstruktive Zusammenarbeit.

Die »Qualifizierungsmodule Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger« sind ein Angebot an alle, die – konzeptionell oder durchführend – an Qualifizierung für diese Berufsgruppen beteiligt sind. Die Qualifizierungsmodule können, vollständig oder in Auszügen, in die Praxis übernommen werden. Sie geben ein Beispiel, wie die konsequent kompetenzorientierte Weiterbildung² dieser Berufsgruppen methodisch-didaktisch umgesetzt werden kann.

Entwickelt wurden die Qualifizierungsmodule vom Felsenweg-Institut, einer Bildungseinrichtung der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie, in Kooperation mit dem Nationalen Zentrum Frühe Hilfen. Sämtliche Inhalte und Methoden sind unter Beteiligung zahlreicher Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Fachpraxis erstellt und beraten worden.

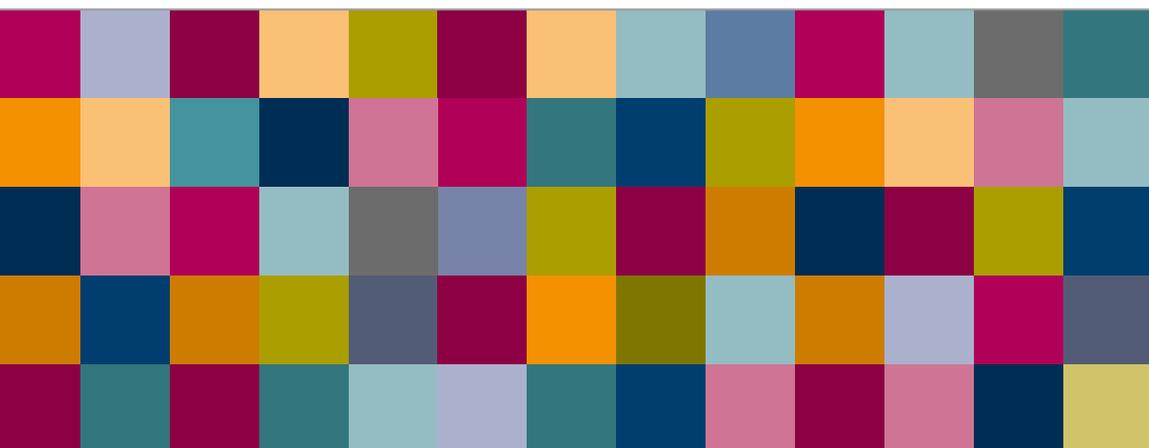
Die Qualifizierungsmodule wurden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen der Bundesinitiative Frühe Hilfen finanziert.

1 Im Folgenden werden für diese Berufsbezeichnungen Abkürzungen verwendet: Familienhebammen = FamHeb, Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger: FGKiKP.

2 Dem Begriff Weiterbildung wird hier ein erwachsenenpädagogisches Verständnis zugrunde gelegt, wonach unter Weiterbildung, »(...) die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase (...)« (Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970, S. 197) verstanden wird. Es ist damit keine Aussage im Hinblick auf die Einordnung der Qualifizierung zur FamHeb und FGKiKP entsprechend der Weiterbildungs- oder Erwachsenenbildungsgesetze der Länder intendiert. Der Begriff Weiterbildung wird im Sinne eines Oberbegriffs für den häufig synonym eingesetzten Begriff Fortbildung verwendet. Viele als Fortbildung bezeichnete Qualifizierungsangebote sind insofern ebenfalls gemeint, wenn von Weiterbildungen die Rede ist.

INHALTSVERZEICHNIS

A	Warum kompetenzorientierte Weiterbildung für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger in den Frühen Hilfen?	7
	Michael Hahn, Eva Sandner, Margot Refle, Christiane Voigtländer	
	<ul style="list-style-type: none">■ Komplexität der Situationen, in denen die Fachkräfte arbeiten■ Daraus resultierende Notwendigkeit, handlungs- und kompetenzorientiert zu qualifizieren	
B	Grundlagen kompetenzorientierten Arbeitens in der Qualifizierung von Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger	13
	Prof. Dr. Ulrich Müller, Michaela Gerds, Jan-Torsten Kohrs	
	<ul style="list-style-type: none">■ Orientierungsrahmen und lerntheoretische Grundlagen für kompetenzorientierte Weiterbildung■ Empfehlungen und Leitlinien für methodisch-didaktisches Handeln und Anforderungen an Kursleitungen und Referentinnen bzw. Referenten	
C	Wie kann mit den Modulen gearbeitet werden	49
	Margot Refle, Christiane Voigtländer, Michael Hahn, Eva Sandner	
	<ul style="list-style-type: none">■ Titel, Aufbau und Elemente der Module■ Hinweise zur Nutzung der Seminarleitfäden	



A

**WARUM KOMPETENZORIENTIERTE
WEITERBILDUNG FÜR FAMILIENHEBAMMEN
UND FAMILIEN-GESUNDHEITS- UND
KINDERKRANKENPFLEGERINNEN
UND -PFLEGERN IN DEN FRÜHEN HILFEN?**

Autorinnen/Autor:

Michael Hahn
Eva Sandner
Margot Refle
Christiane Voigtländer

WARUM KOMPETENZORIENTIERTE WEITERBILDUNG FÜR FAMILIENHEBAMMEN UND FAMILIEN-GESUNDHEITS- UND KINDERKRANKENPFLEGERINNEN UND -PFLEGER IN DEN FRÜHEN HILFEN?

In den folgenden Ausführungen erhalten Sie einen kurzen Überblick über die Entwicklung der verschiedenen Möglichkeiten, sich zu FamHeb bzw. FGKiKP weiterzubilden. Es werden wichtige Begriffe erläutert und der rechtliche Rahmen vorgestellt. Die Notwendigkeit kompetenzorientierter Weiterbildungspraxis wird anhand der hochkomplexen und herausfordernden Situationen hergeleitet, in denen FamHeb und FGKiKP arbeiten.

Praxis der Qualifizierung zu FamHeb und FGKiKP

Die Qualifizierung zu FamHeb bzw. FGKiKP wird in Deutschland von unterschiedlichen Trägern angeboten. Zu Beginn der Entwicklung haben die Berufsverbände der Hebammen und Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger Qualifizierungen konzipiert, organisiert und durchgeführt. Es entwickelten sich untereinander vergleichbare Angebote, teilweise mit einheitlichen Curricula, aber auch mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und Stundenansätzen³.

Mit dem Start der Bundesinitiative am 1. Juli 2012 erhielten die Bundesländer die Aufgabe, Qualifizierungen zur FamHeb bzw. FGKiKP zu fördern und zu koordinieren⁴. Neue Anbieter von Qualifizierung traten hinzu. Bestehende Angebote wurden weiterentwickelt und öffneten sich untereinander für die jeweils andere Berufsgruppe.

Kompetenzprofil als verbindlicher Referenzrahmen

Mit dem Kompetenzprofil Familienhebammen⁵ wurde im Jahr 2012 ein Referenzrahmen erarbeitet, der die Kompetenzen einer FamHeb idealtypisch abbildet. Anhand des Profils lässt sich unter anderem einschätzen, ob eine Qualifizierung für FamHeb den Erwerb eben jener Kompetenzen ermöglicht, die in den einzelnen Handlungsforderungen beschrieben werden. Das 2014 erschienene Kompetenzprofil Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger in den Frühen Hilfen⁶ nimmt diese Differenzierung auch für die Berufsgruppe der FGKiKP vor. Dabei zeigte sich, dass zwischen den Kompetenzprofilen der beiden Berufsgruppen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede für ihre Arbeit in den Frühen Hilfen bestehen.

Die in den Kompetenzprofilen aufgelisteten Kompetenzen sind Ausgangspunkt für die inhaltliche und methodisch-didaktische Ausgestaltung von Qualifizierungsangeboten, wengleich die Kompetenzen nicht ausschließlich im Rahmen eines Seminars, sondern auch durch die berufliche Praxis und deren Reflexion, etwa in Form von begleitender Supervision, weiterentwickelt werden können. Die angesprochenen Kompetenzen können aber auch bereits Bestandteil der Ausbildung gewesen sein und werden nun gegebenenfalls aufgegriffen und ausgebaut.

Curriculum: Lernziele und Rahmen – Module: Methodisch-didaktische Umsetzung

Nicht nur die Weiterbildungspraxis unterscheidet sich bundesweit. Auch die Curricula («Lehrpläne», »Rahmencurricula«), an denen sich diese Praxis orientiert, haben unterschiedliche Inhalte. Nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis

3 NZFH Nationales Zentrum Frühe Hilfen (2012): Expertise zu Weiterbildungen im Bereich der Frühen Hilfen für Hebammen und vergleichbare Berufsgruppen aus dem Gesundheitsbereich. Nur online abrufbar unter www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/downloads/Expertise_Weiterbildungen_FH.pdf (20.10.2015)

4 Verwaltungsvereinbarung Bundesinitiative Netzwerke Früher Hilfen und Familienhebammen 2012-2015: Artikel 5 (2): www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Verwaltungsvereinbarung_Bundesinitiative_01.pdf (20.10.2015)

5 NZFH Nationales Zentrum Frühe Hilfen (2013): Kompetenzprofil Familienhebammen, www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/downloads/Kompetenzprofil.pdf (20.10.2015)

6 NZFH Nationales Zentrum Frühe Hilfen (2014): Kompetenzprofil Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger in den Frühen Hilfen, www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation_NZFH_Kompetenzprofil_FGKiKP_2014.pdf (20.10.2015)

beschreiben Curricula Inhalte und weisen Lernziele aus. Die Lernziele entsprechen dabei den Formulierungen in den Kompetenzprofilen. Curricula beschreiben ferner den organisatorischen Rahmen einer Qualifizierung, also beispielsweise welche Regeln für die Zulassung von Teilnehmenden gelten, welchen Stundenumfang sie hat oder welche Prüfungen an deren Ende stehen. Die Bezeichnung »Curriculum« bedeutet nicht zwingend, dass Ausführungen zur methodisch-didaktischen Umsetzung darin enthalten sind. Curricula können auf Landesebene verbindlich für einen oder mehrere Träger gelten (Landescurriculum). Ebenso können einzelne Anbieter Curricula speziell für ihre Qualifizierung erstellen. Ferner sind anbieter- und länderübergreifende Curricula denkbar, zum Beispiel von Berufsverbänden oder überregional tätigen Trägern⁷.

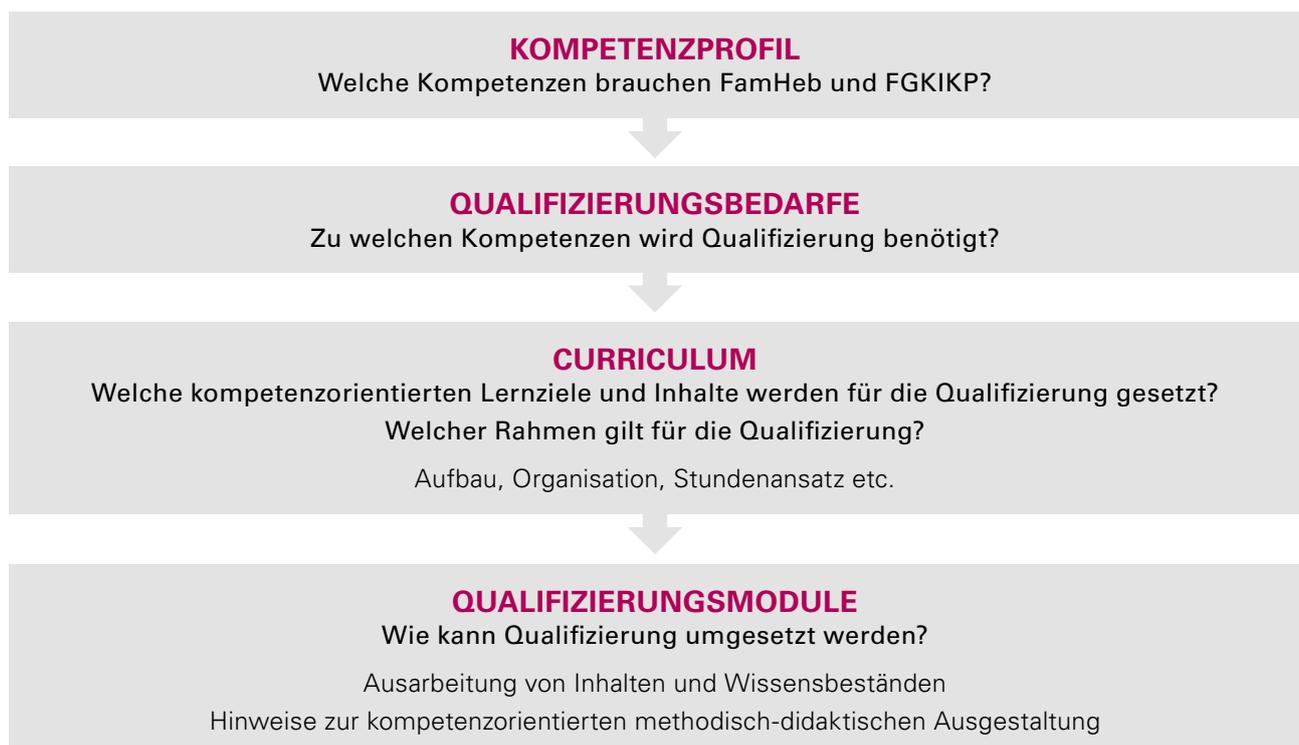
Curricula können modular aufgebaut sein. Dann beinhalten sie Module, die die methodisch-didaktische Umsetzung näher beschreiben. Die Qualifizierungsmodule für FamHeb und FGKiKP sind ein Beispiel für die Gestaltung einer kompetenzorientierten methodisch-didaktischen Umsetzung. Sie können insofern in jede Form von modular aufgebauten Curricula integriert werden. Die Umsetzung und konkrete

Ausgestaltung der Qualifizierung liegt in der Verantwortung der jeweiligen Träger der Qualifizierung, der Kursleitungen sowie der Referentinnen und Referenten.

⁷ Im Rahmen der Bundesinitiative Frühe Hilfen wurden Mindestanforderungen zur Qualifizierung von FamHeb und FGKiKP festgelegt. Ziel war es, die Vergleichbarkeit der inhaltlichen, formalen und strukturellen Qualität der Qualifizierung in allen Bundesländern zu gewährleisten und die Abschlusszertifikate wechselseitig anzuerkennen. Insofern können Curricula, die im Rahmen der Bundesinitiative zur Anwendung kommen, nicht hinter diesen Vorgaben (beispielsweise zum Themenspektrum oder zum Stundenansatz der Weiterbildung) zurückbleiben. Der Wortlaut der Mindestanforderungen ist abrufbar unter: www.fruehehilfen.de/bundesinitiative-fruehe-hilfen/fami-lienhebammen/mindestanforderungen (20.10.2015)

Abbildung:

Vom Kompetenzprofil zum kompetenzorientierten Qualifizierungsmodul – Entwicklungsschritte und Begriffe



Zielgruppe der Qualifizierungsmodule für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenschwesterinnen und -pfleger

Die vorliegenden Qualifizierungsmodule richten sich an alle Fachkräfte, die an der Konzeption oder Durchführung von

Qualifizierungsangeboten für FamHeb und/oder FGKiKP beteiligt sind (Förderung, Curricula, methodisch-didaktische Umsetzung). Sie wollen zur kompetenzorientierten Fortentwicklung der Weiterbildungspraxis beitragen und einen noch intensiveren Dialog um eine adäquate Qualifizierung von Fachkräften in den Frühen Hilfen anregen.

Qualifizierung im Rahmen der Bundesinitiative Frühe Hilfen

Grundlage der Bundesinitiative Frühe Hilfen ist das Bundeskinderschutzgesetz (BKSchG). Teil dieses Gesetzes ist das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG). Darin enthalten ist die Bundesinitiative Frühe Hilfen (§ 3 Abs. 4 KKG). Grundlage für die Umsetzung ist eine Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern, die seit 1. Juli 2012 gilt.

Die Weiterbildungsträger sind auf der Basis der Verwaltungsvereinbarung (Artikel 2, Abs. 4) von den Ländern beauftragt, Familienhebammen und vergleichbare Berufsgruppen aus dem Gesundheitswesen entsprechend

den vom NZFH erarbeiteten Kompetenzprofilen zu qualifizieren. Nur dann ist ihr Einsatz im Rahmen der Bundesinitiative nämlich förderfähig. Die Kompetenzprofile dienen dabei als Referenzrahmen für die Tätigkeit und die Qualifizierung der FamHeb/FGKiKP.

Im Rahmen der Bundesinitiative Frühe Hilfen haben die Länder sich auf Mindestanforderungen für Inhalte und Strukturen der Qualifizierungen zur FamHeb/FGKiKP verständigt und diese verbindlich festgelegt.⁸ Ziel ist die Qualitätssicherung sowie die bessere Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen.

Psychosoziale Unterstützung von Familien als Arbeitsschwerpunkt

Der Schwerpunkt der Arbeit von FamHeb und FGKiKP liegt auf der psychosozialen Unterstützung von (werdenden) Müttern und Vätern sowie anderen primären Bezugspersonen und deren Säuglingen und Kleinkindern⁹. Eine wichtige Aufgabe ist es, die Kompetenzen der Eltern zu stärken und der Familie zu helfen, gute Bedingungen für ein gesundes Aufwachsen des Kindes zu schaffen. Dabei nehmen sie primär die Ressourcen der Familien in den Blick und folgen dem Ansatz der Salutogenese. Der Unterstützungsbedarf der Familien, mit denen sie arbeiten, ist stark lebenslagen- und situationsabhängig¹⁰. FamHeb und FGKiKP arbeiten aufsuchend mit allen Familien, die einen erhöhten Unterstützungsbedarf haben. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Berufsgruppen ist wesentlicher Bestandteil ihrer Arbeit. Sie sind an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Gesundheitswesen tätig. Ihre An- oder Einbindung in kommunale Modelle und Konzepte bedarf Klärungen, Abläufe und Arbeitsbedingungen müssen ausgehandelt werden. Sie haben es mit verschiedenen Systemlogiken zu tun.

Arbeit in hochkomplexen und herausfordernden Situationen

Diese (kurze und ausschnittartige) Beschreibung der Tätigkeit zeigt, dass FamHeb und FGKiKP in hochkomplexen, herausfordernden Situationen arbeiten. Sie benötigen Informationen über die verschiedenen Systeme (Wissen). Von ihnen wird erwartet, den Unterstützungsbedarf einer Familie einschätzen zu können (Fertigkeit). Stets kommunizieren sie mit der Familie sowie mit anderen Fachkräften darüber, welche weiteren Unterstützungsangebote es gibt und motivieren gegebenenfalls zu deren Annahme (Sozialkompetenz). Sie reflektieren ihr Handeln und die Wirkung ihres eigenen Einsatzes und richten ihr künftiges Vorgehen wiederum danach aus (Selbstkompetenz). Es zeigt sich die Mehrdimensionalität

⁸ www.fruehehilfen.de/bundesinitiative-fruehe-hilfen/familienhebammen/mindestanforderungen/?L=0 (20.10.2015)

⁹ Im Sinne der Lesbarkeit des Textes wird in den Qualifizierungsmodulen von »Eltern« gesprochen. Damit sind alle primären Bezugspersonen (leibliche oder soziale Eltern bzw. Elternteile) gemeint.

¹⁰ Vgl. NZFH Nationales Zentrum Frühe Hilfen (2012): Expertise zu Zieldefinitionen für das berufliche Handeln von Familienhebammen. Köln 2012, S. 9. Online abrufbar unter www.fruehehilfen.de/no_cache/serviceangebote-des-nzfh/materialien/publikationen/einzelansicht-publikationen/titel/zieldefinitionen-fuer-das-berufliche-handeln-von-familienhebammen/?L=0 (20.10.2015)

ihres Handelns. Die Arbeit von FamHeb und FGKiKP stützt sich nicht nur auf Fachwissen, sondern nimmt alle Kompetenzbereiche in Anspruch.

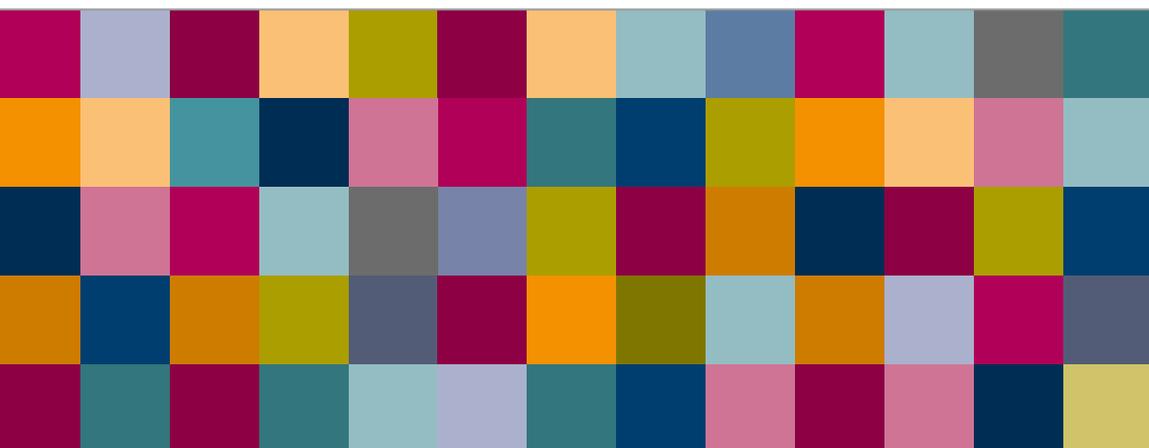
Aufgabe und Arbeitskontext verlangen breiten Kompetenzerwerb in handlungsorientierten Qualifizierungen

Für Weiterbildungen ergibt sich damit die Notwendigkeit, einen möglichst breiten Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Dafür steht der Begriff der Handlungsorientierung. Handlungsorientierte Qualifizierungen setzen nicht auf die ausschließliche Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten. Vielmehr beziehen sie alle Kompetenzbereiche mit ein. Ziel ist es, die Handlungskompetenz der Teilnehmenden zu stärken: Verkürzt beschrieben bedeutet dies, dass die Fachkräfte in ihrer beruflichen Praxis nicht nur wissen, was zu tun ist, sondern auch damit vertraut sind, dies in ihrem Handeln umzusetzen (Performanz).

In den Kompetenzprofilen FamHeb und FGKiKP sind diese Fachkompetenzen (Wissen, Fertigkeiten) und personalen Kompetenzen (Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen) formuliert. Die Kompetenzprofile orientieren sich am Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR und EQF) und entsprechen damit aktuellen Ansprüchen an die Ausdifferenzierung von Kompetenzprofilen. Insofern bilden die Kompetenzprofile eine wichtige Grundlage für eine auf die Handlungskompetenzen der Teilnehmenden ausgerichtete Qualifizierungspraxis. Die Weiterbildungspraxis zielt im kompetenzorientierten Verständnis vor allem darauf ab, das professionelle Handeln dahingehend zu verfeinern, dass FamHeb und FGKiKP berufliches Handeln explizieren sowie theoriegeleitet agieren können.

Qualifizierungsmodule: Beispiel für konsequent kompetenzorientierte Qualifizierung

Das zentrale Anliegen der hier vorgelegten neun Qualifizierungsmodule für FamHeb und FGKiKP ist, exemplarisch aufzuzeigen, wie Kompetenzerwerb im Rahmen einer Weiterbildung ermöglicht werden kann. Sie sind ein Angebot an die Fachpraxis, dies in bestehende oder neue Qualifizierungsangebote zu integrieren. Ziel ist die Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung durch eine konsequente Umsetzung der Kompetenzorientierung in den Qualifizierungen für FamHeb und FGKiKP.



**GRUNDLAGEN KOMPETENZORIENTIERTEN
ARBEITENS IN DER QUALIFIZIERUNG
VON FAMILIENHEBAMMEN UND
FAMILIEN-GESUNDHEITS- UND KINDER-
KRANKENPFLEGERINNEN UND -PFLEGERN**

Autorin/Autoren:

Prof. Dr. Ulrich Müller
Michaela Gerds
Jan-Torsten Kohrs

INHALTSVERZEICHNIS

1	Kompetenzorientierung in der Qualifizierung für die Frühen Hilfen	15
1.1	Was sind Kompetenzen?	15
1.2	Die Kompetenzprofile der Familienhebamme und der Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger	16
1.3	Kompetenzorientierung in der Weiterbildung für die Frühen Hilfen: Orientierungsrahmen	17
1.4	Eine Zwischenbilanz: Schlüsse für die kompetenzorientierte Weiterbildung	19
2	Lerntheoretische Grundlagen	20
2.1	Wie lernen Erwachsene?	20
2.2	Wie »lernen« Menschen Kompetenzen?	22
2.3	Kann man Kompetenzen beschreiben?	23
2.4	Kann man Kompetenzen lehren?	24
2.5	Eine Zwischenbilanz: Schlüsse für die kompetenzorientierte Weiterbildung	26
3	Methodisch-didaktisches Handeln in der kompetenzorientierten Weiterbildung	27
3.1	Was sind Methoden?	27
3.2	Bedeutende Aspekte methodischen Handelns	28
3.3	Eine Zwischenbilanz: Schlüsse für die kompetenzorientierte Weiterbildung	36
4	Leitlinien für methodisches Handeln in einer kompetenzorientierten Weiterbildung	37
4.1	Teilnehmendenorientierung	37
4.2	Aufbau der Module und Lebensweltbezug	38
4.3	Aneignung von Wissen	39
4.4	Aneignung von Lernstrategien	39
4.5	Entwicklung von Reflexionskompetenz	40
4.6	Entwicklung von Handlungskompetenz durch offene und herausfordernde Handlungssituationen	40
4.7	Die Brücke in die Praxis schlagen	41
4.8	An Haltungen arbeiten	41
4.9	Individualisiertes Lernen	42
4.10	Ressourcenorientiertes Arbeiten lernt man durch ressourcenorientiertes Arbeiten	42
5	Anforderungen an Kursleitung sowie Referentinnen und Referenten	43
5.1	Aufgaben der Kursleitung	43
5.2	Kompetenzen für die Kursleitung und die Tätigkeit als Referentin und Referent	44
5.3	Eine Zwischenbilanz: Schlüsse für die kompetenzorientierte Weiterbildung	46
6	Material und Literatur	47

1 KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER QUALIFIZIERUNG FÜR DIE FRÜHEN HILFEN

In diesem Kapitel erfahren Sie, welches Kompetenzverständnis den vorliegenden Modulen zugrunde liegt. Anschließend folgt die Vorstellung eines Orientierungsrahmens, der die grundlegenden Aussagen für die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung für die Frühen Hilfen zusammenführt. Vor diesem Hintergrund sind Schlussfolgerungen für die kompetenzorientierte Weiterbildung formuliert.

1.1 WAS SIND KOMPETENZEN?

Der Begriff Kompetenz steht gegenwärtig im Zentrum der Weiterbildungsdiskussion. Eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren verwenden ihn in wissenschaftlichen, politischen oder praxisorientierten Texten. So ist beispielsweise die Rede von personaler, sozialer, methodischer Kompetenz, von Selbstlern-, Medien-, Genderkompetenz oder auch von interkultureller Kompetenz. Entsprechend breit und vielschichtig ist das zugrunde liegende Begriffsverständnis. Im Rahmen dieser Einführung werden drei ausgewählte Definitionen des Kompetenzbegriffs vorgestellt. Sie konzentrieren sich auf Aspekte des Kompetenzbegriffes, die für die Entwicklung der Qualifizierungsmodule für FamHeb und FGKiKP relevant sind.¹

Die erste Begriffsdefinition stammt aus dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)². Sie ist zum einen für die grundlegende Ausbildung in den beiden Gesundheitsberufen³ und zum anderen durch die Kompetenzprofile FamHeb und FGKiKP des NZFH für die Qualifizierung der FamHeb und FGKiKP maßgebend geworden: »Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden« (Arbeitskreis DQR 2011, S. 8).

Die Definition der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) akzentuiert darüber hinaus die Aspekte der individuellen Haltungen, Gefühle, Werte sowie Motivationen, die für die Tätigkeit und damit auch für die Qualifizierung der FamHeb und FGKiKP eine hohe Relevanz besitzen. »Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen,

Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das« (OECD 2003, S. 2 übersetzt nach Gnahs 2010, S. 21).

Erpenbeck/von Rosenstiel stellen in ihrer Definition von Kompetenz einen dritten zentralen Aspekt heraus, der für die Qualifizierung von FamHeb und FGKiKP Bedeutung besitzt. Die Autoren arbeiten heraus, dass Kompetenzen Befähigungen sind, um mit offenen, teilweise unbekanntem, nur schwer durchschaubaren Situationen umgehen zu können. Genau solche Situationen begegnen FamHeb und FGKiKP immer wieder in ihrem beruflichen Alltag. Kompetenzen sind demnach »... Befähigungen, mit neuen Situationen und bisher unbekanntem Handlungsanforderungen erfolgreich umgehen zu können« (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. X). Kompetenzen »... kommen immer dann zum Tragen, wenn es um kreativ und selbstorganisiert zu entwickelnde Handlungsziele geht, wenn man also zu Beginn nicht genau weiß, was schlussendlich dabei herauskommen wird« (Erpenbeck 2010, S. 49).

¹ Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff sei auf ein Werk aus der Reihe WiFF Expertisen (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) verwiesen: Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhlpädagogischer Fachkräfte.

² Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) wurde entwickelt, um berufliche Qualifikationen und Kompetenzen in Europa vergleichbar zu machen (vgl. Europäische Kommission 2008). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist die nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Der DQR »... berücksichtigt die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei« (Arbeitskreis DQR 2011, S. 3). Nähere Informationen zum Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen finden Sie im Handbuch zum DQR. Dieses Dokument ist auch online verfügbar.

³ Vgl. z.B. Deutscher Hebammenverband 2008; IG Kikra Interessengemeinschaft freiberuflich und/oder präventiv tätiger Kinderkrankenschwestern e.V. 2013.

Die unterschiedlichen Aspekte der Definitionen besitzen für die kompetenzorientierte Qualifizierung der FamHeb und FGKiKP alle eine hohe Relevanz, so dass vor diesem Hintergrund in Punkt 2.3 ein Orientierungsrahmen für die Quali-

fizierungsmodule entwickelt wird, in den neben den im DQR betonten Aspekten auch die anderen genannten Faktoren mit einfließen.

1.2 DIE KOMPETENZPROFILE DER FAMILIENHEBAMMEN UND DER FAMILIEN-GESUNDHEITS- UND KINDER-KRANKENPFLEGERINNEN UND -PFLEGER

Kompetenzprofile sind strukturierte Abbilder von Kompetenzen, die Fachkräfte benötigen, um den Handlungsanforderungen in ihrem Tätigkeitsfeld adäquat begegnen zu können. Sie beschreiben, welche Kompetenzen der FamHeb- und FGKiKP-Weiterbildung zugrunde liegen sollen, um einen ganzheitlichen Lernprozess für die Bewältigung von komplexen Handlungsanforderungen im Tätigkeitsfeld der Frühen Hilfen zu ermöglichen.

Verankert durch die Verwaltungsvereinbarung *Bundesinitiative Frühe Hilfen*⁴ sind das Kompetenzprofil FamHeb und das Kompetenzprofil FGKiKP Basis für die Qualifizierung von FamHeb und vergleichbarer Gesundheitsberufe⁵. Beide Kompetenzprofile orientieren sich strukturell an der Einteilung von zwei Kompetenzkategorien und den damit verbundenen Teilkomponenten, wie sie der DQR⁶

vorsieht. Es wird dabei zwischen der Fachkompetenz, die Wissen und Fertigkeiten umfasst, und der Personalen

⁴ Gem. §3 Absatz 4 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG).

⁵ Mit dem Kompetenzprofil FamHeb und dem Kompetenzprofil FGKiKP wurde ein Orientierungs- bzw. Reflexionsrahmen geschaffen, der eine Einordnung von Kompetenzen mit einem direkten Kontextbezug ermöglicht. Der Fokus lag demnach auf einer gemeinsamen inhaltlichen Basisbestimmung (vgl. NZFH Kompetenzprofil FamHeb 2013, S. 6f. und NZFH Kompetenzprofil FGKiKP 2014, S. 7).

⁶ Im aktuellen Dokument des DQR rückt der Begriff Selbstständigkeit an die Stelle der Selbstkompetenz. Der Austausch wurde im November 2010 vollzogen. Der Sprachgebrauch orientiert sich im weiteren Verlauf an den Kompetenzprofilen FamHeb und FGKiKP.

Abbildung: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als Grundlage der Kompetenzprofile



Kompetenz, bestehend aus Sozialkompetenz und Selbstkompetenz⁷, unterschieden.

Zudem konkretisiert das Kompetenzprofil FamHeb zehn Handlungsanforderungen mit fünf Ordnungskategorien. Im Kompetenzprofil FGKiKP sind acht Handlungsanforderungen detailliert beschrieben. Entlang dieser Handlungsanforderungen sind die fachlichen und personalen Kompetenzen bestimmt. Darüber hinaus formuliert das Kompetenzprofil FGKiKP entlang der Handlungsanforderungen Kernkompetenzen, die zentrale Fähigkeiten der Fachkräfte beschreiben.

Die Kompetenzkategorien im Überblick

»Fachkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen und methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.

Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und die Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wis-

sen wird synonym mit dem Begriff Kenntnisse verwendet. Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen« (Arbeitskreis DQR 2011, S. 8).

»Personale Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.

Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln« (ebd., S. 9).

1.3 KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER WEITERBILDUNG FÜR DIE FRÜHEN HILFEN: ORIENTIERUNGSRAHMEN

Was die bisherigen Erkenntnisse für den Berufsalltag und die Qualifizierung von FamHeb und FGKiKP bedeuten, veranschaulicht ein Beispiel aus der Weiterbildungspraxis:

Eine Gruppe von FamHeb und FGKiKP bereitet sich im Rahmen eines Seminars auf den Erstkontakt mit einer Familie vor. Dazu wurden einige zentrale Grundsätze einer gelingenden und wertschätzenden Kommunikation mit Eltern erarbeitet. Anschließend üben die Teilnehmenden mit einer Partnerin bzw. einem Partner in unterschiedlichen Szenarien, wie der Erstkontakt mit den Familienmitgliedern professionell gestaltet werden kann. Die in diesen Übungen gemachten Erfahrungen werden gemeinsam reflektiert. Am Ende schätzen die Teilnehmenden ihre eigene Handlungskompetenz als sehr hoch ein.

An dem hier beschriebenen Szenario lässt sich das zentrale Anliegen einer kompetenzorientierten Weiterbildung verdeutlichen. Es geht der Kursleitung bzw. der Referentin oder dem Referenten dabei nicht nur darum, Wissen über Kommunikationszusammenhänge zu vermitteln, sondern Gelegenheit zu geben, die Wissensanwendung in der Praxis vorzubereiten. So erhalten die Teilnehmenden vielfältige Impulse, sich selbst weiterzuentwickeln und Handlungskompe-

tenz zu erwerben. Dabei liegt ein besonderer Akzent auf der personalen Kompetenz: der Bereitschaft, den Eltern gegenüber eine wertschätzende Haltung einzunehmen.

Nach dem Seminar kehren die Teilnehmenden zurück an ihren Arbeitsplatz. Eine der Teilnehmenden hat schon nach kurzer Zeit die Gelegenheit, ihre Kompetenzen in der Praxis einzusetzen. Sie übernimmt eine neue Familie und bereitet sich auf den Erstbesuch vor. Im Gespräch hält sie sich an einige der im Seminar erarbeiteten Gesprächsgrundsätze. Es gelingt ihr auch gut, diese umzusetzen. Im Gespräch verhält sich die Mutter trotz allem eher zurückhaltend und verschlossen. Das verunsichert die FamHeb, da sie in einer anderen Familie bereits ähnliche Erfahrungen gemacht hat. Damals gelang es ihr nicht, die Familie zu einer Zusammenarbeit oder zur Annahme von weiteren Hilfen zu motivieren, was sie als herausfordernd erlebt hat. Sie wird immer unsicherer und das Gespräch gerät ins Stocken. Erst als es ihr gelingt, ihre eigene Anspannung loszulassen, kann sie dem Gespräch eine Wendung geben.

⁷ Das Kompetenzprofil FGKiKP (vgl. NZFH Kompetenzprofil FGKiKP 2014) wurde nach dem Kompetenzprofil FamHeb entwickelt und bietet damit im Prozess eine andere Ordnungsmöglichkeit.

Auch wenn man versucht, den beruflichen Alltag in Szenarien bestmöglich abzubilden, bietet der reale »Ernstfall« immer Überraschungen. Neue Einflussgrößen und Rahmenbedingungen verändern die Situation grundlegend und rücken sie womöglich in ein ganz anderes Licht.

Die Handlungssituationen sind komplexer und die professionelle Handlungskompetenz wird noch einmal ganz anders herausgefordert. Im Seminar können wichtige Grundlagen geschaffen werden, doch die tatsächliche Handlungskompetenz zeigt sich erst im praktischen Handlungsvollzug.

Dieser Sachverhalt wird anhand von zwei Begrifflichkeiten beschrieben, die die unterschiedlichen Zustände des Handlungsvollzugs charakterisieren: Die **Disposition** und die **Performanz**. Während die Disposition die generelle Anlage oder Eigenschaft einer Person meint, die sich in Handlungsgrundlagen widerspiegelt, bezieht sich die Performanz auf den Handlungsvollzug in der direkten Praxis, also was tat-

sächlich gemacht oder umgesetzt wird und somit unmittelbar beobachtbar ist (vgl. u.a. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 17; Klieme/Leutner 2006; Erpenbeck/Rosenstiel 2003).



In der Gesamtschau der bisherigen Erkenntnisse lässt sich folgender Orientierungsrahmen für die kompetenzorientierte Weiterbildung weiterentwickeln:

Abbildung: Orientierungsrahmen für die kompetenzorientierte Weiterbildung



Quelle: Voigtländer, Refle, Müller, Gerds

Dieser Orientierungsrahmen greift den DQR auf, der auch den Kompetenzprofilen der FamHeb und FGKiKP zugrunde liegt. Essenziell in der Arbeit mit Familien und im Netzwerk der Frühen Hilfen ist darüber hinaus die **Haltung** der Fachkräfte, wie sie in Orientierungen, Wertauffassungen oder Einstellungen zum Ausdruck kommt. Die Haltung wird im Rahmen des DQR der Teilkompetenz Sozialkompetenz zugeordnet. Da Haltungen und Werte als handlungssteuernde Kompetenzkerne (vgl. Erpenbeck 2010) Basis einer ganzheitlichen Handlungskompetenz sind und deshalb stets berücksichtigt werden müssen, soll ergänzend zu den Kompetenzkategorien des DQR die Haltung explizit als eigenständige, hinter allen anderen Kategorien liegende Dimension, ergänzt werden.

Im Rahmen von Qualifizierungsmodulen finden ganzheitliche Lernprozesse statt, durch die sich die Lernenden individuell weiterentwickeln können. Das Lernen, Üben und Reflektieren im Seminar verändert die Handlungsgrundlagen, also Dispositionen, der Teilnehmenden. Es lässt sich an dieser Stelle jedoch noch nicht verlässlich feststellen, ob neue Kompetenzen tatsächlich erworben wurden. Denn diese zeigen sich erst im konkreten Handlungsvollzug in komplexen Situationen, in der Performanz. Dazu ist das Gelernte aus der Qualifizierung in die Berufspraxis zu übertragen. Diesen **Theorie-Praxis-Transfer** können die Qualifizierungsmodu-

le auf vielfältige Weise anbahnen und unterstützen (vgl. dazu Kapitel 3 und 4).

Dieser Orientierungsrahmen zeigt außerdem den für die individuelle Kompetenzentwicklung und die praktische Arbeit der FamHeb und der FGKiKP bedeutsamen Aspekt der **Reflexion**. Erfahrungen der Teilnehmenden in der Berufspraxis werden wieder in die Qualifizierung zurücktransferiert und reflektiert. Die Reflexion eigenen Handelns vor dem Spiegel theoretischer Hintergründe ist ein zentraler Aspekt evidenzbasierten Arbeitens und trägt damit zur Professionalisierung bei. Es kann außerdem den Lernprozess intensivieren und die Lernmotivation steigern, wenn Teilnehmende sich mit dem eigenen Kompetenzerleben in der Praxis auseinandersetzen und die Professionalität ihres Handelns überprüfen.

Durch geeignete Verfahren der gemeinsamen Reflexion während der Seminare können die Teilnehmenden Erfahrungen aus den Übungen verarbeiten und Reflexionskompetenzen erwerben, die sie auch in ihrer Berufspraxis selbstständig einsetzen können. Dieses Lernen aus eigenen Erfahrungen erfordert eine hohe Eigenaktivität und Handlungsbereitschaft seitens der Teilnehmenden, ist jedoch Grundvoraussetzung für ein kompetentes Handeln in der Praxis. Diesen Aspekt gilt es den Teilnehmenden immer wieder zu verdeutlichen, um die Motivation zum aktiven Lernen hoch zu halten.

1.4 EINE ZWISCHENBILANZ: SCHLÜSSE FÜR DIE KOMPETENZORIENTIERTE WEITERBILDUNG

Das Wichtigste in Kürze:

- Das zentrale Anliegen der Kompetenzorientierung ist der Fokus auf das, was am Ende herauskommt: Die professionelle Bewältigung von Handlungsanforderungen.
- Kompetenzen kommen besonders dort zum Tragen, wo ein Handeln in komplexen, offenen und schwer durchschaubaren Situationen gefragt ist.
- Kompetenzen sind mehr als Wissen und Fertigkeiten. Sie umfassen auch soziale und kommunikative Fähigkeiten sowie Haltungen, Überzeugungen und Einstellungen von Menschen.
- Kompetenzen können in formellen und informellen Lernkontexten erworben werden.
- Kompetenzen werden lebenslang (weiter-)entwickelt.
- Kompetentes Handeln erfordert Motivation und Handlungsbereitschaft.
- Eine kompetenzorientierte Weiterbildung zielt auf die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit ab.

Für eine kompetenzorientierte Weiterbildung lassen sich erste Schlüsse ziehen:

Schlussfolgerung 1:

Professionelles Handeln der FamHeb und FGKiKP kann nicht standardisiert werden. Es erfordert ein situationsorientiertes Vorgehen in komplexen Situationen. Diese gilt es, so gut wie möglich, durch ein entsprechendes methodisch-didaktisches Handeln im Seminar abzubilden, indem konkrete Fragestellungen und Beispiele aus dem Berufsalltag in die Seminararbeit integriert werden. Es gilt die Devise: Je realitätsnäher, desto besser.

Schlussfolgerung 2:

Kompetenzorientierung in der Weiterbildung erfordert einen ganzheitlichen Lernprozess, der sich nicht nur auf Aneignung von Wissen und Fertigkeiten beschränkt, sondern die gesamten Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden fokussiert. Besondere Bedeutung kommt den Werten und Haltungen der handelnden Personen zu.

Schlussfolgerung 3:

Die Handlungsbereitschaft resultiert nicht ausschließlich aus den Handlungsgrundlagen, sondern hängt ebenfalls sehr stark von der Motivationslage und der Grundhaltung der Fachkräfte ab. Insofern bedarf es aktivierender und motivierender Lernarrangements.

Schlussfolgerung 4:

Reflexionsprozesse sind in diesem Zusammenhang grundlegend. Es gilt, diese immer wieder anzuregen und dadurch die Reflexionskompetenz der Teilnehmenden zu erhöhen.

Das erwartet Sie im nächsten Kapitel:

- Wie lernen Erwachsene?
- Wie können Kompetenzen beschrieben werden?
- Kompetenzorientiertes Arbeiten in der Qualifizierung von FamHeb und FGKiKP

2 LERNTHEORETISCHE GRUNDLAGEN

Wie lernen Erwachsene? Wie lassen sich Kompetenzen beschreiben und erwerben? Darum geht es in diesem Kapitel, das auch aufzeigt, welche Schlüsse die Wissenschaft daraus für eine erfolgreiche kompetenzorientierte Erwachsenenbildung zieht.

2.1 WIE LERNEN ERWACHSENE?

Wer schon einmal versucht hat, einer älteren Person die Funktionen eines Smartphones zu erklären, weiß: Das kann für beide Seiten zu einer ganz schön herausfordernden Aufgabe werden. In einzelnen, konkreten Situationen kann es durchaus so wirken, als ob Lernen im fortgeschrittenen Erwachsenenalter nur noch eingeschränkt möglich wäre. Doch dieser Eindruck täuscht: Lernen ist lebenslang sowie in jeder Lebensphase möglich – und auch erforderlich. Nicht umsonst nimmt das Thema »Lebenslanges Lernen« im Rahmen der Kompetenzorientierung eine wichtige Rolle ein (vgl. Europäisches Parlament/Rat 2008, S. 1–7).

Allerdings gibt es bedeutsame Unterschiede zwischen dem spielerischen Lernen eines Kleinkindes, dem planvollen Lernen im Rahmen einer Ausbildung als junger Erwachsener,

dem berufsbegleitenden Lernen des Erwachsenen in der Mitte des Lebens und den Lernprozessen eines alten Menschen gegen Ende seiner Lebensspanne.⁸

Es ist faszinierend und überraschend, mit welcher Geschwindigkeit Kinder Wissen aufsaugen und sich neue Fähigkeiten aneignen können. Man spricht in diesem Zusammenhang

⁸ Die folgende Darstellung muss sich auf eine knappe Zusammenfassung von Erkenntnissen beschränken, die für das kompetenzorientierte Lernen maßgeblich sind. Aus Platzgründen kann auf viele weitere Forschungsergebnisse, zum Beispiel aus den Neurowissenschaften, nicht eingegangen werden. Gerade die Neurowissenschaften konnten in den letzten Jahren große Fortschritte machen und etwa die lebenslange Fähigkeit des Gehirns zur Neubildung und Vernetzung von Nervenzellen (Neuroplastizität) oder den positiven Einfluss von Bewegung auf das Lernen eindrucksvoll nachweisen (vgl. zusammenfassend Walk 2011). Allerdings liegen bislang kaum Untersuchungen vor, welche die Wirksamkeit von aus den Neurowissenschaften abgeleiteten methodischen Empfehlungen (vgl. z.B. Caspary 2009; Spitzer 2006) empirisch belegen.

von einem hohen Maß an »fluider Intelligenz« (vgl. Cattell 1971, S. 79ff.) und meint damit die Fähigkeit, neuartige Probleme und Herausforderungen lösen zu können. Diese Fähigkeit zur schnellen Verarbeitung von neuem Wissen ist im Kindesalter enorm wichtig, wird aber mit zunehmendem Alter weniger stark gefordert. Je mehr Erfahrungen man gesammelt hat, desto breiter wird der Wissenssockel, auf den man sich stützen kann. Dieser Wissenssockel setzt sich aus Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Faktenwissen und Annahmen zusammen, die im Laufe des Lebens erlernt wurden und die sich als tauglich erwiesen haben. Man bezeichnet dieses Fundament auch als »kristalline Intelligenz«. In anderen Erklärungsansätzen wird in diesem Zusammenhang auch von der »Landkarte der Welt in unseren Köpfen« (vgl. Siebert 1998, S. 23ff.) gesprochen. Je größer der Erfahrungsschatz, desto verlässlicher und stabiler erscheint das eigene Wissen darüber, wie die Welt funktioniert – die Landkarte in unserem Kopf wird größer, detailreicher und gefestigter.

Dieser große Fundus an Wissen und Erfahrungen ist tatsächlich ein enormer Schatz. Darauf basierend können wir viele komplexe Dinge schnell und ohne große Mühe einschätzen sowie bewältigen. Wir haben hilfreiche Kompetenzen erworben, um in der Welt zurechtzukommen. Ein solches Zurechtkommen kann nicht auf reinem Faktenwissen aufbauen, wie man es zum Beispiel in einem Buch nachlesen kann. Es ist ein ganzheitlicher Prozess notwendig, bei dem Lernen aus Sicht eines Erwachsenen bedeutet, dass sich die persönliche Landkarte der Welt immer wieder verändert oder erweitert. Und das fällt immer dann besonders schwer, wenn es für Neues wenig Anknüpfungspunkte gibt oder wenn bereits Gelerntes infrage gestellt wird.

Es gibt weitere Unterschiede zwischen dem Lernen als Kind oder Jugendlicher und dem Lernen als Erwachsener. Während der Kindheit, Schulzeit und Ausbildung wird das gezielte, planvolle Lernen noch als Hauptaufgabe angesehen – danach steht es nicht mehr im Vordergrund. Auch wenn man heute gerne von der Anforderung des lebenslangen Lernens spricht: Im Alltag von erwachsenen Menschen, die in der vollen Verantwortung für ihr eigenes Leben – und das ihrer Familie – stehen, haben häufig andere Dinge Vorrang. Und während man Kindern eine gleichermaßen hohe wie breit angelegte Lernmotivation unterstellen kann, ist die Bereitschaft neue Dinge zu lernen im Erwachsenenalter häufig bedeutend ziel- und zweckgerichteter.

Eine kompetenzorientierte Weiterbildung muss die Bedingungen, unter denen Erwachsene lernen, berücksichtigen, denn diese haben weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung von Lernarrangements. Der Erziehungswissenschaftler Rolf Arnold hat die Anforderungen an die zeitgemäße Gestaltung von Weiterbildungen unter der Überschrift Erwachsene Lernen am besten mit »SPASS« zusammengefasst. SPASS steht dabei zum einen für die Freude am Lernen, für Aspekte der intrinsischen Motivation⁹ und eine wertschätzende Lernatmosphäre. Zum anderen verbirgt sich hinter jedem Buchstaben ein methodischer Ansatz, der berücksichtigt werden sollte (vgl. Fleischer 2013, S. 11–12ff.).

Werden Weiterbildungen entsprechend dieser Aspekte (siehe Folgeseite) kompetenzorientiert gestaltet, ändert sich auch die Rolle der Kursleitung und die der Referentinnen und Referenten. Es geht nicht mehr primär darum, Wissen zu vermitteln, das man als Input bereitstellt. Die Rolle wandelt sich hin zu einer Art pädagogischer Lernbegleitung (vgl. Arnold 2011), die nachhaltige und motivierende Lernprozesse aus gestaltet. Auch das Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung (vgl. Holtschmidt 2013) thematisiert die Bedeutung einer Lernberaterin bzw. eines Lernberaters für das selbstgesteuerte Lernen von Menschen im Kontext des Gesundheitswesens.¹⁰ Einzelne Elemente dieses Konzepts sind in die Methodensammlung mit eingeflossen (vgl. Methodenblatt Lernkonferenz).

Kapitel 5 beschreibt, wie das Zusammenspiel zwischen Kursbegleitung und Referent oder Referentin im Sinne der Kompetenzorientierung positiv ausgestaltet werden kann.

⁹ Von intrinsischer Motivation spricht man dann, wenn eine Person eine Handlung um ihrer selbst Willen ausführt. Im Gegensatz dazu fußt extrinsische Motivation auf Faktoren von außen, wie dem Wunsch, bestimmte Konsequenzen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden. Ein Beispiel für extrinsische Motivation im Kontext von Seminargestaltung ist ein in Aussicht gestelltes frühes Seminarende, »wenn alle noch mal gut mitmachen«. Die Bedeutung von intrinsischer Motivation ist deshalb so hoch, weil darin das Fundament für effektives Lernen begründet ist.

¹⁰ Das Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung wurde im Rahmen von verschiedenen Forschungs- und Praxisprojekten u.a. für die Aus- und Weiterbildung an Schulen im Gesundheitswesen durch Ilona Holtschmidt weiterentwickelt. Das Konzept dient als Struktur gebender Gestaltungsrahmen für die Ermöglichung von selbstgesteuertem Lernen. Das Konzept der Lernberatung geht davon aus, Selbstverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess zu ermöglichen und auch zu fördern.

Abbildung: Anforderungen an die kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen

SPASS-MERKMAL	MERMALE EINES ERWACHSENENGERECHTEN LERNARRENGEMENTS:	FÜR DIE KOMPETENZORIENTIERTE SEMINARPLANUNG BEDEUTET DAS:
S wie selbstgesteuert	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lernende bestimmen selbst ihre Schwerpunkte und Lernwege. ■ Lernende übernehmen die Verantwortung für ihre Lernergebnisse. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Achten Sie darauf, dass das Maß an referenzorientierten Anteilen möglichst gering ist. ■ Planen Sie Raum und Zeit für neue Wege sowie ergebnisoffene Arbeitsphasen ein.
P wie produktiv	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lernende können ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen einbringen. ■ Lernende haben Raum und Zeit zur Reflexion ihrer selbst sowie von Situationen. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fragen Sie Vorwissen und Erfahrungen der Teilnehmenden gezielt ab, nutzen Sie diesen Input in der Seminargestaltung. ■ Planen Sie Raum als auch Zeit für Reflexionsphasen ein.
A wie aktiv	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge. ■ Lernenden wird es ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Setzen Sie Methoden ein, die die Teilnehmenden aktiv in alle Phasen des Seminars einbinden. ■ Intervenieren Sie bei vermeintlichen Fehlern nicht zu früh – diese sind Teil eines erfolgreichen Lernprozesses.
S wie situativ	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lernende bringen im Seminar Situationen aus der eigenen Arbeitswelt ein. ■ Die Lernenden arbeiten erlebensorientiert und entwickeln Musterlösungen für die eigene Praxis. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bauen Sie möglichst viele Brücken in die Praxis und die Lebenswirklichkeit. ■ Thematisieren Sie immer wieder, wie der Transfer in die Arbeitswelt erfolgreich vonstattengehen kann. ■ Sichern Sie den Transfer durch eine geeignete Dokumentation ab.
S wie sozial	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lernende erleben im Seminar Wertschätzung und konstruktive Kommunikation. ■ Lernende erhalten regelmäßig Feedback aus der gesamten Gruppe. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Thematisieren Sie Kommunikations- und Feedback-Regeln. ■ Leben Sie Wertschätzung vor.

Quelle: Vgl. Fleischer 2013, S. 11–3, verändert

2.2 WIE »LERNEN« MENSCHEN KOMPETENZEN?

Kapitel 1 beschreibt Kompetenzen als individuelle Fähigkeiten, mit denen offene Situationen mit noch unbekanntem Handlungsanforderungen und ungewissem Ausgang kreativ und selbstorganisiert bewältigt werden können. Der Kompetenzerwerb kann vor diesem Hintergrund als ein Prozess verstanden werden, der nie vollständig abgeschlossen ist. Kompetenzen werden im alltäglichen Leben immer wieder

gefordert, verändert und ausgebaut – in der Familie, mit Freunden und Kollegen, im Verein etc. Dieses unbewusste Lernen wird als sogenanntes informelles Lernen oder Lernen en passant bezeichnet und ist nur sehr bedingt durch die formelle Weiterbildung beeinflussbar.

Studien zur Kompetenzentwicklung zeigen, dass gerade das Lernen en passant eine entscheidende Rolle für die Herausbil-

dung von Kompetenzen spielt (vgl. Erpenbeck/Heise 1999). Herausforderungen im Alltag und konkrete Probleme am Arbeitsplatz, die gelöst werden müssen, sind die Lernanlässe, in denen Menschen ihre Kompetenzen weiterentwickeln.

Gerade auch Lebensereignisse und Situationen, die Menschen erschüttern und tiefgreifend infrage stellen, werden im Nachhinein als besonders wichtig für die eigene Kompetenzentwicklung beschrieben. Dort, wo Menschen an ihre Grenzen gehen, können sie bisweilen den entscheidenden Schritt machen, ihre Kompetenzen zu erweitern und sich neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

Für die Kursleitung und Referentinnen und Referenten sind solche Situationen im Seminar immer wieder herausfordernd, weil die tiefgreifenden Reflexionsprozesse und damit verbun-

dene emotionale Reaktionen der Teilnehmenden Raum und Begleitung erfordern und schwerlich vor auszuplanen sind. Diese sogenannte »emotional-motivationale Labilisierung« (Erpenbeck 2010, S. 59) ist jedoch ein wichtiger Hinweis darauf, dass sich die Landkarte der Welt des Teilnehmenden verändert. Es ist hilfreich sich zu vergegenwärtigen, dass dies für einen nachhaltigen Lernprozess ein absolut positiv zu bewertender Schritt ist. Die skizzierte Herausforderung ist für Referentinnen und Referenten oft noch höher, insbesondere wenn man nur einmalig und punktuell mit der Gruppe zu tun hat. Eine Kursleitung, die eine Gruppe über mehrere Module beobachten kann, ist in der Lage, Veränderungen anders wahrzunehmen und zu begleiten.

2.3 KANN MAN KOMPETENZEN BESCHREIBEN?

Man sieht es einem Menschen nicht an, in welchem Umfang er über bestimmte Kompetenzen verfügt. Wohl aber lassen sich Verhaltensweisen beschreiben, über die man Rückschlüsse auf eine Kompetenz ziehen kann.

So lässt sich zum Beispiel die bei einer FamHeb und einer bzw. einem FGKiKP geforderte Kompetenz »kann mit Konflikten umgehen« nicht direkt beobachten. Es lässt sich aber erkennen, ob in Gesprächen auch nach den Positionen und

Gefühlen des Gegenübers gefragt wird oder eben nicht. Ein solches Nachfragen weist auf Einfühlungsvermögen und Empathie hin – eine von vielen Voraussetzungen für Konfliktfähigkeit.

Typische – dem Kompetenzprofil FamHeb bzw. dem Kompetenzprofil FGKiKP entlehnte – Formulierungen, um Kompetenzen zu beschreiben, sind:

Abbildung: Typische Formulierungen aus den Kompetenzprofilen

FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ■ ... kennt Konzepte ■ ... weiß um ... ■ ... verfügt über Wissen zu ... ■ ... versteht ... ■ ... hat Wissen um ■ ... hat Kenntnis von ... ■ ... ist vertraut mit ... ■ ... kennt die Anforderungen ... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ... kann auswerten ■ ... kann ... überprüfen und ggf. verwerfen ■ ... kann begründen ■ ... kann einsetzen ■ ... kann sich an ... orientieren ... ■ ... kennt und nutzt Instrumente ... ■ ... überprüft ... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ... kann Perspektive entwickeln ... ■ ... kann vermitteln ... ■ ... kann unterstützen ... ■ ... kann sich wertschätzend zeigen ... ■ ... kann Strategien entwickeln ■ ... kann unterschiedliche Perspektiven nachvollziehen ... ■ ... kann Situationen reflektieren ... ■ ... kann sich auf ... einlassen ■ ... kann sich konstruktiv einbringen ... ■ ... kann sich austauschen zu ... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ... kann sich reflektieren ... ■ ... kann sich einschätzen ... ■ ... kann sich kontrollieren ... ■ ... kann Balance halten zwischen ... ■ ... kann Abgrenzung vornehmen zwischen ... ■ ... kann kollegiale Beratung nutzen ... ■ ... kann etwas in eine andere Perspektive stellen ...

Solche Darstellungen wirken oft kataloghaft und auf den ersten Blick wie die Skizze eines utopischen Idealbilds. Doch für eine kompetenzorientierte Weiterbildung sind diese Beschreibungen sehr wichtig: Nur wenn die zur Bewältigung einer Handlungsanforderung erforderlichen Kompetenzen als Lernziele beschrieben sind, ist eine zielgerichtete Planung von Veranstaltungen möglich.

Kompetenzen verändern sich und entwickeln sich weiter. Deswegen werden bei der Beschreibung von Kompetenzen häufig sogenannte Niveaustufen definiert. Auf einer niedrigen Niveaustufe verfügt eine Person zum Beispiel über grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einer bestimmten Aufgabe erforderlich sind. Auf einer höheren Niveaustufe dagegen kann sie verschiedene Handlungsmöglichkeiten darstellen und sich bewusst sowie begründet für eine von mehreren möglichen Fertigkeiten entscheiden. Die Kompetenzprofile FamHeb und FGKiKP verzichten darauf, Niveaustufen festzulegen. Es finden sich aber zu allen Handlungsanforderungen Listen mit Kompetenzen, die bei der Umsetzung der Handlungsanforderungen erforderlich oder hilfreich sind. Dabei wird immer das »Was« bzw. »das Ziel« beschrieben und nicht das »Wie« bzw. der Weg.

Ein Beispiel zur Handlungsanforderung lautet: »Die FamHeb und die bzw. der FGKiKP geht auf Belastungen der Mutter, des Vaters oder anderer primärer Bezugspersonen des Säuglings ein und unterstützt diese, ihre Ressourcen zu

aktivieren.« Die dort zugeordnete soziale Kompetenz »... kann gemeinsam mit Mutter, Vater oder anderen primären Bezugspersonen reflektieren, was diese entlasten könnte« beschreibt das Ziel. Um dieses zu erreichen, werden zusätzlich Fertigkeiten benötigt, wie bestimmte Gesprächsführungstechniken und das Wissen über verfügbare Angebote, auf die zurückgegriffen werden kann. Ein solches Gespräch kann ganz unterschiedlich gestaltet sein.

Versucht eine FamHeb oder eine bzw. ein FGKiKP im Gespräch die Passgenauigkeit von ergänzenden Hilfen mit einer Familie herauszufinden, kann sie bzw. er einerseits die Angebote vorstellen und mit der Familie gemeinsam eines auswählen.

Sie bzw. er kann alternativ auch versuchen, im Gespräch möglichst ganzheitlich die Familiensituation zu erfassen und dabei sowohl Ressourcen als auch Belastungen anzusprechen. Sie bzw. er kann den Fokus darauf legen, was die Familie schon selbstständig unternommen hat und an welcher Stelle in der aktuellen Situation angeknüpft werden kann. Nach einem solchen Gespräch fällt es leichter, eine geeignete Hilfe für eine Familie herauszufiltern.

Auch wenn man in beiden Fällen von kompetentem Handeln ausgehen darf – es gibt Unterschiede. Denn Kompetenz baut sich durch Erfahrung, Reflexion, Lernschleifen und Übung im Lauf der Zeit immer weiter auf.

2.4 KANN MAN KOMPETENZEN LEHREN?

In den vorangegangenen Ausführungen ist der Kompetenzerwerb als ein ständig fortlaufender Prozess beschrieben worden, der in verschiedenen Lebensbereichen erfolgt. Die Frage, ob und wie gezielte Weiterbildung auf diesen Prozess einwirken kann, ist dabei nicht unberechtigt, denn Kompetenz entwickelt sich in der Regel über längere Zeiträume.

Weiterbildungsveranstaltungen können hingegen als eher kurzfristige Interventionen verstanden werden. Allein dieser Umstand scheint schon gegen die Vermittlung von Kompetenzen in Seminaren zu sprechen. Erfüllen die Seminare aber bestimmte Anforderungen, dann können diese sehr wohl eine bedeutende Rolle im Kompetenzaufbau haben. Hier ist es möglich im geschützten Rahmen neue Handlungsmöglichkeiten zu erproben, zu üben und zu reflektieren. Dies ist in der Arbeitswelt kaum möglich.

Es liegt auf der Hand, dass eine einmalige und punktuelle Weiterbildung sich weniger positiv auf den Kompetenzerwerb auswirkt, als dies ein über einen längeren Zeitraum fortlaufendes Qualifizierung bewirken kann.

Neben diesem zeitlichen Aspekt gilt es weitere lernförderliche Faktoren im Lernarrangement zu berücksichtigen. Dazu gehört, dass man die Vorerfahrungen und die aktuelle Lebenswelt der Teilnehmenden berücksichtigt und aufgreift. Auch die Auswahl von Methoden, die den Lernprozess in Gang bringen und in allen Lernphasen unterstützen, ist von zentraler Bedeutung. Die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Weiterbildung ist ein Schlüssel für die innere und äußere Beteiligung der Lernenden – und gerade die »Involviertheit« ist Kernvoraussetzung für den Kompetenzerwerb. In Kapitel 3 wird dieser Aspekt noch weiter vertieft.

Es wird deutlich: Kompetenzen im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen zu erwerben ist möglich, erfordert aber einigen Aufwand. Das althergebrachte Bild eines frontal-dozierenden Lehrers lässt sich auf jeden Fall kaum damit vereinbaren. Wenn man Kompetenzen »lehren« möchte, dann muss man sich intensiv mit der Ausgestaltung seines Lernarrangements beschäftigen. Dabei darf man nicht außer Acht lassen, dass das Lernen bei den Teilnehmenden ganz unterschiedlich verläuft und von vielen individuellen Faktoren abhängt. Zwar lässt sich bei der Planung von Lehrereinheiten der Lernprozess der Teilnehmenden grundsätzlich vorausdenken, dies kann jedoch keine Garantie für den angestrebten Kompetenzaufbau bedeuten. Vielschichtige

Lernangebote, wie die oben beschriebenen SPASS-Kriterien, erfordern auf der einen Seite viel Flexibilität, erhöhen aber die Aussichten auf Erfolg immens.

Kursleitung, Referentinnen und Referenten und Teilnehmende kommen im Rahmen der Weiterbildung in einem besonderen Rahmen zusammen. Diese Seminarsituation bietet dabei für den Kompetenzerwerb sowohl spezielle Herausforderungen als auch eindeutige Vorteile. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Unterschiede beim Kompetenzerwerb im Leben und im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen. Vorteile sind weiß hinterlegt, Herausforderungen grau.

Abbildung: Kompetenzerwerb im Leben und im Seminar

KOMPETENZERWERB IM LEBEN	GEZIELTER KOMPETENZERWERB IM SEMINAR
Kompetenzerwerb erfolgt permanent, eingebettet in das Leben, en passant, nebenbei	Kompetenzerwerb wird punktuell und in isoliertem Kontext angestrebt; die Weiterbildung wird als »besondere Situation« wahrgenommen
Situationen haben Echtcharakter und unmittelbare sowie direkte Relevanz	Situationen sind künstlich und haben lediglich indirekte Relevanz
Keine zeitliche Vorgabe von außen	Eng reglementiertes Zeitkorsett
Lernen wird als solches gar nicht wahrgenommen, findet in andere Handlungen eingebettet statt	Die Lernsituation ist ein künstlich initiiertes Prozess; Widerstände gegen Lernarrangement sind möglich
Handeln wirkt sich unmittelbar aus, man erhält unverfälschtes, direktes Feedback aus der Echt-Situation	Handeln und Feedback erfolgt lediglich in einer Labor-Situation und kann verfälscht sein
Rolle der/des Lernenden: »Zwang zur Aktivität« – ich muss mich mit konkreten Situationen beschäftigen	Rolle der/des Lernenden: Gelegentlich erfolgt ein »Ausklinken« im Seminar und somit keine Beschäftigung mit dem Lerngegenstand
Bei Schwierigkeiten und Problemen ist Unterstützung nicht sichergestellt	Unterstützung bei Schwierigkeiten und Problemen durch die Kursleitung, Referentin oder Referent
Ungünstiges Handeln/Fehlentwicklungen werden u. U. zu spät erkannt und wirken sich unmittelbar aus	Direktes Feedback durch kompetente Kursleitung; gezielte Anregungen und Interventionen sind möglich
Keine Vorbereitung oder Übung für außergewöhnliche Situationen	Es ist eine Auseinandersetzung mit Situationen möglich, die im echten Leben nur selten vorkommen (Üben für schwierige Situationen und schrittweises Annähern)
Angst vor Fehlern führt dazu, dass primärbekannte Muster ausprobiert werden	Wenig Angst vor Fehlern, da diese in der Seminarsituation unkritisch sind; gibt Mut, Handlungsalternativen auszuprobieren

2.5 EINE ZWISCHENBILANZ: SCHLÜSSE FÜR DIE KOMPETENZORIENTIERTE WEITERBILDUNG

Das Wichtigste in Kürze:

- Kompetenzentwicklung erfolgt lebenslang.
- Kompetenzerwerb findet in erster Linie nicht im Rahmen einer geplanten Weiterbildung, sondern im Leben und im beruflichen Alltag statt. Diese Zeiten und Orte mit ihren konkreten Herausforderungen gilt es, als Lernmöglichkeiten zu erschließen. Die Reflexion gemachter Berufs- und Lebenserfahrung ist deshalb ein zentrales Element in einer kompetenzorientierten Weiterbildung.
- Für Erwachsene können Lernsituationen in Seminaren ungewohnt sein und gegebenenfalls eine große Herausforderung. Das bewusste Lernen fällt nicht so leicht wie als Kind und ist in der Regel nicht die Hauptbeschäftigung von Erwachsenen.
- Der Erwerb von Kompetenzen durch Weiterbildung wird unterstützt, wenn in Seminaren Situationen geschaffen werden, die selbstgesteuertes, problemlösendes und aktives Lernen ermöglichen.
- Gezielte Kompetenzentwicklung bedeutet, sich nicht lediglich auf die Vermittlung von Wissensbausteinen zu beschränken. Sie ist vielmehr Persönlichkeitsentwicklung und bedarf eines ganzheitlichen Lernprozesses in einem anregenden aktivierenden Umfeld.
- Auch krisenhafte Ereignisse können der Kompetenzentwicklung dienen. Geeignete Formen der Unterstützung und Begleitung in solchen Phasen sind hier besonders wichtig.
- Die Kompetenzen der FamHeb und der/des FGKiKP sind in Form von Lernzielen beschrieben.

Für eine kompetenzorientierte Weiterbildung lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

Schlussfolgerung 1:

Ohne Teilnehmendenorientierung geht es nicht. An Stelle der klassischen Frage »Was will ich den Teilnehmenden vermitteln?« ist der Blick auf die Lebenswelt der Teilnehmenden bedeutsam. Dazu muss man sich die Frage stellen, welche Kompetenzen die Teilnehmenden für die Handlungsanforderungen benötigen und was bereits mitgebracht wird.

Schlussfolgerung 2:

In kompetenzorientierter Weiterbildung ist Wissen nur einer von vier Bausteinen – neben Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Die Herausforderung besteht darin, einen ganzheitlichen Lernprozess zu gestalten, der alle Kompetenzbereiche berücksichtigt.

Schlussfolgerung 3:

Es ist nicht ausreichend, dass die Referentin oder der Referent eine gute Präsentation liefert. Wenn Lernprozesse Kompetenzen aufbauen sollen, dann ist es unerlässlich, dass die

Teilnehmenden das Seminar aktiv mitgestalten. Das Lernarrangement muss so getroffen werden, dass die Teilnehmenden sowohl geistig als auch körperlich beteiligt sind.

Schlussfolgerung 4:

Ein starres Konzept mit vorgegebenen und abstrakten Inhalten passt schlecht zu kompetenzorientierter Weiterbildung. Nur mit einem hohen Maß an Flexibilität wird es gelingen, Situationen aus der Praxis der Teilnehmenden in die Weiterbildung zu holen. Dabei ist der Einsatz von erarbeitenden und ergebnisoffenen Methoden hilfreich.

Das erwartet Sie im nächsten Kapitel:

- Methoden für die Gestaltung einer kompetenzorientierten Weiterbildung
- Bausteine, die bei der Planung kompetenzorientierter Weiterbildung maßgeblich sind.

3 METHODISCH-DIDAKTISCHES HANDELN IN DER KOMPETENZORIENTIERTEN WEITERBILDUNG

Die Gestaltung einer Weiterbildung ist ganz entscheidend für den Lernerfolg: Im nächsten Kapitel finden Sie »Bausteine« methodischen Handelns, die Sie für eine kompetenzorientierte Seminarplanung nutzen können. Diese Bausteine spiegeln sich in den Seminarleitfäden wider.¹¹

3.1 WAS SIND METHODEN?

Wenn wir uns an der etymologischen Grundbedeutung orientieren, so können Methoden als »Wege des Lehrens und Lernens« bezeichnet werden (griechisch: *methodos* = Weg nach ...).

Ein genauerer Blick kann helfen, um zu einem differenzierten Methodenverständnis zu gelangen. Lernen bedeutet, sich mit der Wirklichkeit auseinander zu setzen und daraufhin Erleben sowie Verhalten zu verändern. Lernt man in einem organisierten Rahmen, wie in einer Weiterbildung, so geschieht diese Auseinandersetzung geplant und zielgerichtet.

Im Kontext einer kompetenzorientierten Weiterbildung geht es dabei um teils tiefgreifende Veränderungen und eine anspruchsvolle Integrationsleistung von Wissen, Fertigkeiten, Motiven, Einstellungen sowie Werten. Um sich solche ganzheitlichen Kompetenzen für die selbstorganisierte Bewältigung offener und komplexer Handlungsanforderungen anzueignen, bedarf es Lernprozesse, die den *ganzen Menschen* involvieren.

Methoden bestimmen dabei die Art und Weise, wie der Kontakt zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand hergestellt wird. Methoden sind in gewisser Weise eine Art Werkzeug, mit dem der Lerngegenstand bearbeitet wird, um ihm Erkenntnis abzugewinnen und die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Bei diesem Methodenverständnis stehen die *Aktivitäten der Lernenden* im Mittelpunkt. Methoden sollen die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand anregen und so Gelegenheit geben, neue Erfahrungen zu machen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Damit sollen Methoden es ermöglichen, dass die Wirklichkeit »... präziser, differenzierter und vollständiger wahrgenommen, begriffen und angeeignet werden kann, als dies in routinierten Wahrnehmungen und laufenden Verarbeitungen des Alltags möglich ist.

Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung besteht darin, Situationen zu schaffen, in denen eine in diesem Sinne qualifizierte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit für die Beteiligten möglich und wahrscheinlich wird« (Gerl 1985, S. 47).

In vielen Seminaren und anderen Unterrichtssituationen geht der Kontakt zur sinnlich-wahrnehmbaren Wirklichkeit, über die etwas gelernt werden soll, weitgehend verloren. Im Bewusstsein der Teilnehmenden hat das, womit sie sich gerade beschäftigen, nichts mehr mit der Lebenswirklichkeit zu tun. Anstelle dieser Lebenswirklichkeit begegnen die Lernenden einem sogenannten Stoff, der als abstrakt, realitätsfern, abgehoben und damit als persönlich bedeutungslos erlebt wird. Und selbst dort, wo etwas im Seminar gelernt wurde, ist es immer noch nicht sicher, ob das Gelernte am Arbeitsplatz später auch tatsächlich angewendet werden kann. Doch gerade darauf kommt es an.

Für die Seminare sollten Methoden und Medien gezielt so ausgewählt werden, dass die angehenden FamHeb und FGKiKP eine klare Verbindung zwischen dem, was im Seminar behandelt wird, und dem was ihre berufliche Realität ist bzw. sein wird, herstellen können. Dafür empfiehlt es sich, so weit als eben möglich, herausfordernde Handlungssituationen in den Seminarraum hereinzuholen, beispielsweise mittels nachgestellter Gesprächssituationen.

¹¹ Dieses Kapitel orientiert sich in seinem Grundverständnis und Aufbau an Müller/Alsheimer/Iberer/Papenkort u.a. (2012a): methoden-kartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule. WVB, Bielefeld u.a. Das dort entwickelte Modell methodisch-didaktischen Handelns wurde für die vorliegende Veröffentlichung angepasst.

3.2 BEDEUTENDE ASPEKTE METHODISCHEN HANDELNS

In dem gerade entwickelten Methodenverständnis ist ein Aspekt besonders hervorgehoben: der Bezug zur Wirklichkeit. Methodische Entscheidungen beziehen sich aber auf ein ganzes Bündel von Aspekten. Diese werden im Folgenden einzeln dargestellt. Sie finden sich auch in den Seminarleitfäden wieder.

Der erste Methoden-Aspekt: Die vier Lernphasen

Lernprozesse in Seminaren folgen einem gewissen zeitlichen und logischen Aufbau, in dem verschiedene Lernschritte sinnvoll aufeinander aufbauen. Für diese Gliederung wird in den vorliegenden Qualifizierungsmodulen ein einfaches Schema verwendet, das vier Lernphasen unterscheidet:

I. Einsteigen, II. Erarbeiten, III. Integrieren und IV. Auswerten. Diese Phasen kennzeichnen einerseits die sinnvolle zeitliche Abfolge eines Seminartages: Einsteigen in die gemeinsame Arbeit, Inhalte miteinander erarbeiten, sie verarbeiten und individuell integrieren und am Tages- bzw. Seminartage die gemeinsame Arbeit auswerten. In diesem Sinne sind die Phasen nachfolgend einzeln beschrieben.

Andererseits sind die Phasen auf einer kleinschrittigeren Ebene ebenso hilfreich für die Gestaltung von Lernprozessen innerhalb einer Seminareinheit. Die vier Lernphasen kommen nicht immer alle, und nicht stets in der gleichen Reihenfolge zum Einsatz. Allerdings sind Lernprozesse dann oft besonders intensiv und nachhaltig, wenn alle Phasen bedacht sind. Wenn die Lernenden zu Beginn der Bearbeitung eines Inhalts das in sich wachrufen, was sie bereits an Erfahrungen in sich tragen oder sich vergegenwärtigen, welche Fragen ihnen besonders wichtig sind, dann können neue Inhalte gut aufgenommen werden. Gibt es anschließend eine – wenn auch kurze – Gelegenheit, Lerninhalte individuell zu verarbeiten, können sie besser integriert werden. Ein Blick auf zentrale Lerninhalte, den möglichen Theorie-Praxis-Transfer und eine kurze Auswertung kann den Lernprozess einer Einheit abschließen, bevor sich die gemeinsame Lernaufmerksamkeit einem weiteren inhaltlichen Schwerpunkt widmet.

In den Seminarleitfäden zu den einzelnen Modulen finden Sie jeweils unter den Zwischenüberschriften einen Hinweis, in welcher Phase Sie sich gerade befinden.

Lernphasen kompetenzorientiert einsetzen

Um die Aneignung von Kompetenzen zu ermöglichen, ist generell ein stimmiger, für die Teilnehmenden transparenter und nachvollziehbarer Seminaraufbau entscheidend. Dieser

sollte sich primär daran orientieren, wie die Teilnehmenden den Lerngegenstand erfassen können. Darüber hinaus sind folgende Aspekte besonders hervorzuheben:

I. Einsteigen

Jeder Lernprozess muss zunächst beginnen und will eingeleitet werden. Dabei gilt es, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, um in die gemeinsame Arbeit einzusteigen – etwa durch eine Kennenlernrunde oder indem man einen Überblick über die Veranstaltung gibt.

Der Seminareinstieg sollte den Teilnehmenden ermöglichen, anzukommen und sich in der neuen Situation zurechtzufinden. Häufig benötigen die Teilnehmenden etwas Zeit, um sich von dem zu lösen, was sie von Zuhause oder vom Arbeitsplatz mitgebracht haben. Dafür sollte in einer gelungenen Einstiegsphase Raum und Zeit sein (= teilnehmendenorientierter Seminareinstieg).

Die oben dargestellte Verbindung zwischen der Realität, also den beruflichen Handlungsanforderungen, und den Themen des Seminars sollte bereits in der Einstiegsphase deutlich und anschaulich hergestellt werden. Um »auf den Geschmack zu kommen«, steht in den Seminarleitfäden deswegen häufig bereits ganz zu Beginn eine anschauliche Darstellung von beruflichen Situationen, auf die Seminar-Inhalte vorbereiten (= Seminareinstieg mit Bezug zu Handlungsanforderungen in der Praxis).

Ein weiteres, wiederkehrendes Element ist die Vorstellung von Zielen und Inhalten, des Zeitplans sowie der organisatorischen Rahmenbedingungen (= orientierender Seminareinstieg).

II. Erarbeiten

Wenn günstige Bedingungen hergestellt sind und sich die Teilnehmenden als Lerngruppe konstituiert haben, kann die eigentliche Arbeit beginnen. In dieser Phase findet die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand statt. Es werden neues Wissen und neue Handlungsmöglichkeiten »erarbeitet«, vorhandene Wissensbestände angereichert sowie neu strukturiert und damit zugänglicher gemacht.

Kompetenzerwerb bedeutet, dass die Teilnehmenden Neues nicht nur erfahren oder kennenlernen, sondern dass sie sich tatsächlich gezielt damit auseinandersetzen und das Gelernte verinnerlichen. Neues wird oft interessiert aufgenommen, besonders wenn es für die Teilnehmenden relevant ist. Praxistauglich dargestellte Theorie kann zum Beispiel das eigene Handeln bestätigen und Handlungskonzepte professionalisieren.

Lernen heißt sich zu verändern. Doch es ist wie mit den guten Vorsätzen zu Silvester: Das aktive Aneignen und dann auch Umsetzen von neuem Wissen und neuen Methoden ist ein mühevoller Prozess, der Widerstand hervorrufen kann, weil das Neue mit dem ringt, was die Teilnehmenden gewohnt sind und »schon immer so machen«. Das gilt besonders für die Aneignung personaler Kompetenzen.

III. Integrieren

Mit dem Erarbeiten ist es jedoch nicht getan. Um dauerhaft behalten zu werden, muss neues Wissen verarbeitet, das heißt in die vorhandene Wissensstruktur eingeordnet werden. Es darf nicht isoliert stehen bleiben. Vielmehr bedarf es der Verknüpfung mit dem bereits Bekannten. Hierfür werden Zeit und geeignete Arbeitsformen benötigt.

Auch neue Fertigkeiten, die erworben worden sind, erfordern weitere Arbeitsschritte: Übungsphasen, um das Können zu vervollkommen und zu sichern, und Anwendung im Alltag, um das Gelernte an situative Bedingungen anzupassen. Wenn es um Lernen geht, sind dies im Grunde die entscheidenden Prozesse. Trotzdem werden sie bei der Seminarplanung oft vergessen. Dies ist ein Grund für die häufigen Transferprobleme in der Weiterbildung. Integrieren nennt man diese für einen gelingenden Transfer in den beruflichen Alltag bedeutende Phase im Lernprozess.

IV. Auswerten

Ganz zum Schluss gilt es zu überprüfen: Ist das, was gelernt werden sollte, auch tatsächlich gelernt worden? War die Art des Lehrens/Lernens für die Inhalte passend und hat sie den Teilnehmenden geholfen?

Nicht immer ist dieser Schritt im vollen Umfang möglich oder auch nötig. In den Seminarleitfäden sind jedoch immer wieder Schritte eingeplant, in denen Bilanz gezogen wird, zum Beispiel durch eine Selbsteinschätzung der Lernenden.

Der zweite Methoden-Aspekt: Die vier Sozialformen

Weiterbildungsseminare sind ein soziales Geschehen, hier interagieren Menschen miteinander. Die Wahl einer bestimmten Sozialform entscheidet über die Interaktionsstruktur im Seminar. Es werden vier Sozialformen unterschieden: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenum. Keine dieser Formen ist grundsätzlich besser als die anderen. Vielmehr stellen sie ein Repertoire dar, aus dem vor dem Hintergrund methodischer Überlegungen gewählt werden kann.

Sozialformen kompetenzorientiert einsetzen

Sozialformen des Lehrens und Lernens bilden Grundformen des Sozialen im sogenannten richtigen Leben ab. So ist zum Beispiel die Zweierbeziehung die elementare Form der Gemeinschaft im menschlichen Leben: Mutter-/Vater-Kind-Beziehung, die beste Freundin oder der beste Freund, die Ehepartnerin bzw. der Ehepartner usw.; aber auch in der Rolle als Arbeitnehmerin oder Arbeitnehmer der Arbeitgeberin oder dem Arbeitgeber, als Patientin oder Patient der Ärztin oder dem Arzt gegenüber erleben wir uns beständig in Zweierbeziehungen. Wenn die Didaktik sich also der Zweiergruppe als Sozialform bedient, so greift sie auf typische Lebenssituationen und die darin erworbenen Verhaltensweisen zurück. Sie bereitet aber umgekehrt auch auf solche Situationen vor und fördert Fähigkeiten, die hier nützlich sind.

Wenn die künftigen FamHeb und FGKiKP also beispielsweise in der Sozialform Partnerarbeit lernen, entwickeln sie Kompetenzen für analoge berufliche Handlungssituationen. So wird etwa die Handlungsanforderung »... unterstützt die Mutter/den Vater bei der Beziehungsgestaltung zum Säugling« häufig in genau dieser sozialen Konstellation erfolgen. Ein kompetenzorientierter Einsatz von Sozialformen erfordert eine unter diesen Gesichtspunkten reflektierte Gestaltung der Lehr-/Lernszenarien.

Sozialformen stehen in sehr enger Beziehung zu den Aktionsformen. Manche Aktionsformen sind fest mit einer bestimmten Sozialform verknüpft. So ist u.a. die Aktionsform Vortrag in der Regel an die Sozialform Plenum gekoppelt, die beliebte Kennenlern-Methode Partnerinterview ist fest mit den Sozialformen Partnerarbeit für das Interview und Plenum für das gegenseitige Vorstellen verknüpft (vgl. S. 31).

Einige grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz von Sozialformen

Das wichtigste Argument für oder wider eine bestimmte Sozialform folgt aus dem Grundcharakter der angestrebten Lerntätigkeit: Geht es eher um eine Frage, die jede und jeder Einzelne für sich klären muss? Das spricht für Einzelarbeit. Steht der Austausch in einer vertrauensvollen Situation im Vordergrund, wie bei der Partnerarbeit? Soll in intensiver Zusammenarbeit gemeinsam etwas entwickelt werden, wie bei der Gruppenarbeit? Oder sollen in einem Plenum Gruppenergebnisse präsentiert und wichtige Informationen an alle weitergegeben werden?

- Der Wechsel von einer Sozialform zur anderen wird von den Teilnehmenden in der Regel als angenehme Abwechslung empfunden. Wenn über längere Zeit hinweg in einer bestimmten Form, zum Beispiel dauernd Plenum oder mehrmals hintereinander Gruppenarbeit, gearbeitet wurde, kann es daher durchaus sinnvoll sein, in einer anderen Sozialform fortzufahren. Dadurch entsteht Bewegung, Umstrukturierung in räumlich-körperlicher wie psychisch-sozialer Hinsicht. Dieser Wechsel sollte jedoch nicht schematisch erfolgen, sondern durchdacht und begründet.
- Ein solcher Sozialformwechsel bietet sich besonders dort an, wo sich etwa ein Plenum »festgefahren« hat, zum Beispiel wenn in einer Diskussion nur noch die immer gleichen, allseits bestens bekannten Argumente genannt werden. Hier hilft eine zwischengeschaltete kurze Phase der Partner- oder Gruppenarbeit mit gezielter Fragestellung, wie etwa »Welche neuen Sichtweisen gibt es?« oft weiter und gibt neue Impulse.

Einzelarbeit

Alleine eine Aufgabe zu bewältigen, einen Gedanken zu entwickeln oder ein Problem zu lösen ist eine fundamentale Situation des menschlichen Lebens. Wir können manches mit Partnerinnen und Partnern oder in Gruppen tun, viele Fragen aber muss jede bzw. jeder letztlich für sich klären. Für viele Entscheidungen muss die bzw. der Einzelne allein die Verantwortung übernehmen.

Jeder Mensch hat seine individuelle Lerngeschichte, hat seine individuelle und einmalige Wissens- und Erfahrungsstruktur. Lernen bedeutet, diese Struktur aufgrund neuen Wissens und neuer Erfahrungen neu zu ordnen. Dies ist letztlich ein individueller Prozess, der bei jedem Menschen anders verläuft. Darauf weisen aktuelle Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik wieder eindringlich hin (vgl. Siebert 2006). Je näher die neuen Erfahrungen dabei in den Bereichen Persönlichkeit und Emotionalität angesiedelt sind, desto individueller verlaufen die Lernprozesse – und umso mehr braucht der lernende Mensch Zeit, auch einmal für sich alleine zu arbeiten.

In der Qualifizierung der FamHeb und FGKiKP geht es immer wieder auch um existenzielle Fragen und sehr persönliche Themen, beispielsweise dort, wo Bezüge zur eigenen Biographie hergestellt werden. Gerade hier kann es wichtig und hilfreich sein, seine Fragen und Probleme mit anderen zu besprechen und sich Wissen gemeinsam anzueignen. Immer wieder aber braucht das Individuum Zeit für sich, Zeit zum Rückzug und zur Alleinarbeit. Deswegen wird es an vielen Stellen sinnvoll sein, Phasen der Einzelarbeit einzuschleifen.

Einzelarbeit dient also der Individualisierung des Lernens. Das heißt, die Aufgabe kann an die Bedürfnisse der bzw. des Lernenden hinsichtlich Schwierigkeit, Aufgabenmenge, Tempo, Interesse, Vorliebe, Motivation, Vorerfahrung, Anwendungsbereich und spezifischer Rahmenbedingungen angepasst werden. Im günstigen Falle steuert dabei der Lernende selbst die Auswahl bzw. Anpassung. Einzelarbeit kann also zu Selbststeuerung, Selbstverantwortung und Selbstkontrolle hinführen.

Verschiedene Kompetenzen im Kompetenzprofil der FamHeb und FGKiKP erfordern das Reflektieren eigener Arbeitsweisen, eigener Grenzen etc. Diese Reflexionsprozesse benötigen zunächst Phasen der Einzelarbeit, um über sich selbst in Ruhe nachzudenken. Im Austausch mit anderen in einer nachgeschalteten Partner- oder Gruppenarbeit können die eigenen Ergebnisse mit anderen verglichen und diskutiert werden.

Partnerarbeit

In der Zweierbeziehung steckt die Chance zur Partnerschaft: Partnerschaft ist das Prinzip des vertrauensvollen Zusammenwirkens zwischen Individuen, die ihre Ziele nur gemeinsam und unter gegenseitiger Kompromissbereitschaft erreichen können. Das umfasst auch Leitideen wie gegenseitigen Respekt, Toleranz vor der Meinung und dem Standpunkt des Andersdenkenden und Hilfe für die mitunter auch schwächere Partnerin bzw. den schwächeren Partner. Positive zwischenmenschliche Beziehungen, wie sie in partnerschaftlichen Verhältnissen aufgebaut werden können, sind für den Menschen unabdingbare Stützen zur Bewältigung seiner Lebensaufgaben.

Eine zentrale Kompetenz von FamHeb und FGKiKP besteht darin, sich auf andere Menschen einlassen und einstellen zu können. In jener Sozialform bieten sich vielfältige Möglichkeiten, dies zu erproben und sich dabei zu erfahren.

Gruppenarbeit

Wer als Kursleitung bzw. als Referentin oder Referent die Routine von Vortrag und Gespräch im Plenum durchbrechen will, greift meist als Erstes zur Gruppenarbeit. Das Gelingen von Gruppenarbeitsphasen hängt entscheidend davon ab, ob sie sorgfältig methodisch geplant sind. Hier gilt es, über Arbeitsauftrag, Gruppengröße und -anzahl, Arbeitszeit, Gruppenbildung, Ergebnispräsentation usw. zu entscheiden. Gruppenarbeit heißt: Das Plenum wird in Teilgruppen von drei bis sieben Mitgliedern aufgeteilt, die für eine bestimmte Zeit getrennt voneinander arbeiten.

In Gruppen ist besonders aktives Arbeiten möglich, weil einzelne Teilnehmende öfter zu Wort kommen als im Plenum. Rückmeldungen in Kleingruppen sind teilweise persönlicher als im Plenum und reichhaltiger als in der Partnerarbeit.

Im beruflichen Alltag der FamHeb und der FGKiKP ist die Zusammenarbeit in Gruppen oder Teams eine häufig wiederkehrende und wichtige Konstellation, wie bei kollegialen familienbezogene Reflexionen, Gesprächen im Netzwerk oder bei Gesprächssituationen in der Familie. Vor dem Hintergrund der oft herausfordernden Lebenslagen und der Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Professionen mehrerer Hilfesysteme – etwa der Kinder- und Jugendhilfe oder dem Gesundheitswesen – bestehen hohe Anforderungen an die soziale Kompetenz der FamHeb und FGKiKP. Die Sozialform Gruppenarbeit sollte deswegen nicht nur und nicht primär unter dem Aspekt der Abwechslung eingesetzt werden, sondern vor allem im Hinblick auf die durch diese Sozialform zu erwerbenden Kompetenzen. Es geht also nicht nur darum, durch Gruppenarbeitsphasen das Lernen zu erleichtern und zu unterstützen, sondern auch darum, in Gruppen zusammen arbeiten und kommunizieren zu üben. In vielen Alltagssituationen der FamHeb und FGKiKP spielen triadische Strukturen eine große Rolle, zum Beispiel im Gespräch mit einem Elternpaar. Es bietet sich daher an, auch im Seminar immer wieder in Triaden als einer Form von Gruppenarbeit zu arbeiten.

Plenum

Das Plenum ist die in Schule und Erwachsenenbildung vorherrschende Sozialform, zumeist verbunden mit den Aktionsformen Vortrag oder Lehrgespräch. Unter dem Titel Frontalunterricht ist das Plenum in Verruf geraten, weil für die Teilnehmenden damit üblicherweise Passivität verbunden ist, die Referentin, der Referent oder die Kursleitung in hohem Maß steuert und damit Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden stark einschränkt. Der permanente oder überwiegende Einsatz der Sozialform Plenum birgt tatsächlich Gefahren in sich.

Jedoch ist nicht das Plenum als solches schlecht, sondern nur seine Dominanz unter Einsatz einiger weniger, immer gleicher Aktionsformen. Prinzipiell ist jedoch auch im Plenum sehr viel mehr möglich als die weithin vorherrschende methodische Monokultur, die viele Menschen in ihrer Schulzeit erfahren haben. Wenn Sie das Plenum wohlüberlegt mit den anderen Sozialformen kombinieren und die Palette möglicher Aktionsformen nutzen, kann es auch in einem gut moderierten Plenum sehr spannend werden.

Der dritte Methoden-Aspekt: Die vielen Aktionsformen

Aktionsformen sind bestimmte Formen oder Grundmuster, nach denen Kursleitung, Referentinnen und Referenten sowie Teilnehmende in Seminaren handeln. Zu solchen sogenannten Handlungsmustern gehören zum Beispiel der Vortrag, das Expertengespräch oder das Rollenspiel. Jede dieser Formen regelt auf spezifische Weise das Handeln von Lernenden und Lehrenden. Viele Referentinnen und Referenten meinen, wenn sie von Methoden sprechen, das, was hier als Aktionsformen bezeichnet wird. Aktionsformen sind aber nur ein Teil der Methoden-Entscheidung.

Viele Aktionsformen sind fest mit bestimmten Sozialformen, Lernphasen oder Medien verknüpft. So gibt es etwa Aktionsformen speziell für die Anfangsphase eines Seminars, wie das Partnerinterview als eine Aktionsform zum Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander.

Der Einsatz einer bestimmten Aktionsform erfordert von der Kursleitung oder den Referentinnen und Referenten und ihren Teilnehmenden bestimmte Kompetenzen. Da die künftige FamHeb und FGKiKP in ihrer schulischen Sozialisation vermutlich vorrangig mit Lehrgespräch und Vortrag Erfahrungen gesammelt haben, ist ihnen die Arbeit mit anderen Aktionsformen womöglich wenig vertraut. Es ist deswegen hilfreich, den Einsatz neuer Aktionsformen zu begründen. Nach ersten Erfahrungen mit den ungewohnten Lehr-/Lernerfahrungen bestätigen die meisten Menschen, dass sie auf diese Weise besser lernen können: »Ich wusste gar nicht, dass Lernen so viel Spaß machen kann.«

Wenn Sie Gelegenheit haben, mit einer Lerngruppe über längere Zeit hinweg zusammenzuarbeiten, so können Sie in dieser Gruppe eine gewisse Methodenkultur entwickeln, dank derer sich auch anspruchsvolle Aktionsformen immer routinierter und selbstverständlicher einsetzen lassen.

Auf diese Weise lernen die Teilnehmenden nicht nur den Umgang mit Methoden. Die Erfahrungen mit methodisch angeleiteten Lernhandlungen im Seminar führen sie hin zu einem eigenen methodischen Umgang mit Lerngegenständen – Erkenntnisweisen, Denkmethoden, Formen der Zusammenarbeit können im Team erworben werden. Der gezielte Einsatz entsprechender Aktionsformen ermöglicht es also auch, methodische Kompetenzen zu erwerben.

In der Methodensammlung finden Sie Beschreibungen für zahlreiche Aktionsformen.

Wie kann man Aktionsformen ordnen?

Es existieren vielfältige Aktionsformen, die ständig mit neuen Varianten erweitert werden. Wie lässt sich Ordnung in den bunten Korb der Arbeitsweisen bringen? Der nachstehende Ordnungsversuch orientiert sich am oben entwickelten Methodenverständnis (vgl. dazu den ersten Abschnitt dieses Kapitels) und eignet sich besonders dafür, Perspektiven für eine kompetenzorientierte Weiterbildung aufzuzeigen.

Kompetenzen lassen sich nur durch ein aktives Lernen der Teilnehmenden erwerben. Das erste Kriterium für die Ordnung für Aktionsformen ist daher das **Maß an Aktivität** für die Lernenden, das beim Einsatz einer bestimmten Aktionsform möglich wird. Bleiben die Lernenden weitgehend rezeptiv, wie beim Vortrag, wechseln aktive und rezeptive Phasen, beispielsweise beim Lehrgespräch, einander ab oder sind die Teilnehmenden weitgehend selbst aktiv, zum Beispiel beim Rollenspiel? Aufgrund dieses Kriteriums lassen sich drei Gruppen von Aktionsformen unterscheiden (siehe Abbildung 1).

Ein zweites Kriterium unterscheidet Aktionsformen danach, wie der **Kontakt zwischen den Lernenden und der Wirklichkeit** im Seminar hergestellt wird. Wie ist der Arbeitsalltag im Seminar zugegen? Wie wird die Lebenswirklichkeit repräsentiert?

Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit kann auf drei Arten erfolgen: sprachlich vermittelt, bildhaft vermittelt oder unmittelbar an der Wirklichkeit (siehe Abbildung 2).

Möglichkeit 1: Sprache

In diesem Fall sind Worte und Sätze, welche die Inhalte repräsentieren bzw. vergegenwärtigen, der Lehrgegenstand. Die Arbeit setzt an Berichten über die Wirklichkeit an. Es wird also über die Wirklichkeit gesprochen, gelesen oder geschrieben. Der Kontakt der Lernenden zur Wirklichkeit erfolgt sprachlich und begrifflich vermittelt. Die Sprache ist hier ein sogenannter Mittler, ein Medium zwischen Wirklichkeit und Lernenden. Worte und Sätze sind sogenannte Zeichen. Sie stehen für Wirklichkeit. Die Bedeutung der Zeichen, das heißt ihr Zusammenhang mit der Wirklichkeit, beruht auf Übereinkunft. Die Zuordnung zwischen dem Zeichen »Flugzeug« und dem bezeichneten Gegenstand ist willkürlich. Nichts an dem Wort »Flugzeug« weist auf das Bezeichnete unmittelbar hin. Ähnlich verhält es sich mit einem weiteren bedeutsamen Zeichensystem, den Zahlen.

Möglichkeit 2: Bilder

Diese zweite Art von Gegenständen ermöglicht den Teilnehmenden einen anschaulichen, bildlich vermittelten Kontakt zur Wirklichkeit. Gemeint sind Bilder, welche die Inhalte repräsentieren bzw. vergegenwärtigen. Die Arbeit mit Bildern ist eine mögliche Herangehensweise, die für die Arbeit von FamHeb und FGKiKP eine besondere Relevanz hat, weil viele Familien durch die Bildsprache gut erreicht werden können.

Abbildung: 1. Ordnung für Aktionsformen

Welches Maß an Aktivität ermöglicht eine Aktionsform für die Lernenden?

Aktivierung		
Vor allem die Kursleitung aktiv = darbietend	Kursleitung und Lernende aktiv = interaktiv	Vor allem die Teilnehmenden aktiv = erarbeitend

Abbildung: 2. Ordnung für Aktionsformen

Welchen Kontakt stellt die Aktionsform zwischen den Lernenden und der Wirklichkeit her?

Konkretisierung		
sprachlich vermittelter Kontakt zur Wirklichkeit	bildlich vermittelter Kontakt zur Wirklichkeit	unmittelbarer Kontakt zur Wirklichkeit

Vor diesem Hintergrund ist die Arbeit im Seminar auch ein Modell für die bildhafte Arbeit mit Familien.¹²

Das Spektrum der Bilder ist groß. Es umfasst

- die eigentlichen Bilder wie Malereien, Grafiken, Diagramme, Karten, Fotos, Icons, Cartoons, Filme
- Modelle (z.B. das Modell eines Verbrennungsmotors), technische Simulationen (z.B. Computersimulationen), soziale Simulationen (z.B. ein Rollenspiel)
- Sinnbilder wie Symbole (z.B. Haus, Wasser, Kreuz, Kreis oder Arme ausbreiten) und Allegorien (z.B. die Waage und die verbundenen Augen der Justitia).

Bei all diesen bildlichen Medien handelt es sich um Zeichen, die der dinglichen oder geistigen Wirklichkeit in irgendeiner Hinsicht entsprechen, ihr in der Regel ähnlich sind. Das Zeichen  hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten, dem Flugzeug. Auch Menschen aus England und Schweden verstehen, was damit gemeint ist. Hier sind Bilder das Medium.

Möglichkeit 3: Wirklichkeit

Den Teilnehmenden kann aber auch ein unmittelbarer Kontakt mit der Wirklichkeit ermöglicht werden. Der Lehrgegenstand ist dann die Wirklichkeit selbst. Es bedarf keines Mediums mehr, um sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen.

Um eine unvermittelte Begegnung mit der Wirklichkeit innerhalb organisierter Lernsituationen zu ermöglichen, muss man entweder in die Wirklichkeit hinausgehen, wie im Praktikum, oder mit Praxisaufgaben arbeiten. Alternativ kann man sie in die Lernsituation mittels Originalmaterial, Learning by doing oder Expertenbefragung hereinholen.

Lernen kann zum einen unmittelbar an der Wirklichkeit erfolgen (vgl. die dritte Spalte, ganz rechts in der Tabelle), zum Beispiel wenn ein Kind Fahrradfahren lernt, eine Auszubildende oder ein Auszubildender ein Werkstück bearbeitet oder Medizinstudentinnen bzw. -studenten im Anatomieunterricht Leichen sezieren. Da sich solche Primärerfahrungen oft nur unter erheblichem Aufwand organisieren lassen (»Wo bringen wir nur die vielen Leichen her?«), finden Seminare oft nicht im unmittelbaren Kontakt mit der Wirklichkeit statt. Ja, man könnte sagen, es ist ein Merkmal konventioneller Seminare, dass die Lernenden über etwas unterrichtet werden, was nicht unmittelbar zugegen ist. Wie aber kann man lernen über etwas, was nicht präsent ist?

In Seminaren wird über die Wirklichkeit gesprochen: über das Fahrrad, über die Grundlagen der Netzwerkarbeit, über die Lage der Organe im menschlichen Körper. Man bedient sich in diesen Fällen eines sprachlichen Abbildes der Wirklichkeit: Der Lerngegenstand wird mittels Sprache dargestellt, der Kontakt zur Wirklichkeit ist also sprachlich vermittelt. Mit Hilfe von sprachlichen Zeichen, also Wörtern, entsteht in den Lernenden ein inneres Bild der Wirklichkeit. Diese Form der sprachlichen Darstellung ist jedoch sehr abstrakt und sehr von der Wirklichkeit entfernt. Denn das einzelne Zeichen weist keinen direkten Bezug mehr zu dem Objekt auf, für das es steht. Die Zuordnung Zeichen – Bezeichnetes ist willkürlich und beruht auf Konvention. Beispielsweise verwenden verschiedene Sprachen ganz unterschiedliche Wörter, um das Objekt Baum zu bezeichnen. Wer das Zeichensystem der deutschen Sprache nicht beherrscht, versteht nicht, was mit dem Wort Baum gemeint ist.

Die Sprache ist eine unerhörte Errungenschaft der Evolution und ihr Besitz unterscheidet uns von allen anderen Lebewesen. Sprache ist die Voraussetzung für kulturelle Entwicklung. Dennoch: Auch Sprache hat ihre Grenzen. Haben Sie schon einmal versucht, jemandem am Telefon zu erklären, wie man eine Krawatte bindet? Etwas Ähnliches versuchen viele Referentinnen und Referenten Tag für Tag im Seminarraum.

Zwischen diesen beiden Polen, dem Lernen an der Wirklichkeit (dritte Spalte Tabelle oben) und dem sprachlich vermittelten Lernen (erste Spalte Tabelle oben) gibt es jedoch noch eine weitere Möglichkeit: Wenn die Wirklichkeit mit Zeichen dargestellt wird, bei denen eine gewisse, mehr oder weniger starke Ähnlichkeit zwischen Zeichen und bezeichnetem Objekt besteht, sind diese Zeichen sozusagen aus sich heraus verständlich. Hier wird der Kontakt zur Wirklichkeit bildhaft vermittelt. Auf Seminare bezogen zählen zu dieser Form nicht nur tatsächliche Bilder, zum Beispiel mit einem Beamer projiziert, sondern auch die Simulation von sozialen Situationen im Rollenspiel oder die Simulation eines fiktiven Überlandfluges im Flugsimulator und alle anderen Formen sogenannter virtueller Realitäten.

¹² Anregungen für die bildhafte Arbeit mit Familien finden sich in NEST: Materialien (NZFH, Stiftung Pro Kind 2013).

Wir kombinieren nun die beiden Unterscheidungen miteinander und erhalten so eine Neun-Felder-Tafel, in die sich einzelne Aktionsformen einordnen lassen:

Abbildung: Neun-Felder-Tafel mit Beispielen

Unmittelbarer Kontakt zur Wirklichkeit	Konkretisierung	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstration ▪ Vormachen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ExpertenInnen-gespräch ▪ Exkursion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praxisaufgabe ▪ Übung
		2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gedankenreise ▪ Input mit Bildern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bildbetrachtung ▪ Figur-Gestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rollenspiel ▪ Arbeit mit familien-bezogenen Beispielen
		1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vortrag ▪ Erzählen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impuls ▪ Plenumsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paar-Interview ▪ Flexible Zettelwand
			1	2	3
		Aktivierung			
		Vor allem die Kursleitung aktiv = darbietend	Teilnehmende und Kursleitung aktiv = interaktiv	Vor allem die Teilnehmenden aktiv = erarbeitend	

Quelle: Müller/Alsheimer/Iberer/Papenkort 2012b, S. 84, verändert

In diesem Raster nimmt also das Maß der Aktivierung der Teilnehmenden von links nach rechts, das Maß der Konkretisierung von unten nach oben zu. Sie finden diese Tafel auch auf den Methodenblättern zu den einzelnen Aktionsformen, allerdings mit reduzierter Beschriftung.

Jedes der neun Felder eröffnet jeweils einen speziellen Zugang zum Lerngegenstand mit jeweils typischen Vorteilen und Nachteilen. Erhalten die Teilnehmenden beispielsweise die Aufgabe, ein Familienzentrum als potentiellen Netzwerkpartner zu besuchen, dann eröffnet das die Chance zu konkreten, sinnlichen Erfahrungen und vermittelt einen lebendigen Eindruck der Sache. Häufig bleibt dabei jedoch der Eindruck singulär, fragmentarisch und das Lernen verharret an der Oberfläche des Wahrnehmbaren. Deswegen sollte eine solche Aufgabe ergänzt werden durch Lernformen, die abs-

trahieren und den Lerngegenstand stärker kognitiv durchdringen und sprachlich verarbeiten.

Andererseits: Lernen durch überwiegend sprachlich akzentuierte Aktionsformen wie den Vortrag ist – für sich alleine stehend – einseitig verstandesorientiert, verkopft und abstrakt. Sinnliche Erfahrungen, Emotionalität, Handlungspraxis kommen dabei gerne zu kurz. Allerdings sind, wie eben angedeutet, die sprachliche Verarbeitung und die Abstraktion vom vorgefundenen Einzelfall notwendiger Bestandteil des Lernens.

Es ist wohl richtig: »Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.« Doch umgekehrt muss das Bild oder die unmittelbare Anschauung der Wirklichkeit durch das erklärende Wort bzw. das Bemühen der Teilnehmenden ergänzt werden, ihre An-

schauungen zu versprachlichen und Erkenntnisse in Worte zu fassen. »Begriffe ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind«, schrieb Immanuel Kant. Dieser zentrale Satz der Erkenntnistheorie dient uns auch als didaktische Leitlinie.

Es ist daher sinnvoll, Aktionsformen mit unterschiedlichen Aktivierungs- und Konkretisierungsgraden zu kombinieren. Dadurch wird der Lerngegenstand ganzheitlich im Lernprozess repräsentiert.

Wenn Sie Lernsituationen kombinieren, ermöglichen Sie auch aus der Sicht der Teilnehmenden ein ganzheitliches Lernen: Es erfolgt auf verschiedenen Lernwegen bzw. über verschiedene Eingangskanäle, wie Augen, Ohren oder Hände. Als Kursleitung, Referentin oder Referent sprechen Sie den Menschen als Ganzes an, wenn er hören und sehen, sprechen und handeln, riechen und schmecken kann. Jede und jeder Lernende hat spezifische, bevorzugte Wahrnehmungsformen gemäß ihres oder seines Lerntypus, spezifische Interessen an den Inhalten und spezifische Vorerfahrungen. Indem Sie eine Vielzahl an Arbeitsweisen einsetzen, können Sie auch der Vielfalt an Vorlieben, Lerntypen und Interessen der Teilnehmenden entsprechen. Ganzheitliches Lernen bedeutet also den Übergang von abstrakten Informationen in Veranstaltungen abzubauen und verstärkt solche Aktionsformen einzusetzen, die unmittelbare Erfahrungen ermöglichen oder aber sich wirklichkeitsnaher Abbildungsformen bedienen.

Kompetenzentwicklung und die Neun-Felder-Tafel des Lernens

Mit Hilfe welcher Aktionsformen können sich nun die Teilnehmenden Kompetenzen wirkungsvoll aneignen?

Methoden als solche oder Aktionsformen, wie sie hier heißen, stehen in einem inneren Zusammenhang mit den Lerninhalten und den Lernzielen. Nicht jedes »Werkzeug« passt auf jedes »Werkstück«: Wer für die Reparatur eines mechanischen Uhrwerks zum Hammer greift, hat sich wohl vergriffen. Ähnlich ist es bei den Aktionsformen. Die Methode muss dem Inhalt angemessen sein; sie muss passen. Wer Fahrradfahren lernen will, kann darüber interessante Bücher lesen oder sich möglicherweise auch Vorträge anhören, letztendlich lernen wird er oder sie es jedoch nicht ohne praktische Übung.

Die Beziehung zwischen Inhalt und Methode ist jedoch noch weitreichender: So wie Forschungsmethoden jeweils nur einen bestimmten Ausschnitt der Welt erschließen, so kons-

tituiert sich der Lerngegenstand durch die Aneignungsart: Wer eine Kartoffel halbiert und in der Erde vergräbt, erhält eine biologische Antwort auf die Frage nach dem Wesen der Kartoffel. Wer sie dagegen halbiert und mit Jod beträufelt, erhält eine chemische Antwort. Je nach Art der angewandten Methode erhält man unterschiedliche Informationen, entsteht ein unterschiedliches Bild von der Kartoffel. Wer über Konflikte mit Vorgesetzten einen Vortrag hört, lernt und erfährt anderes zu diesem Thema als der, der ein Rollenspiel zu einer selbsterlebten Situation spielt und in einer Arbeitsgruppe bespricht.

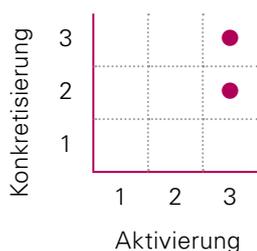
Darüber hinaus hat jede Aktionsform, unabhängig vom jeweiligen Thema, in sich bereits eine eigene Zielgerichtetheit: Die Aktionsform Rollenspiel hat, bei jedem Thema, immer schon eine bestimmte Zielrichtung. Rollenspiele entwickeln aus sich heraus eine gewisse Dynamik. Sie provozieren es, nach neuen Lösungen zu suchen, auszuprobieren und Handlungsalternativen durchzuspielen. Bereits durch diese Eigendynamik und eigene Zielorientierung der jeweiligen Aktionsformen gehen von ihnen schon bestimmte Wirkungen aus: Aktionsformen, die den Lernenden Aktivitäten ermöglichen, führen zur Aktivität. Aktionsformen, die auf Einwegkommunikation beruhen, fördern das Zuhören. Auf dem Gespräch basierende Aktionsformen fördern dagegen Gesprächsbereitschaft, Toleranz und andere Grundvoraussetzungen kommunikativen Verhaltens.

Kompetenzen können nur angeeignet werden durch handelndes Lernen. Wissensvermittlung und -aneignung durch darbietende Lehrverfahren, Lesen oder die Bearbeitung von Computerprogrammen sind wichtige Voraussetzungen für kompetentes Handeln. Doch die Fähigkeiten, die nötig sind, um offene Handlungssituationen selbstorganisiert zu bewältigen, lassen sich nur in Lernszenarien vermitteln, welche handelndes Lernen ermöglichen. Die Lernszenarien sollten dabei eine strukturelle Ähnlichkeit mit den Handlungssituationen, für die gelernt wird, aufweisen. Es muss also eine gewisse innere Übereinstimmung zwischen der Lernhandlung und dem Inhalt bzw. den erwünschten Lernergebnissen/Zielen geben.

Für eine kompetenzorientierte Weiterbildung besonders geeignete Aktionsformen befinden sich daher in der Neun-Felder-Tafel¹³ oben rechts:

¹³ Diese Neun-Felder-Tafel wurde für methodenkartothek.de entwickelt. Vgl. Müller (2012a).

NEUN-FELDER-TAFEL



Doch auch Aktionsformen wie der Vortrag können bezüglich Kompetenzorientierung ausgerichtet werden, zum Beispiel indem sie mit Bildern angereichert werden und so in der Tabelle ein Feld nach oben rücken.

Der vierte Methoden-Aspekt: Medien und Materialien

Der letzte Aspekt methodischen Handelns betrifft Medien und Materialien. Da Medien schon dem Wortsinn nach als

Vermittler fungieren, kommen sie vor allem für Aktionsformen in Frage, die einen sprachlich oder bildlich vermittelten Zugang zur Wirklichkeit schaffen. Für den unmittelbaren Kontakt zur Wirklichkeit sind Medien allerdings häufig nur flankierend denkbar, beispielsweise mit einem Arbeitsblatt in der Hand einen Arbeitsprozess in der Praxis beobachten.

Viele Aktionsformen sind fest mit einem bestimmten Medium verknüpft, etwa einen Film zeigen. Andere können vielfältig miteinander kombiniert werden.

Bei der Durchführung vieler Aktionsformen ist es für die erfolgreiche methodische Arbeit entscheidend, wie das Material gestaltet ist. Die klare und anregende Gestaltung von Arbeitsblättern kann beispielsweise Einzelarbeitsphasen unterschiedlicher Aktionsformen zielführend unterstützen. Bei darbietenden Aktionsformen sind Visualisierungen diverser Art von zentraler Bedeutung für den Lernprozess.

3.3 EINE ZWISCHENBILANZ: SCHLÜSSE FÜR DIE KOMPETENZORIENTIERTE WEITERBILDUNG

Das Wichtigste in Kürze:

- Methoden sind die »Wege des Lernens«; sie sind in gewisser Weise geistige Werkzeuge, mit denen dem Lerngegenstand Erkenntnisse abgewonnen werden.
- Zentrale Gestaltungselemente des methodischen Vorgehens sind:
 - Die Lernphasen (Einsteigen, Erarbeiten, Integrieren, Auswerten)
 - Die Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum)
 - Die Aktionsformen (z.B. Partnerinterview, Besprechung von Beispielen, Vortrag...)
 - Die Medien und Materialien (z.B. Flipchart, Pinnwand, Arbeitsblatt...)
- Mit den Lernphasen wird über den zeitlichen Aufbau von Lerneinheiten entschieden.
- Sozialformen regeln die Interaktionsstruktur im Seminar.
- Eine besondere Rolle kommt den Aktionsformen zu. Sie sind Grundmuster, nach denen Referentinnen und Referenten sowie Kursleitungen und Teilnehmende im Seminar handeln.
- Aktionsformen können nach dem Maß der Aktivität (darbietend, interaktiv, erarbeitend), die für die Teilnehmenden möglich wird, und nach der Art des Kontaktes zur Wirklichkeit (sprachlich, bildhaft, unmittelbar) geordnet werden.
- Die Neun-Felder-Tafel des Lehrens und Lernens ermöglicht eine schnelle Orientierung in der großen Vielfalt von Aktionsformen.
- Medien und Materialien stellen die zentralen Vermittler zwischen den Lernenden und der Wirklichkeit dar.

Für eine kompetenzorientierte Weiterbildung lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

Schlussfolgerung 1:

Dem überlegten methodischen Vorgehen kommt in der kompetenzorientierten Weiterbildung von FamHeb und FGKiKP eine erfolgsentscheidende Bedeutung zu. Alle Gestaltungselemente des methodischen Handelns bieten spezifische Möglichkeiten für die Planung und Durchführung einer kompetenzorientierten Weiterbildung.

Schlussfolgerung 2:

Um den für die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung erforderlichen ganzheitlichen Lernprozess zu ermöglichen, bedarf es einer gelungenen Kombination unterschiedlicher Aktionsformen. Ein hohes Maß an Aktivität für die

Lernenden und eine wirklichkeitsnahe Repräsentation der Lerninhalte ermöglichen Lernerfolge und stützen die Motivation der Teilnehmenden.

Schlussfolgerung 3:

Aktives Lernen und Methodenvielfalt sind wichtige Pfeiler einer kompetenzorientierten Weiterbildung, aber kein Selbstzweck. Vielmehr kommt es darauf an, eine an den Zielen orientierte Gestaltung zu finden, die den inneren Zusammenhang zwischen den Lernzielen und den eingesetzten Methoden berücksichtigt.

Das erwartet Sie im nächsten Kapitel:

- Eine Vielzahl an Anregungen, wie sich eine kompetenzorientierte Weiterbildung konkret umsetzen lässt.

4 LEITLINIEN FÜR METHODISCHES HANDELN IN EINER KOMPETENZORIENTIERTEN WEITERBILDUNG

Die vorangegangenen Kapitel beschreiben die Grundlagen erfolgreichen methodischen Handelns in der kompetenzorientierten Weiterbildung. Die hier formulierten Leitlinien fassen diese in kompakter Form zusammen und folgen den Anforderungen der konkreten Seminarpraxis. An diesen Leitlinien orientieren sich die Seminarleitfäden. Sie können aber auch als Grundlage für individuelle Seminarplanungen eingesetzt werden.

4.1 TEILNEHMENDENORIENTIERUNG

Seminar-design an Vorerfahrungen und Vorwissen der Teilnehmenden ausrichten

Der Erfolg einer Qualifizierung hängt entscheidend davon ab, ob es gelingt, die Teilnehmenden dort abzuholen, wo sie stehen. In der Planung orientiert sich die didaktisch-methodische Gestaltung der einzelnen Module deswegen immer an angenommenen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden. Zu letzteren zählen unter anderem Persönliches, Bildung, soziale Situation, Beruf, Vorerfahrungen mit dem Thema, mit Methoden oder Teilnahmemotivation (vgl. Müller u.a. 2012b, S. 46–48).

Feinanpassung während der Veranstaltung ermöglichen

Im Seminar arbeiten Sie jedoch nicht mit einer abstrakten Zielgruppe, sondern mit einer Gruppe von konkreten Menschen. In den Seminarleitfäden finden Sie deswegen unter

dem Element »Reflexionsfragen für die Kursleitung« immer wieder Fragen, die der »Feinanpassung« an die konkreten Bedürfnisse Ihrer Gruppe im Seminar dienen können. Weitere Möglichkeiten stellen Aktionsformen zur Erwartungsabfrage, wie zum Beispiel das Erwartungsinventar (vgl. Methodensammlung) dar, mit denen Sie zu Beginn oder während der Veranstaltung Vorerfahrungen und Erwartungen der Teilnehmenden erfassen können. Es ist wichtig, mit Erwartungsabfragen verantwortungsvoll umzugehen, damit sie nicht einfach Teil des Programms sind, sondern einer authentischen Teilnehmendenorientierung entsprechen. Es sollte im Seminarablauf immer wieder auf formulierte Wünsche von Teilnehmenden eingegangen werden. Teilweise werden auch unerfüllbare Erwartungen formuliert, besonders dann bedarf es eines professionellen Umgangs mit Erwartungsabfragen.

4.2 AUFBAU DER MODULE UND LEBENSWELTBEZUG

Gestaltung von Anfangs- und Schlussituationen

Die gezielte methodische Gestaltung der Einstiegsphase stiftet Orientierung und legt die Grundlage für das soziale Miteinander. Zentrale Momente sind etwa:

- Vorstellung der Kursleitung, der Referentin oder des Referenten, der Teilnehmenden
- Überblick zu den Zielen und Inhalten
- Vereinbarung von Regeln
- Abfrage von Erwartungen, Vorwissen der Teilnehmenden
- Abgleich mit dem Programm (vgl. Papenkort 2012).

Neben der Einstiegsphase ist auch die bewusste Gestaltung der Ausstiegsphase am Tagesende bzw. am Modulende wichtig. Zentrale Momente sind etwa:

- Transfer vorbereiten
- Lernprozesse reflektieren
- Auswerten der gemeinsamen Arbeit, ggf. Abgleich von Ergebnissen und Erwartungen
- die gemeinsame Arbeit deutlich beenden.

Die bewusste professionelle Gestaltung von Anfangs- und Schlussituationen sind auch in der Arbeit der FamHeb und FGKiKP bedeutsam, zum Beispiel Erstkontakt mit einer Familie oder das Beenden einer Begleitbeziehung. Im Seminar können diese Phasen im Sinne eines Parallelprozesses auch dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf die Bedeutung der professionellen Gestaltung solcher Situationen zu richten.

Inhalt sinnvoll strukturieren

Einzelne Module sollten Sie so systematisch aufteilen, dass die Inhalte sinnvolle Einheiten bilden, die nicht zu lang und nicht zu umfangreich sind. Sie sollten in einer logischen Reihenfolge strukturiert sein und aufeinander aufbauen. Es ist an Ihnen, diesen »roten Faden« den Teilnehmenden immer wieder zu verdeutlichen und die Veranstaltung transparent zu gestalten. In den Seminarleitfäden der Module finden Sie dafür zu Beginn jeder neuen inhaltlichen Einheit in grauer Schrift einen Hinweis.

- Geben Sie zu Seminarbeginn einen Überblick über Aufbau und Struktur des Seminars.
- Knüpfen Sie an dieser Agenda immer wieder an: »Wo stehen wir jetzt?«, »Was kommt als nächstes?«.
- Stellen Sie eine Verbindung mit anderen Modulen her.
- Begründen Sie Lernziele und Inhalte bspw. mit den Fragen »Warum ist das wichtig für Sie? Warum sollten Sie das können oder wissen?«

- Versuchen Sie, neue Inhalte an bestehende Ordnungssysteme der Teilnehmenden anzuknüpfen.
- Weisen Sie auf Wichtiges gezielt hin.
- Geben Sie Rückmeldung über Lernfortschritte.
- Machen Sie Wiederholungen, Zusammenfassungen bzw. lassen Sie dies durch Teilnehmende machen.

Praxis- und Lebensweltbezug herstellen

Die Module orientieren sich strukturell an Problem- und Fragestellungen aus der Praxis bzw. der Lebenswelt der Teilnehmenden.

Doch auch bei einer relativ homogenen Zielgruppe ist jede einzelne Teilnehmergruppe anders. Es liegt daher an Ihnen, in den einzelnen Modulen einen tatsächlichen Bezug zwischen den Zielen sowie Inhalten und ihren konkreten Teilnehmenden zu entwickeln.

Einige Beispiele:

- Erfragen Sie konkrete Beispiele und Situationen aus dem Erfahrungsschatz der Teilnehmenden.
- Greifen Sie diese Beispiele immer wieder auf.
- Sprechen Sie immer wieder mit den Teilnehmenden über Möglichkeiten, das Gelernte tatsächlich in ihrer Praxis auch anzuwenden bzw. bereiten Sie die Anwendung ganz konkret vor, etwa klare Praxisaufgaben.
- Gehen Sie, wann immer möglich, auf individuelle Fragen, Umstände oder Besonderheiten ein.

Erfahrungen aufgreifen

In der gesamten Gruppe ist es oft schwer, jedem Teilnehmenden den Raum zu geben, den sie oder er vielleicht bräuchte. Kurze zwischengeschaltete Phasen der Einzelarbeit oder Partnerarbeit schaffen Raum für die einzelnen Teilnehmenden, über ihr oder sein Anwendungsfeld nachdenken, bevor im Plenum vorhandene Erfahrungen gesammelt werden. Diese Nachdenkphasen machen es auch den weniger spontanen, eher zurückhaltenden Teilnehmenden einfacher, etwas beizutragen (siehe auch Kapitel 3.2, Sozialformen kompetenzorientiert einsetzen). Solche Phasen sind in die Seminarleitfäden eingearbeitet. Sie können aber gerne auch – abweichend vom Plan – eine kurze Einzelarbeit spontan einfügen, wenn Sie das Gefühl haben, dass das der Gruppe helfen könnte.

Auflockerung

Seminare sind nicht nur geistig fordernd, sondern auch körperlich anstrengend. Kleine Bewegungseinheiten oder Spiele zwischendrin können Ausgleich und Abwechslung bieten.

4.3 ANEIGNUNG VON WISSEN

Aktives Lernen ist unabdingbar

Lernen ist ein aktiver Prozess. Wissensaneignung kann durch darbietende Lernformen, wie dem Vortrag, unterstützt und angeregt werden. Jedoch bedarf sie unbedingt der Ergänzung durch interaktive und aktive Lernformen. Erfolgreiche Weiterbildung erfordert einen durchdachten Wechsel von darbietenden, interaktiven und aktivierenden Phasen.

Anschaulichkeit

Es ist günstig, in Vortragsphasen durch den Einsatz von Bildern, kurzen Filmsequenzen etc. die Anschaulichkeit zu erhöhen (bildhaft-darbietend) und durch eingestreute Frageunden in den Dialog zu gehen (sprachlich-interaktiv). Eine Abfolge kann beispielsweise so aussehen: kurzer einleitender Input zum Überblick (Plenum, darbietend-sprachlich), Frageimpuls zur Reflexion (Einzelarbeit, aktivierend-sprachlich), Austausch im Plenumsgespräch (Plenum, sprachlich-interaktiv), Filmsequenz zeigen (Plenum, darbietend-bildhaft) und weiterer Austausch im Rundgespräch (Plenum, sprachlich-interaktiv).

Ganzheitliche Arbeitsweisen zur Erarbeitung von Inhalten

Wissensaneignung und Kompetenzerwerb fordern den ganzen Menschen heraus. Deswegen ist es hilfreich, beim Lernen

vielfältige Lernwege und Eingangskanäle (Augen, Ohren, Hände usw.) anzusprechen. Ganzheitliche Arbeitsweisen zur Erarbeitung von Inhalten (gestalterisch-kreativ, kommunikativ, körperorientiert, assoziativ, theorieorientiert), bei denen Menschen hören und sehen, sprechen und handeln, riechen und schmecken können, eröffnen hier vielfältige Möglichkeiten.

Verdichtetes Wissen

Wissen, das in Handlungssituationen präsent und anwendbar sein soll, muss auf geeignete Weise verdichtet dargeboten und persönlich angeeignet werden. Daher sollten Texte, Vorträge etc. regelmäßig knappe und prägnante Zusammenfassungen in wenigen Punkten bieten, zum Beispiel: »Die drei, fünf oder sieben wichtigsten Punkte in Kürze«; eine zusammenfassende Checkliste o. Ä. Auch wenn theoretisches Wissen einmal breit entfaltet wird, sollte es am Ende wieder auf den Punkt gebracht werden.

Der Alltag einer FamHeb und einer bzw. eines FGKiKP ist selten genau vorhersehbar und planbar. Oft ist ruhiges, besonnenes Handeln in unerwarteten und manchmal herausfordernden Situationen gefragt. Dafür benötigt man klare, kompakte und sicher abrufbare Wissensstrukturen.

4.4 ANEIGNUNG VON LERNSTRATEGIEN

Für die kompetenzorientierte Weiterbildung sind selbstorganisierte Lernformen und die persönliche Verantwortung für die eigenen Lernprozesse bedeutsam. Unplanbare, herausfordernde Situationen im Berufsalltag sind immer wieder Ausgangspunkt für individuelles Lernen. Lernstrategien zu reflektieren und auszubauen ist vor diesem Hintergrund eine bedeutende Fähigkeit für FamHeb und FGKiKP. In den Seminaren ist es hilfreich, immer wieder unterschiedliche Lernstrategien zu thematisieren. Dies kann zum Beispiel vor der Arbeit mit einem Text zum Fachwissen mittels einer kurzen gemeinsamen Vergegenwärtigung zu Lesestrategien ge-

schehen (Plenum, darbietend-sprachlich). Eine Möglichkeit, ein Bewusstsein für die individuellen Lernprozesse zu schaffen und damit Lernkompetenzen zu stärken sowie die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu verdeutlichen, ist das Lerntagebuch.

Die in den Seminarleitfäden eingesetzten Aktionsformen wurden deswegen auch unter diesem Gesichtspunkt ausgewählt: In der Seminargruppe werden Verfahren vorgestellt und ausprobiert, die den Teilnehmenden später auch als Lern- bzw. Arbeitsstrategie zur Verfügung stehen, zum Beispiel Reflexionsfragen oder Mind-Mapping.

4.5 ENTWICKLUNG VON REFLEXIONSKOMPETENZ

Die Fähigkeit das eigene Handeln zu reflektieren ist eine zentrale, gewissermaßen quer über vielen Handlungsanforderungen liegende Kompetenz. Die Teilnehmenden erhalten immer wieder die Möglichkeit, eigene Erfahrungen anhand von wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischen Modellen zu hinterfragen und mit Erfahrungen von anderen Teilnehmenden bzw. der Kursleitung oder den Referentinnen und Referenten anzureichern. Damit wird auch evidenzbasiertes Arbeiten praktiziert.

Reflexionskompetenzen sollten schrittweise und über alle Module hinweg entwickelt werden. Im Laufe einer längerfristigen Qualifizierung kann das Reflektieren der eigenen Person und Praxis immer wieder geübt sowie das Reflexionsniveau zunehmend gesteigert werden. Diesen Prozess unterstützen immer wieder eingesetzte Methoden zur Reflexion.

Eine Hinführung zu Reflexionskompetenz kann zum Beispiel erfolgen, indem Sie in einem Vortrag demonstrieren, wie Sie selbst Praxis reflektieren. Sie können eine Situation aus der eigenen Praxis darstellen, sich selbst dazu Reflexionsfragen stellen und diese beantworten (= Plenum, darbietend). Anschließend beziehen Sie die Teilnehmenden mit in die Überlegungen ein, die Fragen werden im Plenum diskutiert und beantwortet (= Plenum, interaktiv). Anschließend lassen Sie die Teilnehmenden ihre eigene Praxis auf ähnliche Weise reflektieren (= Plenum, sprachlich-interaktiv). Dann können die Teilnehmenden in Gruppen selbstständig eigene Situationen reflektieren, zum Beispiel durch die kollegiale Beratung. Für solche Reflexionsprozesse sollten Leitfragen visualisiert oder gegebenenfalls auch Handouts mitgegeben werden.

4.6 ENTWICKLUNG VON HANDLUNGSKOMPETENZ DURCH OFFENE, HERAUSFORDERNDE HANDLUNGSSITUATIONEN

Handlungen lernt man durch handeln

Die Kompetenz, unvorhergesehene Situationen kreativ selbst zu bewältigen, kann letztlich nur durch Handeln in der Praxis selbst entwickelt werden. Deswegen sind Lehr- und Lernformen wie Projektarbeit oder Praxisaufgabe so zentrale Verfahren. Der Lerneffekt kann erhöht werden, wenn diese bewusst gestalteten Erfahrungen aus der Praxis wieder in das Seminar zurückfließen und gemeinsam reflektiert werden – Stichwort Theorie-Praxis-Theorie-Transfer.

Doch auch im Seminar können Prozesse der Kompetenzentwicklung angestoßen und angebahnt werden. Ein möglicher Weg dazu ist das Lernen in simulierten Umwelten.

Simulierte Realität: Praxis-analoge Situationen schaffen

Dort, wo nicht in der Praxis selbst gearbeitet werden kann, sollten möglichst analoge Situationen gestaltet werden. Zentrale Elemente der praktischen Handlungssituationen sollten in der Lernsituation abgebildet werden.

Beispiel Aktionsformen: Für die Handlungssituation Beratung bietet sich im Seminar die Übungssituation Rollenspiel an.

Beispiel Sozialformen: Wenn die Handlungssituation in der Praxis eine Dyade ist, wie etwa die Beratung einer Mutter, dann sollte sich diese Konstellation auch in der Lernsituation

wiederfinden. Je nach Bedarf wird diese sinnvoll verändert, indem etwa eine dritte Person als Beobachter hinzukommt. Wenn solche Situationen gut bewältigt werden, können auch gezielt sogenannte Störungen eingebaut werden, die das Unvorhersehbare der tatsächlichen Realität ein Stück weit integrieren.

Je näher diese Simulationen an der tatsächlichen Realität sind, umso besser. Aktives Lernen in realen oder simulierten Umwelten ist der Weg zur Kompetenzentwicklung (= in der Neun-Felder-Tafel rechte Spalte, ganz oben und in der Mitte).

Sicheren Rahmen schaffen

Gerade wenn die Lernenden in anspruchsvolle, herausfordernde und offene Lernsituationen geführt werden sollen, ist es wichtig, dass sie eine sichere und zuverlässige Basis haben. Gut strukturierte Veranstaltungen mit einer klaren Agenda, die immer sichtbar ist, und an der immer wieder mit der Frage »Wo stehen wir gerade?« angeknüpft wird, ein roter Faden durch die Veranstaltung inklusive einer guten Führung durch das Seminar bieten diesen sicheren Rahmen. So verankert können sich Teilnehmende auch auf das Wagnis offener Lernsituationen einlassen.

4.7 DIE BRÜCKE IN DIE PRAXIS SCHLAGEN

Den tatsächlich größten Schatz an herausfordernden Handlungssituationen bietet die berufliche Praxis der Teilnehmenden selbst. Es gilt, diese erlebte Wirklichkeit durch geeignete Verfahren in das Seminar herein zu holen. Dazu eignen sich etwa Besprechungen von Beispielen (sprachlich-interaktiv, sprachlich-aktiv). Weiterhin kann durch Impulse für die Umsetzung im Alltag eine Brücke zur Praxis geschlagen werden, zum Beispiel durch Praxisaufgaben (unmittelbar-erarbeitend)

und Interaktionsbeobachtung (unmittelbar-erarbeitend). Wenn möglich, sollte in diesen Arbeitsformen nicht nur über die Praxis gesprochen werden, sondern es sollten herausfordernde Praxissituationen auch szenisch angespielt werden. So können praxistaugliche Lösungswege nicht nur im Sprechen entwickelt, sondern auch ganz konkrete Handlungsalternativen erprobt werden.

4.8 AN HALTUNGEN ARBEITEN

Eine professionell wertschätzende Grundhaltung in der Zusammenarbeit mit Familien ist ein zentraler Wirkfaktor in den Frühen Hilfen. Kompetenzorientierte Weiterbildung zielt deshalb auch darauf ab, an Kompetenzen zu arbeiten, die die Entwicklung dieser professionell wertschätzenden Grundhaltung ermöglichen. Die folgenden methodisch-didaktischen Arbeitsweisen können dazu förderlich sein.

Haltungen vorleben

Werte und Haltungen lernt man von und an Menschen. Einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit anderen lernen Menschen dann, wenn mit ihnen selbst respektvoll und wertschätzend umgegangen wird. Die Interaktion Kursleitung/Referentinnen und Referenten – FamHeb/FGKiKP spiegelt in gewisser Weise die Interaktion FamHeb/FGKiKP – Familien wider und nimmt sie in ihren – erwünschten – Qualitäten vorweg. Dieser Parallelprozess ist ein entscheidender Einflussfaktor in der Qualifizierung. Deswegen kommt Ihnen als Kursleitung bzw. als Referentin/Referent hier eine so entscheidende Rolle zu: Die besten Voraussetzungen für das Lernen von Haltungen können Sie schaffen, wenn Sie selbst diese Haltungen im Umgang mit den Teilnehmenden vorleben.

Begegnungen mit praxiserfahrenen Menschen

Eine weitere Möglichkeit, das Lernen von Haltungen zu unterstützen, bietet die Begegnung mit praxiserfahrenen Fachkräften. Die Wahl sollte dabei auch Menschen fallen, die durch Ihre Persönlichkeit inspirieren können. Solche Begegnungen lassen sich zum Beispiel durch Expertengespräch oder -befragung, aber auch durch einen Kaminabend organisieren. Die eingeladenen Gäste können als erfolgreiche Verhaltensmodelle wirken.

Biografische Reflexion

Grundlegende Werte und Haltungen werden biografisch früh erworben. Haltungsänderung ist ein langfristig angelegter dynamischer Entwicklungsprozess. Im Kontext der Seminare können Sie die Teilnehmenden dazu anregen, sich auf selbstreflexive Prozesse einzulassen. Methoden des biografischen Arbeitens (vgl. Methodensammlung) eröffnen die Möglichkeit, sich seiner Haltungen und den zugrunde liegenden Werten bewusst zu werden und diese wahrzunehmen. Dadurch kann eine Transparenz im Hinblick auf die eigenen Werte, Haltungen, Motivation und Erwartungen in der Zusammenarbeit mit Familien entstehen. Zusammenhänge zwischen den eigenen Haltungen und Werten und dem Handeln in der beruflichen Praxis werden deutlich. Vor diesem Hintergrund können die Teilnehmenden alternative Sichtweisen entwickeln und im Schutzraum des Seminarkontextes neue Verhaltensweisen erproben.

Verhalten üben – den Haltungsaspekt reflektieren

Haltungen zeigen sich in einem der Haltung entsprechenden Verhalten. Verhaltensweisen können eingeübt werden, aber die Arbeit daran darf nichts Äußerliches bleiben, sondern muss auch verinnerlicht werden. Es ist sehr wichtig, beim Training von Verhaltensweisen, zum Beispiel in Rollenspielen, den einer Verhaltensweise zugrunde liegenden Haltungsaspekt zu reflektieren, zum Beispiel durch entsprechende Reflexionsfragen: »Welche Haltung gegenüber den Eltern liegt diesem Verhalten zugrunde?«. Hilfreich ist auch das Üben von bewussten Techniken zur emotionalen Selbst- und Fremdregulation, um konfligierende Haltungen »wertschätzend« integrieren zu können oder auch das Erarbeiten und Trainieren von kommunikativen Kompetenzen. Hierzu finden Sie Hinweise in den Modulen.

Emotional-motivationale Labilisierung

»Emotional-motivationale Labilisierung« (Erpenbeck 2010, S. 59)¹⁴ ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Werthaltungen. Die von den Teilnehmenden in ihrer beruflichen Praxis erlebten emotionalen Verunsicherungen stellen wichtige Lernimpulse dar und sollen – ja müssen – unbedingt aufgegriffen werden. Sie können auch durch entsprechendes methodisch-didaktisches Handeln im Seminar bewusst ausgelöst werden, etwa durch Methoden, die einen Perspektivwechsel anregen.

Krisen als Lernchancen

Auch und gerade krisenhafte Erlebnisse und Phasen stellen eine wertvolle Grundlage für Entwicklungsprozesse dar. Dort, wo wir grundlegend, ja existenziell in Frage gestellt werden, können wir unsere Fähigkeiten erweitern und uns als Persönlichkeiten weiter entwickeln. Solche Situationen sollten im Seminar als Lernchance aufgegriffen werden.

Förderliche Rahmenbedingungen für die Arbeit an Haltungen

Die Arbeit an Haltungen ist ein individueller, oft mit tiefen Emotionen verbundener Lernprozess, der einen schützen-

den Rahmen braucht. Menschen brauchen Vertrauen, um sich auf solche Lernprozesse einzulassen. Ein entsprechendes Lernklima, ein verlässlicher Rahmen und die Erfahrung, dass man keine Gefahr läuft, verletzt zu werden, sind hier unabdingbare Voraussetzungen.

Je intimer und individueller die Fragestellungen, desto kleiner sollte die gewählte Sozialform sein. Manches kann und muss ein Mensch nur für sich in Einzelarbeit klären. Anderes bespricht man anschließend aber gerne mit einer vertrauten Person in der Partnerarbeit. Wo es das Vertrauen in einer Lerngruppe hergibt, sind einige Teilnehmende bereit, auch in der Gruppe oder im Plenum über Persönliches zu sprechen. Meist führt das dazu, dass auch andere bereit sind, sich zu öffnen. Auch hier wird deutlich, dass es einer hohen pädagogischen Kompetenz der Kursleitung bedarf.

Da die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung kontinuierliche Reflexions- und Feedbackschleifen erfordert, ist das Angebot von Fachberatung, Coaching, Supervision ein weiteres förderndes Element. Dort, wo tiefere emotionale Prozesse angesprochen werden, mag auch eine persönliche Weiterarbeit an Themen sinnvoll sein.

¹⁴ vgl. Kapitel 2.2 »Wie »lernen« Menschen Kompetenzen?

4.9 INDIVIDUALISIERTES LERNEN

Jeder Mensch ist ein einzigartiges Individuum, das sich durch eine Vielzahl individueller Eigenarten auszeichnet. Jeder Mensch ist anders, lebt anders und lernt anders. Die Sozialform Einzelarbeit bietet vielfältige Möglichkeiten für individualisierte Lernprozesse (vgl. Müller u.a. 2012b). Es ist sinnvoll, immer wieder kurze Phasen der Einzelarbeit einzu-

schalten, in denen die Lernenden überlegen, was das für sie bedeutet, in der sie Verbindungen zu ihrer Praxis herstellen und ihre Fragen sammeln. Auch das ist häufig ungewohnt und muss erst erlernt werden. Aber in aller Regel lernen Teilnehmende, diese Phasen schnell zu schätzen.

4.10 RESSOURCENORIENTIERTES ARBEITEN LERNT MAN DURCH RESSOURCENORIENTIERTES ARBEITEN

Auch hier gilt das Analogie-Prinzip: Das Seminar ist ein Ort, in dem die Teilnehmenden beispielhaft im Sinne eines Parallelprozesses erleben sollen, was sie selbst in ihrer Praxis anwenden sollen. Wenn die Teilnehmenden mit ihren Familien ressourcenorientiert arbeiten lernen sollen, müssen die Kursleitung und die Referentinnen oder Referenten im Seminar ressourcenorientiert arbeiten. Welche Rollen und Aufgaben können die Teilnehmenden übernehmen? Welches Wissen haben wir hier im Raum? Welche Stärken können sie einbringen?

Die Kursleitung kann beispielsweise die Module vorstellen; anschließend halten die Teilnehmenden auf Moderationskarten fest, welche Kenntnisse sie zu diesen Modulen bereits haben.

Außerdem ist es wichtig mit den eigenen Kräften und Energien sowie mit denen der Teilnehmenden achtsam umzugehen. Daher: Rechtzeitig und genügend Pausen im Seminar einlegen. Bewegte Pausen nutzen, um auch den Körper zu seinem Recht kommen zu lassen; Auflockerungseinheiten einsetzen.

5 ANFORDERUNGEN AN KURSLEITUNG, REFERENTINNEN UND REFERENTEN

Der Erfolg, den Erwachsene beim Erwerb von Kompetenzen in Weiterbildungsseminaren haben, hängt in starkem Maße von der Kursleitung und den Referentinnen und Referenten ab. Dieses Kapitel beschreibt Aufgaben und Kompetenzen, über die die Kursleitung sowie die Referentinnen und Referenten verfügen sollten. Die Aufgabe von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern ist es, Lernprozesse anzuregen, zu gestalten, zu unterstützen und zu begleiten. Sie sollten daher – über die fachliche Kompetenz hinaus – didaktisch hinsichtlich Methoden und Medien versiert sein, über Kompetenzen im Umgang mit den Teilnehmenden und im Umgang mit sich selbst verfügen. In der vorliegenden Schrift wird zwischen zwei Rollen unterschieden: der Kursleitung sowie den Referentinnen und Referenten. Die Kursleitung ist mit der pädagogischen Leitung der Gesamtqualifizierung und der einzelnen Module betraut. In den einzelnen Modulen kommen für unterschiedliche Zeiträume, also von einer Doppelstunde bis zu ganzen Tagen, Referentinnen und Referenten zum Einsatz. Ihre Aufgabe ist es primär, den fachlichen Input zu leisten.

5.1 AUFGABEN DER KURSLEITUNG

Mit den Qualifizierungsmodulen werden anspruchsvolle Zielsetzungen verfolgt. Die dabei angestrebte Kompetenzentwicklung wird in vielen Fällen nicht binnen Stunden oder Tagen erfolgen, sondern sich über einen längeren Zeitraum hinweg entfalten. Diese Prozesse bedürfen einer kompetenten Begleitung über den gesamten Zeitraum der Qualifizierung hinweg. Deswegen sollte eine pädagogisch entsprechend ausgebildete Person die Gruppe durchgängig leiten. Zu den Aufgaben der Kursleitung gehören unter anderem:

Den sozialen Prozess gestalten

Die Teilnehmenden wachsen im Verlauf der Qualifizierungsreihe als Lerngruppe zusammen. Dabei entwickelt sich die Gruppe innerhalb eines einzelnen Moduls, aber auch während der gesamten Qualifizierung. Von Treffen zu Treffen kann ein immer stärkerer Zusammenhalt wachsen. Dieser Gruppenbildungsprozess sollte durch eine fachkundige Kursleitung angestoßen und zielgerichtet gestaltet werden. Wenn eine Referentin oder ein Referent in relativ großer Eigenverantwortung ein Modul durchführt, bietet sich dennoch an, dass die Kursleitung jeweils die Anfangs- und Schlussequenzen gestaltet.

Ein vertrauensvolles Lernklima entwickeln

Viele der in den Modulen angesprochenen Themen sind sehr persönlich. Für Lernprozesse mit biographischen Bezügen, für die Bearbeitung von Fragen existenzieller Bedeutung sowie für die Erkundung persönlicher Stärken und Schwächen bedarf es eines Klimas des Vertrauens, in dem die Teilneh-

menden bereit sind, sich zu öffnen und auch über solche persönlichen Themen zu sprechen. Aufgabe der Kursleitung ist es, einen sicheren Rahmen zu gewährleisten und gemeinsam mit der Gruppe ein vertrauensvolles Klima zu entwickeln.

Referentinnen und Referenten einbinden

Viele Referentinnen und Referenten werden vor allem aufgrund ihres spezifischen Fachwissens und als Partnerinnen oder Partner in den Netzwerken der Frühen Hilfen zum Einsatz kommen. Auch wenn bei der Auswahl der Referentinnen und Referenten nach Möglichkeit auf eine entsprechende methodische Kompetenz geachtet wird, kann nicht von jeder Fachfrau oder jedem Fachmann erwartet werden, dass sie bzw. er über die notwendigen umfangreichen methodischen Kompetenzen verfügt, die für die Umsetzung des anspruchsvollen Designs der Qualifizierungsmodule erforderlich sind. Hier ist die Kursleitung gefragt, die im Zusammenspiel mit den Referentinnen und Referenten einen insgesamt gelungenen Verlauf ermöglichen soll. So kann zum Beispiel die Referentin oder der Referent durchaus einen Fachvortrag halten, doch soll dieser durch geeignete teilnehmeraktivierende Verfahren im Vorfeld und im Anschluss an den Vortrag eingebunden werden. In den Qualifizierungsmodulen wird hierfür eine breite Palette von Möglichkeiten vorgeschlagen. Bereits in der Vorbereitung für den Einsatz der Referentin und des Referenten sollten Absprachen bezüglich der Aufteilung, der thematischen Abgrenzung der Module und der didaktisch-methodischen Gestaltung getroffen werden. Dabei sollte auch auf das besondere Anliegen einer kompetenz-

orientierten Modulgestaltung hingewiesen und die darauf abgestimmte Vorgehensweise erläutert werden. Die Seminarleitfäden stellen für diese Absprachen eine hilfreiche Grundlage dar.

Seminare oder Seminareinheiten durchführen

Abhängig von der individuellen Vorqualifizierung kann und soll die Kursleitung auch ganze Seminare oder Seminareinheiten selbst durchführen und eigene Fachbeiträge einbringen. Im Sinne der kompetenzorientierten Zielsetzung der Seminare ist beispielsweise ein Teamteaching empfehlenswert, bei dem die gesamte methodisch-didaktische Gestaltung und die Durchführungsverantwortung des Seminars bei der Kursleitung liegt. Diese bezieht die Fachreferentinnen und Fachreferenten beispielsweise für Inputs oder Expertengespräche ein. Bei längeren Seminareinheiten obliegt es der Kursleitung einzuschätzen, wann beispielsweise eine eingeschobene Einheit im Sinne der Lernphasen sinnvoll wäre. Die Kursleitung regt dies zudem direkt an.

Übergreifende thematische Verbindungen herstellen

Die einzelnen Module der Qualifizierungsreihe sind durch vielfältige thematische Zusammenhänge miteinander verknüpft. Referentinnen und Referenten, die in einzelnen Modulen tätig sind, können solche Zusammenhänge nur bedingt erkennen. Es ist Aufgabe der Kursleitung, die in allen Modulen anwesend ist, solche Querbezüge herzustellen.

Die Kompetenzentwicklung begleiten

Die Kompetenzentwicklung bei den Teilnehmenden kann nicht unmittelbar beobachtet, sondern nur aufgrund von Indikatoren und mit Hilfe geeigneter methodischer Verfahren erschlossen werden. Eine zentrale Aufgabe der Kursleitung ist es, im Verlauf der Qualifizierung immer wieder einmal Zwischenstopps einzulegen, während derer die Teilnehmenden ihre eigene Kompetenzentwicklung – gerade auch mit Blick auf eine längere Zeitspanne – reflektieren, bilanzieren und bewerten. Womöglich kann die Kursleitung individuelle Kompetenzentwicklungen auch direkt an Teilnehmende rückmelden. Dazu können wahrgenommene Veränderungen beschrieben und gegebenenfalls auch zurückhaltend und wertschätzend bewertet werden. Im Sinne einer Lernprozessbegleitung können Hinweise zur weiteren Entwicklung gegeben werden. Weiterhin obliegt es der Kursleitung gegebenenfalls gemeinsam mit weiteren Beteiligten, die im Rahmen der Qualifizierung vorgesehenen Prüfungen abzunehmen, Evaluationen durchzuführen und die Zertifikate zu verleihen.

Konflikte aufgreifen und Lösungssuche moderieren

In Gruppen, die über einen längeren Zeitraum hinweg miteinander arbeiten und lernen, treten regelmäßig Konflikte auf. Sie bedürfen der Klärung. Professionelle Kursleitungen können solche Konflikte wahrnehmen, auf geeignete Weise aufgreifen und den Prozess der Konfliktlösung moderieren. Gemeinsam erlebte und bearbeitete Konflikte können gleichsam Modelle für Konfliktlösungen, beispielsweise im Netzwerkkontext der Teilnehmenden, sein und sollten daher ganz bewusst in die Lernprozesse eingebunden werden.

5.2 KOMPETENZEN FÜR DIE KURSLEITUNG UND DIE TÄTIGKEIT ALS REFERENTIN UND REFERENT

Fachliche Kompetenzen

Referentinnen und Referenten, die in den Qualifizierungsmodulen arbeiten, sollten über die notwendigen fachlichen Voraussetzungen verfügen. Diese sind von Modul zu Modul verschieden. Es geht dabei jedoch nicht nur um Detailwissen, sondern um den Überblick über ein Fachgebiet und um die Fähigkeit, wesentliche Strukturen und Zusammenhänge erkennen sowie darstellen zu können. Referentinnen und Referenten sollten in der Lage sein, den Teilnehmenden zu helfen, eine Art innere Landkarte zu entwerfen, in der die einzelnen Details einander zugeordnet werden. Dazu gehört es auch,

Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können, um inhaltliche Schwerpunkte für zeitlich meist begrenzte Seminare auszuwählen. Bei der thematischen Fokussierung sollte das Aufgabenfeld der Teilnehmenden in der Praxis berücksichtigt werden.

Neben dem notwendigen Wissen auf dem Fachgebiet, das in der Regel durch eine entsprechende Ausbildung/Studium nachgewiesen wird, sollten die Referentinnen und Referenten möglichst auch über Praxiserfahrung auf dem Gebiet der Frühen Hilfen oder in ähnlichen Arbeitsgebieten verfügen. Jenseits des Fachwissens spielt auch der Umgang mit dem

eigenen sogenannten Nicht-Wissen eine wesentliche Rolle. Der fachliche Vorsprung, also das Mehr-Wissen gegenüber den Teilnehmenden, ist in der Weiterbildung immer auf bestimmte Themenfelder beschränkt. Auf vielen anderen Feldern kann es durchaus sein, dass Teilnehmende ihren Referentinnen und Referenten etwas voraushaben. Professionelle Weiterbildnerinnen und Weiterbildner interpretieren daher ihre Rolle immer auch als sogenannte Mit-Lernende und sind offen für Anregungen, die sie von Teilnehmenden, die sie als Lernpartnerinnen bzw. Lernpartner verstehen, bekommen. Souveränität zeigt sich nicht nur im Wissen, sondern auch im Mut, Nicht-Wissen einzugestehen. Viele fruchtbare Lernprozesse können dort entstehen, wo man im Seminar auf eine Frage stößt, auf die zunächst niemand eine Antwort hat – auch die Referentin oder der Referent nicht. Hier kann die Fachfrau und der Fachmann zeigen wie ein Profi vorgeht, wenn sie oder er etwas nicht weiß: nachdenken, nachschlagen und nachfragen. Indem Referentinnen und Referenten oder die Kursleitung dies gemeinsam mit den Teilnehmenden tun, können letztere wichtige fachspezifische und überfachliche Methodenkompetenzen erwerben.

Didaktisch-methodische Kompetenzen

Die Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden sind wesentliche Voraussetzungen und Gelingensfaktoren für die Arbeit mit den Qualifizierungsmodulen. Die Aufgabe von Kursleitung sowie Referentinnen und Referenten ist es also primär, Bedingungen zu schaffen, unter denen sich die Lernenden als handelnde Subjekte und bei größtmöglicher Eigenständigkeit den Lerngegenstand aneignen können. Die Tätigkeit von Kursleitung sowie Referentinnen und Referenten ist also eine helfende, unterstützende. Denn lernen müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst.

Gerade deswegen sind methodische Kompetenzen der Kursleitung und der Referentinnen und Referenten so ausschlaggebend für den Erfolg. Dazu gehören die Kenntnis einer hinreichenden Zahl von Aktionsformen und die Fähigkeit, mit diesen umgehen zu können. Dies bedeutet zu wissen, wann eine Aktionsform sinnvollerweise eingesetzt werden kann, welche Vor- und Nachteile sie hat, was bei der Einführung beachtet werden muss und wieviel Zeit dafür benötigt wird. Und nicht zuletzt geht es darum, das praktische Arbeiten mit der Aktionsform zu beherrschen.

So weit wie möglich sollte darauf geachtet werden, dass auch die Referentinnen und Referenten über eine methodisch-didaktische Qualifizierung und entsprechende Erfahrungen verfügen, zumindest, wenn sie für längere Einheiten tätig sind. Nicht immer wird dies im vollen Umfang möglich sein.

Für die Kursleitung sind fundierte pädagogische, insbesondere methodisch-didaktische Kompetenzen unabdingbar.

Kompetenzen im Umgang mit den Teilnehmenden und der Gruppe

Seminararbeit bedeutet Beziehungsgestaltung. Wer erfolgreiche Prozesse der Kompetenzentwicklung anstoßen will, muss mit den Lernenden in Beziehung treten. Dazu ist es hilfreich, die Teilnehmenden als Lernpartnerinnen bzw. Lernpartner ernst zu nehmen. Ein ausgeprägtes Ranggefälle ist hinderlich, ein freundliches Miteinander auf Augenhöhe dagegen hilfreich. So kann es gelingen, die Teilnehmenden gefühlsmäßig für sich zu gewinnen und ein entspanntes, angenehmes Lernklima zu schaffen. Eine positive, angstfreie Atmosphäre ist das A und O für effektives Lernen. Gerade Erwachsene, die möglicherweise jahrelang keine Fortbildung mehr besucht haben, kommen ja oft mit erheblichen Ängsten und Vorbehalten ins Seminar: »Kann ich überhaupt noch lernen? Bin ich nicht schon zu alt?« Ein entspanntes Lernklima hilft, solche Ängste abzubauen.

Auf einer äußeren Ebene zeigt sich der kompetente Umgang mit Teilnehmenden darin, wie man mit ihnen spricht, Fragen stellt oder beantwortet und wie man auf Einwände sowie Störungen reagiert. Pädagogischer Takt erweist sich zum Beispiel im Verzicht auf sogenannte Beziehungskiller wie ironische Bemerkungen oder öffentliches Zurschaustellen – eben in einem gewissen Anstand, der sich eigentlich von selbst versteht, aber gerade in kritischen Situationen leider doch bisweilen vergessen wird.

Das bedeutet jedoch nicht, ein harmonisches Miteinander über alles zu stellen. Nein, notwendig ist durchaus auch eine vernünftige Konfliktbereitschaft und die Bereitwilligkeit, den Teilnehmenden auch Gelegenheit zu geben, sich mit der Kursleitung oder der Referentin oder dem Referenten auseinanderzusetzen, in einem positiven Sinne mit ihr oder ihm zu streiten. Dies ist besonders im Zusammenhang mit der für die Arbeit an Haltungen hilfreichen emotional-motivationalen Labilisierung wichtig. Kursleitungen müssen es aushalten, manchmal auch gegen Widerstände hinweg, Teilnehmende zu verunsichern, eigene Einstellungen und die der Teilnehmenden zu thematisieren oder zu hinterfragen, Krisen zuzulassen und konstruktiv zu bearbeiten. Ein Verständnis von Gruppen und ein kompetenter Umgang mit Gruppendynamik sowie Gruppenleitung ist dafür grundlegend notwendig.

Als letztes sind noch einige Selbstverständlichkeiten zu nennen, die sehr viel zu einem guten Lernklima beitragen können, weil die Teilnehmenden so unmittelbar erfahren, dass sie ernst genommen werden: Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und sorgfältige Vorbereitung.

Kompetenzen im Umgang mit sich selbst

Es geht in der Weiterbildung nicht nur um Seminarinhalte und darauf bezogene Kompetenzen, sondern primär um Menschen, die miteinander sprechen und arbeiten – und sich dabei auf einen Prozess einlassen, der in Veränderung münden kann: Lernen. Ob und wie gut das gelingt, hängt entscheidend davon ab, wie die Leiterin oder der Leiter, als Person präsent ist. Frei nach Hartmut von Hentig könnte man formulieren: »Das wichtigste Curriculum der Weiterbildnerin und des Weiterbildners ist die eigene Person«.

Zentrale Momente der Selbstkompetenz, also eigene Gefühle zu kontrollieren, Ansätze der Selbstfürsorge anzuwenden, sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewusst zu werden, Offenheit für die eigene Entwicklung, Toleranz

gegenüber eigener Unsicherheit, souveräner Umgang mit eigenen Fehlern, Bewusstsein für und Akzeptanz von eigenen Schwächen und Unzulänglichkeiten – all dies kann in formalen Lernsettings nur bedingt gezielt ausgebildet werden. Die Teilnehmenden können sich aber auf diesen Feldern weiterentwickeln, indem sie im Sinne von Parallelprozessen Menschen erleben und mit Menschen umgehen, die über diese Kompetenzen verfügen. Kursleitung sowie Referentinnen und Referenten, welche die genannten Kompetenzen glaubhaft vorleben und auch selbst noch in einem Prozess der kreativen Selbstentwicklung stehen, können zu wichtigen Modellen für die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden werden.

5.3 EINE ZWISCHENBILANZ: SCHLÜSSE FÜR DIE KOMPETENZORIENTIERTE WEITERBILDUNG

Das Wichtigste in Kürze:

- Kursleitungen in Qualifizierungsmaßnahmen haben vielfältige und anspruchsvolle Aufgaben.
- Hierzu gehört unter anderem den sozialen Prozess zu gestalten, Referentinnen und Referenten einzubinden oder die Lösung von auftretenden Konflikten zu moderieren.
- Für die Tätigkeit als Kursleitung und als Referentin oder Referent werden umfangreiche Kompetenzen benötigt: fachliche Kompetenzen, didaktisch-methodische Kompetenzen, Kompetenzen im Umgang mit den Teilnehmenden und der Gruppe sowie Kompetenzen im Umgang mit sich selbst.

Für eine kompetenzorientierte Weiterbildung lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

Schlussfolgerung 1:

Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden entfaltet sich über einen längeren Zeitraum hinweg und bedarf der fachkundigen Begleitung. Deswegen sollte eine pädagogisch ausgebildete Person die Gruppen durchgängig begleiten.

Schlussfolgerung 2:

Die Kursleitung sowie die Referentinnen und Referenten benötigen selbst eine gute und kompetenzorientierte Vorbereitung auf ihre Tätigkeit sowie eine entsprechende begleitende Unterstützung durch Weiterbildung und/oder Coaching.

6 MATERIAL UND LITERATUR

Materialhinweise

methoden-kartothek.de

Die Internetplattform methoden-kartothek.de ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings. Es vereint neueste Webtechnologie mit einer praktisch bewährten Systematik für didaktisches Planen. Das Medienpaket besteht aus einem Online-Tool und Printmedien. Es bietet sieben aufeinander abgestimmte Elemente, mit denen Seminare kreativ und systematisch geplant werden können.

Das Online-Tool:

- Der Spielplan enthält alle didaktischen Felder, die für die Seminarplanung wichtig sind: Zeit, Lernphasen, Ziele und Inhalte, Sozialformen, Aktionsformen und Medien.
- Mit den Spielkarten können Überlegungen zum Seminar auf dem Spielplan flexibel durchgespielt werden.
- Den fertig entwickelten Seminarplan kann man nach Abschluss der Planung ausdrucken und ins Seminar mitnehmen.

Die Printmedien:

- Das Begleitbuch führt auf über 160 Seiten durch wichtige Gebiete der Didaktik, leitet den Leser/die Leserin durch die didaktisch-methodische Planung und beschreibt den Umgang mit der Internetanwendung.
- Die Checklisten für die Auftragsklärung, die Teilnehmenden und die Organisation helfen dabei, wichtige Aspekte der Planung abzuklären (auch im Online-Tool enthalten).
- Über 120 Infokarten erläutern ausführlich, wie Lernphasen, Aktionsformen, Sozialformen und Medien methodisch durchdacht eingesetzt werden können (auch im Online-Tool enthalten).
- Der Wegweiser im DIN-A3-Format führt den Leser/die Leserin sicher durch den Methoden-Dschungel (auch im Online-Tool enthalten).

Die Homepage bietet neben ausführlichen Informationen auch Seminare für die Einführung in das Multimedia-Tool an: www.methoden-kartothek.de (29.10.2015)

Die Herausgeber:

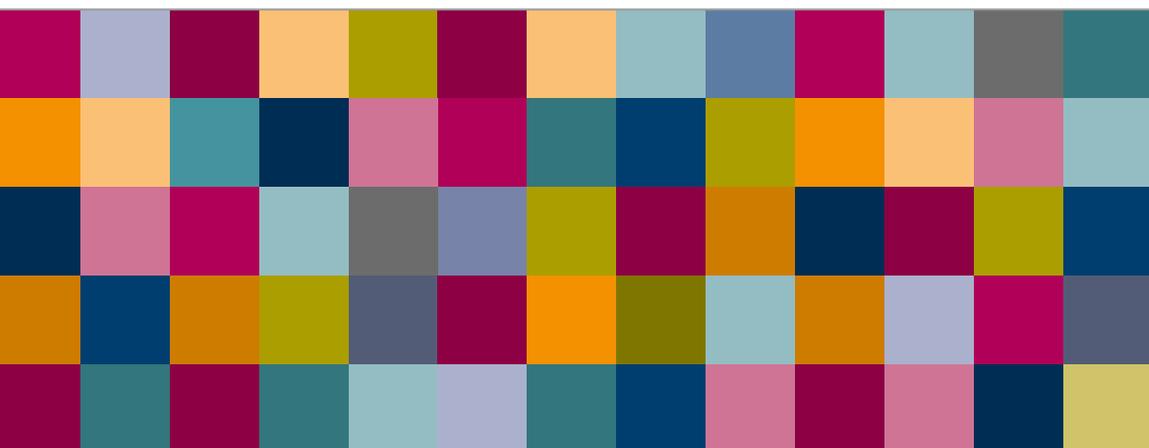
Prof. Dr. Ulrich Müller, Professor für Bildungsmanagement und Weiterbildung an der PH Ludwigsburg
 Martin Alsheimer, Leiter der Hospiz Akademie der Gemeinnützigen Gesellschaft für soziale Dienste Bayern
 Dr. Ulrich Iberer, Akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement der PH Ludwigsburg

Prof. Dr. Ulrich Papenkort, Professor für Pädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hrsg.) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (29.10.2015)
- Arnold, Rolf (2011): Meine Rolle in der Lernbegleitung Erwachsener. Referat für die Schulberatung in Bayern. www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfsw1112/referat_arnold_sept_11.pdf (29.10.2015)
- Caspary, Ralf (Hrsg.) (2009): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder
- Cattell, Raymond B. (1971): Abilities: Their structure, growth, and action. New York: Houghton Mifflin
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Erpenbeck, John (2010): Werte als Kompetenzkerne. In: Schweizer, Gerd/Müller, Ulrich/Adam, Thomas (Hrsg.): Werte und Werte im Bildungscontrolling. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungsmanagement. Bielefeld: Bertelsmann, S. 41–66
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. www.ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf (29.10.2015)

- Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt C 111 vom 6.5.2008, S. 1–7. [www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=DE](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DE) (29.10.2015)
- Fleischer, Alice (2013): Das WIFI-Lernmodell LENA. Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, Wien, S. 98–103
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris /Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Erschienen in der Reihe WiFF Expertisen, München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf (29.10.2015)
- Gerl, Herbert (1985): Methoden der Erwachsenenbildung. In: Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): *Didaktik der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 43–52
- Gnahn, Dieter (2010): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Holtschmidt, Ilona (2013): Prozessbegleitende Lernberatung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): *Pflegedidaktische Handlungsfelder*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 336–353
- IG Kikra Interessengemeinschaft freiberuflich und/oder präventiv tätiger Kinderkrankenschwestern e. V. (Hrsg.) (2013): *Lehrplan für eine Weiterbildung Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflege (FGKiKP) für Kinderkrankenschwester und -pfleger bzw. Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger*. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt/Hannover/Pellingen
- Deutscher Hebammenverband (Hrsg.) (2008): *Rahmencurriculum für eine modularisierte Hebammenausbildung*. Karlsruhe
- Klieme, Eckhard /Leutner, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 52, Heft 6. Weinheim/Zürich: Beltz, S. 876–903
- Müller, Ulrich/Alsheimer, Martin/Iberer, Ulrich/Papenkort, Ulrich (2012a): *methoden-kartothek.de Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule*. Bielefeld: Bertelsmann
- Müller, Ulrich/Alsheimer, Martin/Iberer, Ulrich/Papenkort, Ulrich (2012b): *Einführung in die Seminarplanung. Eine Spielanleitung mit Checklisten und Beispielen*. In: Dies.: (2012): *methoden-kartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule*. Bielefeld: Bertelsmann
- NZFH Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2013): *Kompetenzprofil Familienhebammen*. Köln, www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/downloads/Kompetenzprofil.pdf (20.10.2015)
- NZFH Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2014): *Kompetenzprofil Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger in den Frühen Hilfen*. Köln, www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation_NZFH_Kompetenzprofil_FGKiKP_2014.pdf (20.10.2015)
- NZFH Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.), Stiftung Pro Kind (Hrsg.) (2013): *NEST. Material für Frühe Hilfen*. Köln
- Papenkort, Ulrich (2012): *Einsteigen*. In: Müller, Ulrich/Alsheimer, Martin/Iberer, Ulrich/Papenkort, Ulrich (2012): *methoden-kartothek.de Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule*. Bielefeld: Bertelsmann
- Siebert, Horst (1998): *Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Semingestaltung*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
- Siebert, Horst (2006): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL Verlag
- Spitzer, Manfred (2006): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Walk, Laura (2011): *Bewegung formt das Gehirn. Lernrelevante Ergebnisse der Gehirnforschung*. DIE Zeitschrift, 1/2011, S. 27–29 www.diezeitschrift.de/12011//walk1001.pdf (29.10.2015)



WIE KANN MIT DEN MODULEN GEARBEITET WERDEN?

Autorinnen/Autor:

Margot Refle
Christiane Voigtländer
Michael Hahn
Eva Sandner

WIE KANN MIT DEN MODULEN GEARBEITET WERDEN?

Nachfolgend werden die Titel der verschiedenen Module vorgestellt. Sie erfahren, aus welchen Bestandteilen sich jedes einzelne Modul zusammensetzt und wozu diese Bestandteile dienen. Auf die Seminarleitfäden wird detailliert eingegangen: Sie stehen als exemplarisch ausgearbeitete Ablaufpläne für jedes einzelne Modul zur Verfügung.

Jedes Modul enthält:

■ Fachliche Grundlagen

Die fachlichen Grundlagen beinhalten eine Einordnung des Modulthemas in die Qualifizierung, die kompetenzorientierten Zielsetzungen, Inhalte und grundlegende Wissensbestände. »Zentrale Fragen« im Text unterstützen die Lesenden dabei, sich auf wichtige Inhalte zu fokussieren und Gelesenes gedanklich noch einmal zu wiederholen. Zudem bieten sie der Kursleitung Anregungen dafür, welche weiterführenden Fragen mit den Teilnehmenden bearbeitet werden können. Teilweise werden solche Fragen im Seminarleitfaden aufgegriffen.

Außerdem gibt es Hinweise auf Material, das im Rahmen des Moduls verwendet werden kann. Die Literaturhinweise liefern Empfehlungen für Texte, die für die Arbeit in den Modulen – gegebenenfalls im Rahmen eines Readers – verwendet werden können. Das Literaturverzeichnis enthält die für die Erstellung des Modultexts verwendete Literatur.

■ Seminarplanung

Die Seminarplanung beinhaltet methodisch-didaktische Hinweise zum Modul und einen Seminarleitfaden. Die methodisch-didaktischen Schwerpunkte greifen jeweils einige Leitlinien der kompetenzorientierten Weiterbildung (vgl. Teil B) auf und geben Anregungen für deren konkrete Umsetzung. Der Seminarleitfaden ist ein detailliert ausgearbeiteter Ablaufplan des Moduls im Rahmen eines zwei- bzw. dreitägigen Seminars. Er enthält Angaben zu Zielsetzung, Inhalten, methodischem Vorgehen und benötigten Materialien und gibt eine grobe Orientierung zum zeitlichen Verlauf.

Folgende exemplarisch ausgearbeiteten Module für die Qualifizierung von FamHeb/FGKiKP werden zur Verfügung gestellt:



1

AUFGABEN UND ROLLE KLÄREN
QUALIFIZIERUNGSMODUL 1

2

VERNETZT ARBEITEN
QUALIFIZIERUNGSMODUL 2

3

**RESSOURCENORIENTIERT
MIT FAMILIEN ARBEITEN**
QUALIFIZIERUNGSMODUL 3

4

GESPRÄCHE MIT FAMILIEN FÜHREN
QUALIFIZIERUNGSMODUL 4

5

ELTERLICHE KOMPETENZEN STÄRKEN
QUALIFIZIERUNGSMODUL 5

6

ENTWICKLUNG BEGLEITEN
QUALIFIZIERUNGSMODUL 6

7

ELTERN-KIND-INTERAKTION BEGLEITEN
QUALIFIZIERUNGSMODUL 7

8

LEBENSWELT FAMILIE VERSTEHEN
QUALIFIZIERUNGSMODUL 8

9

**MIT MÖGLICHEN HINWEISEN AUF
KINDESWOHLGEFÄHRDUNG UMGEHEN**
QUALIFIZIERUNGSMODUL 9

DIE INHALTE DER SEMINARLEITFÄDEN

Die Seminarleitfäden zeigen eine mögliche methodisch-didaktische Umsetzung der Inhalte des Moduls. Sie dienen der Kursleitung bzw. den Referentinnen und Referenten als ein kompetenzorientiertes Beispiel für die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Moduls.

Mit den Seminarleitfäden steht ein klar strukturiertes Hilfsmittel zur Durchführung der Module zur Verfügung. Selbstverständlich können die Seminarleitfäden an die Voraussetzungen der Teilnehmenden, die Rahmenbedingungen, den Arbeitsstil und die Bedarfe angepasst werden. Alternative Methoden und Varianten können ausgewählt oder auch nur einzelne passende Einheiten herausgegriffen und in eigene Planungen integriert werden. Der Hintergrund der Kompetenzorientierung sollte jedoch immer handlungsleitend sein.

Nachfolgend sind alle zentralen Elemente der Seminarleitfäden beschrieben:

1 Modul und Seminartag

Die Überschrift benennt das Modul, zu dem der Seminarleitfaden gehört. Zu Beginn eines neuen Seminartages ist hier der Tag vermerkt.

2 Kompetenzen

Hier sind die Kompetenzen aus den Kompetenzprofilen FamHeb/FGKiKP dargestellt, an denen in der jeweiligen Einheit hauptsächlich gearbeitet wird. Außerdem enthält diese Spalte Zielformulierungen. Für eine schnelle Orientierung werden die zentralen Kompetenzbereiche als Symbol aufgeführt.

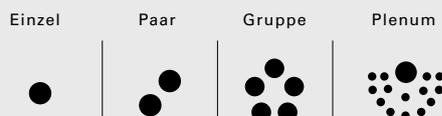


3 Inhalt/Vorgehen

In dieser Spalte wird der Ablauf in einzelnen Schritten beschrieben. Beispiele für mögliche Fragestellungen und Gesprächsinhalte sind als Anregungen enthalten, die je nach Situation und Gruppe aufgegriffen oder auch verändert werden können. In dieser Spalte befindet sich auch ein Vermerk zur jeweiligen Lernphase.

4 Aktionsform/Sozialform

Diese Spalte zeigt die gewählte Methode im engeren Sinne (= Aktionsform) und die Sozialform, in der gearbeitet wird. Neben der vorgeschlagenen Aktionsform gibt es teilweise grau gedruckte alternative Vorschläge. Zu allen genannten Methoden gibt es unter demselben Namen in der Methodensammlung eine detaillierte Beschreibung. Die Sozialformen sind als Symbol dargestellt, um sie bereits auf den ersten Blick erfassen zu können.



1 MODUL 1 SEMINARLEITFADEN - TAG 2

KOMPETENZ/ZIEL	INHALT/VORGEHEN
2	3

DIE GEMEINSAME ARBEIT ERNEUT BEGINNEN 7

Am zweiten Tag ist eine weitere Kennenlern-Methode sinnvoll. Ein kurzer Rückblick auf die Lernphase und eine Orientierung im Lernprozess sowie aktivierende inhaltliche Einstimmung in den Tag, z. B. mit der gemeinsamen Arbeit. 8

Ziele	Morgenrunde zum Wiedereinsteigen
<ul style="list-style-type: none"> Wiederankommen in angenehmer Atmosphäre ermöglichen Einstieg ins Thema Reflektieren und integrieren 	Lernphase: Einsteigen <ul style="list-style-type: none"> Begrüßung Ggf. Klärung offener Fragen, evtl. ergänzend kurze Zusammenfassungen Ausblick auf den Tag Inhaltlicher Start, zum Beispiel mit einer Impulsfrage: »Was hat Ihnen am besten gefallen?«

FAMHEB/FGKiKP - TÄTIGKEITEN, SELBSTVERSTÄNDNIS UND KOM

Was verändert sich im neuen Tätigkeitsfeld? Ausgehend vom Grundberuf und der Einführung von FamHeb und FGKiKP konkretisiert und der Blick auf neue Tätigkeiten geschärft.

FamHeb FGKiKP	Auseinandersetzung mit den Aufgaben von FamHeb/FGKiKP
... weiß um die Unterschiede in der professionellen Rolle/in der Funktion als Hebamme/Gesundheits- und Kinderkrankenschwester/-in und FamHeb/FGKiKP	Lernphase: Erarbeiten <p>Beispiel für die Anleitung der TN:</p> »Bitte bearbeiten Sie in den berufshomogenen Gruppen von 3-4 Personen folgende Fragen und nutzen Sie andere dazu. Diskutieren Sie folgende Fragen und nutzen Sie andere dazu zum Markieren und Ergänzen:
	<ul style="list-style-type: none"> Welche Aufgaben kommen im Tätigkeitsfeld einer FamHeb/FGKiKP vor? Welche verändern sich?»

10 VORMITTAGSPAUSE

Reflexionsfragen für die Kursleitung

- Wie geht es mir, den TN und der Gruppe?
- Kann ich inhaltlich einsteigen oder steht dem noch etwas im Wege?

5 Material/Medien

Hier befindet sich eine Liste der Dinge, die benötigt werden oder vorbereitet werden sollten.

6 Zeit

Die Zeitspalte enthält einen groben Richtwert für die Dauer der Einheit. Diese Zeiten sind eine Abschätzung und können, abhängig vom Seminarstil der Kursleitung, der Diskussionsfreude der Gruppe und Erweiterungen bzw. Kürzungen, auch bedeutend abweichen. Die Zeitvorgaben in der farbigen Überschriftzeile beziehen sich auf die ganze, inhaltlich zusammenhängende Einheit. Die folgenden kürzeren Zeitangaben sind Orientierungswerte für die einzelnen Schritte.

7 Einheiten

Die Seminarleitfäden sind in schlüssige inhaltliche Einheiten untergliedert. Eine neue Einheit beginnt mit einer über die ganze Breite verlaufenden Überschrift in farbigen Großbuchstaben. Innerhalb der Einheiten sind in schwarzen Zwischenüberschriften einzelne Arbeitsschritte beschrieben.

8 Orientierung im Lernprozess

Unterhalb des Titels der Einheit befindet sich in grauer Schrift über die ganze Breite eine Orientierung im Lernprozess. Diese Beschreibungen führen wie ein »roter Faden« durch das Seminar. Sie ordnen die Einheit in den Verlauf ein und liefern eine Begründung der jeweiligen Einheit.

9 Lernphase

Jeweils unter der schwarzen Zwischenüberschrift wird die Lernphase ausgewiesen (Einsteigen, Erarbeiten, Integrieren, Auswerten). Eine Orientierung an den Lernphasen unterstützt das kompetenzorientierte Design der Einheiten.

10 Reflexionsfragen für die Kursleitung

Die farbigen Balken zeigen Pausenzeiten an. In den Pausenzeilen finden sich Reflexionsfragen für die Kursleitung bzw. die Referentinnen und Referenten. Diese können als Anregung für die passgenaue Ausrichtung der kompetenzorientierten Arbeit im Seminar dienen.

	METHODE		ZEIT
	AKTIONSFORMLER SOZIALFORMEN 4	MATERIALIEN MEDIEN 5	TAG 2 MIN 6
			20
Inhalte des gestrigen Tages und ein Ausblick auf den beginnenden Tag gibt einem Tageszitat oder einer Impulsfrage, schafft eine gute Voraussetzung für			
Tagesanfang gestalten	<ul style="list-style-type: none"> Tageszitat Flipchart mit Tagesablauf 		
Alternativen			
<ul style="list-style-type: none"> Bildbetrachtung Kennenlernen 			
<p>menfassung seitens der KL.</p> <p>as fällt Ihnen als erster Ge-</p>			
KOMPETENZEN			70
in die Frühen Hilfen als neuem Tätigkeitsfeld, werden nun erweiterte Aufga-			
FGiKP	<p>Figur-Gestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> Pinnwände mit Figuren vom Vortag Andersfarbige Karten Andersfarbige Stifte 		20
gestern Ihre Figuren wei- rbige Karten und Stifte			
eb/FGiKP neu hinzu?			
			15
im Weg?			

MODUL 1 | 35

Die im Seminarleitfaden genannten Methoden sind in der Methodensammlung zu finden. Die Methodenblätter sind alphabetisch sortiert und beschreiben die Methoden ausführlich, u.a. mit Hinweisen zu Zielsetzung, Vorgehen und methodisch-didaktischen Hinweisen (ausführliche Einführung siehe Methodensammlung).

IMPRESSUM

Herausgeber:

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH)
in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)
Leitung: Dr. med. Heidrun Thaiss
Maarweg 149–161, 50825 Köln
Telefon: 0221 8992 0
www.bzga.de
www.fruehehilfen.de

Konzeption, Entwicklung und Redaktion,
verantwortlich für den Inhalt:

Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung:
Margot Refle, Christiane Voigtländer
Straße des 17. Juni 25
01257 Dresden
Telefon 0351 21687 0
www.felsenweginstitut.de

Nationales Zentrum Frühe Hilfen:
Eva Sandner, Michael Hahn

Wir danken den Herausgebern von methoden-kartheothek.de Prof. Dr. Ulrich Müller, Dr. Ulrich Iberer, Martin Alsheimer und Prof. Dr. Ulrich Papenkort und dem wbv dafür, Grundelemente zur Gestaltung der Seminarleitfäden und der Methodenblätter aufgreifen zu dürfen.

Gestaltung:

Grafisches Konzept:
AGENTUR KAPPA GmbH, Halle (Saale)
Abbildungen und Satzkontrolle:
MOSAİK MANAGEMENT GmbH, Dortmund

Satz:

Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung: Lydia Döring

Druck:

Rasch, Bramsche
Auflage: 1.1.06.16
Bestellnummer: 16000200

Alle Rechte vorbehalten. Diese Publikation wird von der BZgA kostenlos abgegeben. Sie ist nicht zum Weiterverkauf bestimmt.

ISBN: 978-3-946692-00-3



Gefördert vom:



Träger:



In Kooperation mit:

