

Teilnehmer*innenorientierung in der Fortbildung von pädagogischen Fachkräften

Ein theoretisches Konstrukt im Spiegel der Praxis

Daniela Krienzer¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1223>

Zusammenfassung

Personen, die die Jüngsten bilden, benötigen selbst kontinuierliche Fort- und Weiterbildung. Teilnehmer*innenorientierung¹ als didaktisches Konzept in der Fort- und Weiterbildung stellt ein vielversprechendes Instrumentarium in der Erweiterung von Bildungsangeboten dar. Der Fokus geht weg von der klassischen Orientierung am Inhalt (dem zu vermittelnden Objekt) hin zur Orientierung an den teilnehmenden Akteur*innen (den lernenden und lehrenden Subjekten), um den Lerngewinn qualitativ als auch quantitativ möglichst hoch zu halten. Im folgenden Forschungsbericht werden die Ergebnisse einer Studie (2018–2021) mit dem Fokus auf Fort- und Weiterbildung im (elementar) pädagogischen Kontext präsentiert. Das theoretische Konstrukt der Teilnehmer*innenorientierung erfährt darin eine direkte Spiegelung durch die Anwender*innen in der Praxis. Potential und Grenzen der TO werden aufgezeigt.

Stichwörter: Teilnehmer*innenorientierung, TO, Subjektorientierung, TO im Spiegel der Praxis

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat die Fort- und Weiterbildung als Teil der Erwachsenenbildung stark expandiert. Dieser Bildungsbereich erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne von Menschen, findet in den verschiedensten Lernwelten und durch unterschiedliche Lernarten statt und ist geprägt von einer Vielfalt der Motive der Teilnehmer*innen (vgl. Schneebeli, 2020). Während Weiterbildung und Erwachsenenbildung oft synonym verwendet werden, ist der Begriff der Andragogik, der sich in Abgrenzung zu einer am Kind orientierten Pädagogik, für eine Wissenschaft der Aus-, Fort- und Weiterbildung über die Lebensspanne ausspricht, schärfer definiert (vgl. Gruber, 2009). Im Bereich der Bildung für Erwachsene ist es unerlässlich, durch Forschung zu analysieren wie in der Praxis gelehrt wird. Die Teilnehmer*innen sind

¹ Daniela Krienzer, PPH Augustinum
daniela.krienzer@pph-augustinum.at

zunehmend anspruchsvoll und in ihren demografischen Daten heterogen. Die Aus- und Weiterbildung muss sich diesen und anderen Parametern stellen und diese innovativ in der konkreten Umsetzung aufgreifen.

Bildung für Erwachsene stellt didaktisch somit eine große Herausforderung dar. In einer Studie durch die WiFF (2014) werden Adressat*innen-, Teilnehmer*innen- bzw. Zielgruppenorientierung als wesentliche didaktische Prinzipien genannt, die das Anschlusslernen in den Fokus stellen. Kriterien für nachhaltiges Erwachsenenlernen sind aktive Beteiligung und Selbststeuerung der Lernenden, konstruktives Lernen, Berücksichtigung der Vorerfahrungen und eigenen Interpretationen sowie der soziale Prozess des Lernvorganges, die soziokulturellen Einflüsse und das interaktive Geschehen im Lernprozess (vgl. Diller, 2014).

Der Fokus des folgenden Beitrages liegt auf der Fort- und Weiterbildung (elementar)pädagogischer Fachkräfte, greift das Konzept der Teilnehmer*innenorientierung theoretisch auf und spiegelt es praktisch durch die Akteur*innen im Feld wider. Diese Form einer Analyse und Evaluation von Lehre durch Forschung stellt einen wichtigen Baustein im Kontext pädagogischer Professionalisierung dar. Konkret werden Ergebnisse dargestellt, die aus einer Mixed-Methods-Studie (Krienzer, 2021) stammen. In dieser wurden Wichtigkeit und Wünsche von und nach Fort- und Weiterbildungsformaten mittels Fragebogenerhebung (n=310) quantitativ erhoben und in Folge durch eine Fokusgruppendifkussion mit Expert*innen aus dem konkreten pädagogischen Feld vertieft. Die diskutierenden Stakeholder gehör(t)en dem Feld der Erwachsenenbildung, des Qualitätsmanagements der Kinderbildung- und -betreuung sowie dem direkten betreuenden, bildenden und leitenden Feld der Elementarpädagogik an. Nach der qualitativ inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring (2022) mit Fokus auf TO wurde die Resonanz der Zielgruppe in der konkreten Umsetzung transparent² (vgl. Krienzer, 2021).

2 Bildung für Erwachsene – Bildung für die Jüngsten

Die adressierte Berufsgruppe sieht sich seit langem mit steigenden An- und Herausforderungen sowie mit Personalmangel konfrontiert. In Folge zeigt sich ein verstärkter Ruf nach Fort- und Weiterbildung, als auch nach sog. Quereinstiegs-Formaten (vgl. Hochschullehrgang Elementarpädagogik seit 2021, Hochschullehrgang Quereinstieg Elementarpädagogik seit 2023, Masterstudium Elementarpädagogik seit 2023, Quereinstieg Primarpädagogik seit 2022, Induktionsphase NEU seit 2023 u. ä.). Die Qualifikation der (elementar)pädagogischen Fachkräfte ist ein wichtiges als auch politisch regulierbares und dadurch abhängiges Strukturmerkmal mit maßgeblichem Einfluss auf die pädagogische Qualität in Bildungseinrichtungen.

Pädagogische Fachkräfte nehmen in der Gestaltung von Lernarrangements für Kinder eine Schlüsselposition ein [...]. Eine höhere Qualifikation des Personals führt zu höherer Gesamtqualität und besserer Entwicklung der Kinder. [...] (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 60)

Gerade im pädagogischen Bereich müssen Fachkräfte über eine hohe Selbstreflexionskompetenz verfügen und in der Fort- und Weiterbildung ist es wichtig, insbesondere die eigene Bildung und Lernbiografie bewusst zu reflektieren. Eine wertschätzende Orientierung an den Bedürfnissen und vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden sowie eine einhergehende Stärkung dieser kann in Fort- und Weiterbildungen im (elementar)pädagogischen Kontext genauso wichtig sein wie die Förderung von selbstgesteuertem Lernen, von aktiver Teilhabe und Kommunikation sowie einer Anbahnung eines Praxistransfers bereits innerhalb des Fort- und Weiterbildungssettings.

„Also ich für mich jetzt persönlich möchte schauen, dass ich noch weitere Fortbildungsangebote nutzen kann, weil ich mir denke, der Horizont muss immer nach vorne gerichtet sein und es gibt immer wieder viele Dinge, die man nicht weiß, die man nicht kennt, wo man sich zusätzlich einfach, ja, wieder Wissen aneignen kann, also für mich selber. Das möchte ich gerne in Anspruch nehmen.“ (XG, 2018)

3 Teilnehmer*innenorientierung in der Bildung

3.1 Fort- und Weiterbildung von (elementar)pädagogischen Fachkräften

Die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte zeigt sich sehr fort- und weiterbildungsaffin. In rezipierter Fragebogenerhebung (n=310) gaben 84% der befragten (elementar)pädagogischen Fachkräfte an, dass der Stellenwert von Fort- und Weiterbildungen hoch bzw. sehr hoch ist, wobei 310 konkrete Fort- und Weiterbildungswünsche von über 100 pädagogischen Fachkräften in einer offen gestellten Frage geäußert wurden. Fort- und Weiterbildungen im (elementar)pädagogischen Kontext sehen sich jedoch mit der beinahe unlösbaren Aufgabe konfrontiert, Wissen und Theorie zu vermitteln, Ausbildungsdefizite auszugleichen bzw. in sehr kurzer Zeit für Berufsfelder zu qualifizieren. „Also es ist ein so breites Feld und es ist soviel vorher da schon zu tun [...]. Ich meine bevor man dann mit den Kindern arbeitet.“ (AsK, 2018) Es ist unerlässlich, einen Transfer in die Praxis und somit eine Qualitätssicherung zu fokussieren und bestenfalls zu garantieren. Leu (2013) verweist auf die enge Verknüpfung von pädagogischer Theorie mit der Praxis. Theorie erschließt sich einerseits aus der Praxis und muss in Folge wieder die Grundlage für diese bilden. Neben einem direkten Anwendungsbezug ist aber auch die Orientierung an den Vorerfahrungen abseits und im Berufsfeld wichtig. Die Aufgabe von Fort- und Weiterbildner*innen liegt in einem berufsbiografischen Bezug gepaart mit wissenschaftlich fundierter Fachexpertise (vgl. Zeuner, 2012):

„Kompetent in dem, was sie weitergeben wollen. Dass er Fragen wirklich! beantworten kann. Wissen, was er weiter gibt und das auch können!“ (MP, 2020)

„[...] und füge hinzu, am Puls der Zeit.“ (MT, 2020)

„Wissenschaftliche Vorträge von Fachkräften mit internationalem Arbeitsfeld, länderübergreifender Austausch-EU-weit.“ (FB, 2019)

Teilnehmende denken kurzfristig, ziel- und nutzenorientiert. Individuelle Zeitpunkte und ein direkter Bezug zur Praxis sind zentrale Merkmale, die für die Teilnehmenden wichtig sind (vgl. Engfer, 2020).

3.2 Lern- und Bildungsprozesse durch TO?!

In Bezug auf ein didaktisches Vorgehen wird auf das didaktische Dreieck und das Zusammenspiel von Lehrender*in als vermittelnde Person, vom Subjekt als lernende Person und vom Objekt als zu lernendem Wissensinhalt verwiesen. Im Kontext der Methodik wird dem Konzept der Teilnehmer*innenorientierung ein hoher Stellenwert zugeschrieben. In absichtsvollen, geplanten und organisierten Veranstaltungen des Lehrens und Lernens (vgl. Faulstich & Zeuner, 2010) müssen die Beteiligtegruppen der Lehrenden als auch der Lernenden berücksichtigt werden.

Für eine konkrete Planung von Fort- und Weiterbildungen stellen neben der Berücksichtigung der Dimensionen einer Veranstaltungsplanung (Themenauswahl, Lernziele, Lehrsequenzen, Material- und Methodeneinsatz), die Aspekte der Teilnehmer*innenorientierung, die Lernfähigkeit, Lernbereitschaft als auch der Lernwiderstand der Teilnehmenden einen wichtigen Bestandteil in diversen Überlegungen dar. Breloer, Dauber & Tietgens (1980) beschreiben Teilnehmer*innenorientierung in der Erwachsenenbildung vor allem in einer Abgrenzung zu didaktischen Ansätzen im hochformalisierten Schulwesen, die als „fremdbestimmt und einem demokratischen Gesellschaftsverständnis zuwiderlaufend“ kritisiert wurden (Zeuner, 2012, S. 69). Unter Teilnehmer*innenorientierung wird das Prinzip verstanden, die Perspektiven der Teilnehmenden in Lehr- und Lernprozessen in Bezug auf ihre Lerninteressen, Erfahrungen und Erwartungen bestmöglich – in einem kooperativen, funktionalistischen oder kritisch-konstruktiven Stil (vgl. Zeuner, 2012, S. 70) – miteinzubeziehen, unter der „Konzentration auf den Lernenden als Subjekt seines Lernprozesses“ (Breloer et al, 1980, S.21). Diese Notwendigkeit wird vom Feld unterstrichen:

„Und ich glaube wiederum, [...] dass das Eingehen das A und O ist.“ (MT, 2020)

Tietgens (1979) definierte in einem funktionalistischen Modell die Rolle und die Aufgaben der Lehrenden in einer „Führungs- und Steuerungsfunktion“. Sie wenden eine Teilnehmer*innenorientierte Gesprächsführung an und fungieren in einem Teilnehmer*innenorientierten Unterrichtsstil als sog. „Sachwalter*innen zwischen Teilnehmenden und Inhalten“ (vgl. Tietgens, 1979 zit. in Zeuner, 2012, S. 72). Akteur*innen im Feld bekräftigen:

„Das flexible Reagieren auf die Bedürfnisse und das dann umzusetzen ist ganz wichtig. Und das Begleiten durch das Feedback.“ (BP, 2020)

„Obwohl, es manchmal schwer ist dem einzelnen so Raum zu geben, ohne andere zu benachteiligen.“ [...] (SSt, 2020)

Je nach Setting und Zugangserfordernissen bzw. Beschränkungen können auch Lernbereitschaft, Lernfähigkeit und Lernwiderstände der teilnehmenden Personen unterschiedlich ausfallen.

„Da muss jemand aber auch wollen!“ (SST, 2020)

„Das kenne ich selber aus meinem Bereich. Ich muss mich bei einer bestimmten Einrichtung zu Fortbildungen anmelden, wo ich mit extremem Widerwillen hingehen, obwohl ich sehr! gerne lerne!“ (BP, 2020)

Durch eine gut durchdachte Planung, transparente Gestaltung des Ablaufes, Ermöglichung von Austausch und geleiteter Reflexion kann solchen Widerständen schon vorab entgegengewirkt werden. Bereits in der methodischen Planung einer Fort- und Weiterbildung muss diese Teilnehmer*innenorientierung bedacht werden.

„Wenn die Ausschreibung gut gestaltet ist, dann kommen schon auch eher Leute, die sich dafür auch interessieren. Das ist sicher auch ein entscheidender Faktor.“ (MP, 2020)

„Es war allerdings so, [...] dass ich total falsch dort war, weil die Beschreibung der Fortbildung sehr anders war als das, was ich dann da vorgefunden habe.“ (MT, 2020)

Dabei spielen neben subjektiven Werthaltungen und soziodemografischen Aspekten oft Erwartungshaltungen, Erfahrungen, Lerninteressen, Verpflichtungsvorgaben sowie Verwertbarkeit der Inhalte eine wesentliche Rolle.

„[...] also es ist so diese Rückmeldung der Pädagoginnen, sie brauchen mehr Austausch, sie brauchen genau diese Fortbildungen oder diese Weiterbildungen.“ (CG, 2018)

„Die Pädagoginnen müssen diese Qualifikationen erhalten [...]. Eine Pädagogin in der heutigen Zeit hat nicht nur mehr den Auftrag Kinder zu bilden, sondern sie hat gleichzeitig den Auftrag, auch deren Eltern gut zu unterstützen, zu begleiten und gegebenenfalls auch eben Bereiche zu vernetzen und muss eigentlich vieles wissen und muss auch in der Erwachsenenbildung eigentlich beheimatet sein.“ (AsK, 2018)

Die Akteur*innen der rezipierten Studie kritisierten allerdings den Umgang mit den Teilnehmer*innen als erwachsene Personen:

„Und [trotzdem] zu unterscheiden, wir sind Erwachsene, die zu einer Fortbildung kommen und keine Kinder, nur weil wir in diesem Bereich arbeiten. Diese Verniedlichung, dieses extrem Kindliche, Infantile kommt mir schon sehr komisch vor bei Fortbildungen.“ (MP, 2020)

„Nicht auf Kinderebene herabgesetzt, sondern auf dem Niveau für Erwachsene.“ (MP, 2020)

„Ich bin mir in meiner Rolle als erwachsener Mensch einfach beschämt vorgekommen. Das ist für mich mangelnde Wertschätzung. Du arbeitest mit Kindern, also musst du dich selber verhalten wie ein Kind? Muss ich das wirklich?“ (BP, 2020)

Neben methodisch-didaktischen Überlegungen für die jeweilige fokussierte Adressat*innen-Gruppe sowie inhaltlich und strukturell ausgerichteten Angeboten spielen aber insbesondere die teilnehmenden Akteur*innen *selbst* eine wesentliche Rolle.

„[...] es sollte sich mehr und mehr auch an die Bedürfnisse der Zielgruppe richten. Dass man sich dafür interessiert [...].“ (MP, 2020)

„Wenn man signalisiert, dass man was lernen will.“ (MP, 2020)

„[...] das Bewusstsein, dass Lernen lebenslanges Lernen ist, das ist hoffentlich in den meisten Köpfen verankert, in den meisten (.) und die meisten sind sich schon der Verantwortung bewusst, dass sich da ganz ganz viel getan hat und die bilden sich auch weiter und die tun auch etwas dafür.“ (CF, 2018)

3.2.1 TO – zwischen Individuum und Gruppe

Das Bundesland Steiermark in Österreich versucht schon seit längerer Zeit in der Fort- und Weiterbildung (elementar)pädagogischer Fachkräfte ganz konkret auf Teilnehmer*innenorientierung zu setzen, in dem ein Format von sogenannten Inhouse-Fortbildungen angeboten wird, das jedoch von den Teilnehmer*innen teils sehr ambivalent aufgenommen wird (vgl. Krienzer, 2021). Dabei kann die jeweilige Zusammensetzung einer Gruppe im Hinblick auf die Interessen, das Vorwissen sowie die Lern- und Bildungserfahrungen der Teilnehmer*innen ein und denselben Bildungsinhalt erheblich beeinflussen und das Lernsetting in eine bestimmte Richtung im positiven wie auch negativen Sinn lenken. „Sobald eine Hierarchie ist, habe ich es noch nie erlebt, dass es gut funktioniert hat“ (SST, 2020).

Hierbei ist die Wahrnehmung der Gruppenstimmung und das Führen und Leiten der Gruppe durch die lehrende Person wichtig. Raapke (1985) bezeichnet dies als eine Didaktik „zwischen den Stühlen“. Er beschreibt Didaktik:

[...] entweder als Expertenkönnen oder ein Talent, über das Leute mit viel Erfahrung in der Lehre wie selbstverständlich verfügen. Didaktik scheint immer etwas <zwischen> zu sein, zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen dem lernenden Subjekt und dem verobjektivierten Inhalt. Unter diesem Anspruch spricht man von der Didaktik gern als einer Vermittlungswissenschaft (Raapke, 1985, zit. in: Faulstich & Zeuner, 2010, S. 18)

„Ich glaube es gibt nichts Anstrengenderes, als so eine Situation, wo man einen Vortragenden hat und er redet dann über den Fall und versucht diesen für alle beispielhaft aufzubrechen, aber die meisten interessiert es nicht.“
(MT, 2020)

Lernen als sozialer Prozess bedeutet demnach Erwerb von Wissen durch Interaktion. Lernen findet unter Berücksichtigung des biografischen und professionell beruflichen „Geworden-Seins“ aller Teilnehmenden statt (vgl. Fthenakis, 2009).

„Jetzt stoßen sie [die Pädagog*innen] aber an ganz große Grenzen, weil einfach das Wissen, das spezifische Wissen, das eigentlich in dieser Tätigkeit gefordert wäre, das fehlt [...]“ (AsK, 2018).

„Man muss offen lassen, wo, in welchen Bereichen kommen Rückmeldungen und wie.“ (MT, 2020)

3.2.2 TO – zwischen Rolle und Aufgabe

Lehrende brauchen ein professionelles Selbstverständnis. Sie sollen als Moderator*in, der*die „[...] auch Dinge zulassen kann und auch Widerstände aufgreift. Der die Vielfalt der Gruppe sieht und das auch so nehmen kann“ (SST, 2020) sein, aber auch Initiator*innen, „der dir den Löffel in die Hand gibt“, Begleiter*innen „[s]olche prozessbegleitete Angebote in der Umsetzung, konkret in der Praxis [...]“ (BP, 2020). Sie fungieren bestenfalls auch als Impulsgeber*innen „da gehst du so gestärkt raus und willst es umsetzen“ (MP, 2020), und dürfen dabei die Vermittlung von Wissen „ganz viel Wissen“ (FB, 2019) nicht vernachlässigen.

Nur wer verschiedene Strategien, Methoden und Werkzeuge des Lehrens kennt, kann auch in uneindeutigen Situationen eine geeignete Wahl treffen, Neues erproben sowie Aufwand und Ertrag, Passung und Wirkung didaktischer Maßnahmen kritisch beurteilen und die rechten Folgerungen für das künftige Handeln ziehen (Reinmann, 2015, S. 62).

Weiterbildner*innen müssen über eine sogenannte „doppelte Didaktik“ (vgl. Buschle & Gaigl, 2015, zit. in: Friederich & König, 2015, S. 107 ff.) verfügen. Dieser Begriff bedeutet einen „*doppelten Vermittlungsbezug*“. Im Sinne der frühpädagogischen „Doppeldidaktik“ haben die Weiterbildner*innen sowohl die Teilnehmenden als auch letztendlich die Kinder als Adressat*innen in den Fokus der Planung und Ausgestaltung ihrer Weiterbildungsinhalte zu nehmen.

„Mein Plan muss so flexibel sein und ein Switchen ermöglichen. [...] Und muss bei Bedarf adaptiert werden.“ (MT, 2020)

3.2.3 TO – zwischen Utopie und Optimum

Das Konzept der TO hat das Potential, spezifische Zielgruppen zu erreichen und die Erfahrungen und Wünsche der Lernenden einzubinden.

„Ich probiere so viele Sachen, wie nur möglich, mitzudenken. Es ist extrem viel Arbeit und erfordert viel Denken im Vorfeld. Ich bereite es auf und überlege, wo könnten Sachen sein, was man sich noch wünschen könnte. Man kann nicht alles abdecken, aber man muss es zumindest probieren.“ (MT, 2020)

Gleichzeitig spricht sich Tietgens (2009) ganz klar gegen eine einseitige Wunschbefriedigung in der Gestaltung von Lehr- und Lernsettings aus, sondern stellt insbesondere die Inhalte und die Lernbedürfnisse der Teilnehmer*innen in den Fokus, wie es auch die Akteur*innen im Feld tun: „Dass es für alle passt. Ich halte nichts davon, wenn es eine Einzelstunde ist, wo es nur um ein Problem geht, das vielleicht gar nichts mit der Thematik zu tun hat.“ (MT, 2020)

Es braucht einen guten Balanceakt zwischen den Ansprüchen und Bedürfnissen aller beteiligten Akteur*innen und Institutionen.

3.3 Bedürfnisse der lehrenden und lernenden Subjekte

Rhein (2010) nennt drei Basisdimensionen als Grundlage professioneller Lehre, die sich in den Forderungen aus dem Feld widerspiegeln:

Erklären und Anregen von Lernprozessen

„Für mich ist das gekoppelt – eine Fortbildung kann ein Anstoß sein.“ (BP, 262)
„Als Weiterbildner und das ist auch eine Machtfrage auch [...] Aber welches Ziel habe ich? Als Weiterbildner? Empowerment? [...] Das finde ich eine Grundsatzfrage.“ (BP, 2020)

Empathie und Beziehung

„Für mich hat es auch noch sehr stark mit dem Vortragenden selbst zu tun. [...] Wie tritt der Vortragende den Menschen gegenüber auf? Der Ersteindruck spielt eine große Rolle. Ist das ein einladender Mensch? Oder jemand, der überheblich ist und sich über mich drüber stellt, wenn ich zu einer Fortbildung gehe.“ (BP, 2020)

„Ich glaube, dass es ehrlich wenig Fortbildende können. Wertschätzung vermitteln ist was Echtes. Das kann ich nicht so einfach erlernen. Echte Wertschätzung

Menschen gegenüber, gute Energie zu erzeugen, wo es möglich ist Dinge auszusprechen, das ist schwer. Das erlebe ich selber so, ich gehe dann dort weg und bin gestärkt, wenn ich hinein muss ins Kampffeld manchmal.“ (BP, 2020)

Enthusiasmus und Darstellung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstands

„Ich will! auch beim Vortragenden mitkriegen, dass er das auch wirklich lebt und das spürt. Das ist wichtig. [...] Wenn der Vortragende das lebt, haben wir viel gewonnen [...]“ (SST, 2020).

„Wenn ich es lebe und weitergeben will, aber das ist nichts, was ich aus einem Lehrbuch lernen kann, wenn ich es nicht BIN. Das hängt sehr vom Vortragenden ab.“ (MP, 2020)

Erwachsenenpädagogisches Handeln erfordert „*didaktische Reduktion und Rekonstruktion*“ (Tietgens, 1980, S. 217); zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildner*innen ist es, zu kommunizieren und gegenzusteuern. Praktisch umgesetzt, beschreiben Akteur*innen:

„Es wird geschaut, was brauchen sie und wie kann ich darauf reagieren.“ (BP, 2020)

„Andererseits muss man sich auch abgrenzen als Trainerin. [...] eine [Person] wollte ein Coaching haben, ein Einzelcoaching. [...] Und das hat so nicht gepasst. [...]. In diesem Setting.“ (SST, 2020)

„Vortragende sollen zum kritischen Denken anregen. Es sollen verschiedene Blickweisen ermöglicht und auch aufgezeigt werden.“ (BP, 2020)

3.3.1 Lernbedürfnisse von Lehrenden und Lernenden nach Struktur und Inhalt

Teilnehmer*innenorientierung fokussiert auf die Zielgruppe abgestimmte strukturelle Bedingungen und Inhalte. „[...] mit anderen vernetzen und schauen, inwieweit ist es möglich diese Informationen dorthin zu transportieren, wo es dringend notwendig ist?“ (CG, 2018)

Die Lernbedürfnisse der Teilnehmer*innen zeigen sich in rezipierter Studie sehr klar auf einer Wissens Ebene, die sich allerdings sehr heterogen darstellt. Neben „Datenschutz, rechtlichen Grundlagen, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen“ zur u.a. „Gehirnforschung oder Qualitätsentwicklung und den neuesten neurowissenschaftlichen Erkenntnissen und deren Resultate für das pädagogische Handeln“ (Krienzer, 2021, S. 122), konnte vor allem ein generelles inhaltliches Anspruchsniveau ersichtlich werden (vgl. ebd.) „Ich wünsche mir Angebote mit sehr hohem Niveau [...]“ (FB, 2019).

3.3.2 Lernbedürfnisse von Lehrenden und Lernenden nach Methode und Interaktion

Eine Einbeziehung der jeweiligen Lernbedürfnisse stellt neben den eigentlichen Bildungsinhalten einen wichtigen Aspekt in der Methodenauswahl und der Interaktion dar. Die

teilnehmenden Akteur*innen nehmen die Welt nur von einer ganz bestimmten Perspektive aus wahr und erschließen sich die jeweils anderen durch Interaktionen, was schließlich zu einer „Auflockerung“ der Deutungsmuster zu führen und Bildungsprozesse zu initiieren vermag (vgl. Tietgens, 1980, ebd., S. 209).

„Ich glaube in Bildung, in Fortbildung steht auch ein kritisches Moment. Es muss Menschen auch befähigen, sich zu solidarisieren, und auch bei bestimmten Bereichen aufzustehen. Könnte das nicht auch die Chance einer Fortbildung sein, dass Menschen auch ermutigt werden, Rahmenbedingungen anzusprechen und sie nicht zu schlucken? Ob sie änderbar sind oder nicht?“ (BP, 2020)

Eine wertschätzende Haltung seitens der referierenden Personen wird in dargebrachter Studie als absolute Gelingensbedingung von Fort- und Weiterbildungen angeführt.

„[...] wo du als Person! was Wert bist. [...] Da kannst du selber persönlich viel daraus mitnehmen. Das macht dann schon was aus, weil ich als Person wieder so gestärkt bin, dass ich wieder viel aushalten kann im Beruf.“ (MP, 2020)

„Diese Haltung ist genau das, was wir brauchen, was jemanden stärkt. Eine wertschätzende Haltung.“ (BP, 2020)

„Wenn eine Fortbildung so aufgebaut ist, wo du als Person am Tag so viel Kraft tankst und natürlich dann auch für die Kinder viel mitnimmst, dann ist das gelungen.“ (MP, 2020)

3.3.3 Lernbedürfnisse von Lehrenden und Lernenden als Wunsch oder Anspruch

Teilnehmer*innenorientierung kann „keine bedingungslose Anpassung an geäußerte Wünsche zum Inhalt oder zu einer Verfahrensweise“ (Tietgens, 1980, S. 208) sein.

„Mein Traum wäre es, dass man auf die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eingeht von der Tageszeit her und überhaupt, allem drumherum.“ <schmunzelt> (MT, 2020)

„Wenn es da zum Beispiel Kekse und so gibt <schmunzelt>, bin ich schon glücklich.“ (SST, 2020)

TO kann aber eine Anpassung an die Ansprüche der teilnehmenden Akteur*innen in Bezug auf aktuelle Lernbedürfnisse kombiniert mit vorangegangenen Erfahrungen leisten.

„Einen inhaltlich kompetenten Vortragenden. Inhaltlich kompetent! [...] Der an den Erfahrungen der Menschen anknüpft [...] Und das auch verbindet mit dem Inhalt.“ (BP, 2020)

4 Fazit und Ausblick

Kein Arbeitsfeld, insbesondere jenes mit Adressat*innenkontakt, kann auf Berufslebensdauer ohne Fort- und Weiterbildung auskommen. Ziel von Fort- und Weiterbildungsangeboten muss ein Up-Skilling von bereits erworbenen Qualifikationen analog zum sich verändernden Arbeitsumfeld und den Anforderungen sein, um dem pädagogischen Alltag kompetent zu begegnen und „sich einfach durchwurschtln“ zu minimieren. Pädagogische Fachkräfte zeigen sich sehr weiterbildungsaffin und motiviert. Diesen Aspekt gilt es als wichtige Ressource zu nutzen und Fort- und Weiterbildungsformate qualitativ hochwertig zu halten, um einen bestmöglichen Ertrag für die Teilnehmenden zu ermöglichen.

Hierbei gilt es im Kontext der Teilnehmer*innenorientierung sowohl strukturelle als auch inhaltliche Aspekte zu berücksichtigen, sowie sich des Einflusses aller teilnehmenden Akteur*innen bewusst zu sein und damit umzugehen. Neben den organisatorisch und inhaltlich bedingten Aspekten sind es vor allem Modi der Umsetzung, Transfersicherung und des Umganges miteinander, die TO zu einem didaktischen Optimum oder einer Utopie werden lassen kann. Folgende konkrete, aus dem Feld kommunizierte Wünsche müssten erfüllt sein:

- * Berücksichtigung der Vielfalt der pädagogischen Fachkräfte in ihren demografischen Aspekten als auch ihren Erfahrungen
- * Anerkennung und Aufgreifen des Outcomes aus Reflexions- und Lernprozessen sowie Forcieren von institutionellem Lernen
- * Referent*innen mit Fachexpertise und Feldwissen sowie länderübergreifendem Know how, die Bezug zu aktuellen professionsspezifischen Diskursen herstellen können
- * Hochwertige, erwachsenendidaktische Kompetenzen der Lehrenden, die Teilnehmende in deren Erfahrungshorizont abholen, auf diesem aufbauen und sich das Fach- und Erfahrungsrepertoire der Lernendengruppe zu Nutze machen
- * Professionelle, erwachsenengerechte und wertschätzende Haltung von Lehrenden gegenüber Lernenden
- * Einholen von Fortbildungswünschen aus dem Feld sowie Bereitstellung von regional flächendeckenden, zeitlich möglichen sowie kostengünstigen oder kostenfreien Fort- und Weiterbildungsangeboten

Wird TO im Spiegel der Praxis betrachtet, scheint es sich als Konzept auf einer Gratwanderung zwischen Optimum und Utopie zu bewegen. Neben der Vielfalt der *lehrenden* Akteur*innen als Praktiker*innen mit wissenschaftlicher Expertise oder Wissenschaftler*innen mit praktischen Erfahrungen (manchmal leider auch keines von beidem), die Inhalte auf ausgezeichnetem Niveau didaktisch-methodisch und unter Berücksichtigung von Teilnehmer*innenorientierten, austauschermöglichenden, reflexionsanregenden Fort- bzw. Weiterbildungssettings aufzubereiten fähig sind, braucht es auch eine entsprechende Grundhaltung der *lernenden* Subjekte:

- * Wahrnehmen von qualitativ hochwertigen Fort- und Weiterbildungsangeboten aufbauend auf dem individuellen fach- und professionsspezifischen Wissenstand und ein dementsprechendes Selbststudium
- * Verständnis für die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen sowie die Bereitschaft dazu
- * Anerkennung von Rollenkompetenz und Rollenperformanz als Eigenleistung
- * Regelmäßige und bewusste Reflexionsprozesse sowie regelmäßiger und fokussierter Austausch im Kollegium unter entgegengebrachter Unterstützung und Wertschätzung

Die Selbstbildungspotentiale, die nicht nur lernenden Kindern, sondern auch Erwachsenen einverleibt sind und die Bereitschaft, diese zu nutzen sowie ein Verständnis für die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen verhelfen, das theoretische Konzept der TO praktisch zu leben und Fort- und Weiterbildungsangebote zufriedenstellend und produktiv zu gestalten. Dies ist in jedem Berufsfeld nötig, da eine Basisausbildung niemals das sättigen kann, was im Laufe einer Berufstätigkeit gefordert wird. *Students can't be prepared for a job, that does no longer or still not exist.*

Literatur

- Breloer, G., Dauber, H. & Tietgens, H. (1980). *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Westermann.
- Diller, A. (2014). Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen. In *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative (WiFF)*.
- Engfer, D. (2020). *Weiterbildung in der Arbeitswelt von 2030*. Lifelong Learning Blog-Anregungen für Lehrende an Hochschulen und in der Berufsbildung. Pädagogische Hochschule Zürich.
<https://blog.phzh.ch/zhe/?s=Weiterbildung+in+der+Arbeitswelt+von+2030>
- Faulstich, P. & Zeuner, Ch. (2010). *Erwachsenenbildung*. Beltz.
- Friederich, T. & König, A. (2015). Qualität durch Weiterbildung. Chancen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In König, A., Friederich, T. (Hrsg.), *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. Band 3. Beltz Juventa. S. 9–18.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, St. (2011). Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung – das reinste Kinderspiel?! Schriftenreihe des Netzwerk-Bildung*. Friedrich Ebert Stiftung. S. 23–29.
- Fthenakis, W.- E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. In *Betrifft Kinder*, 03/09.
- Gruber, E. (2009). Auf der Spur... . Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In *Magazin Erwachsenenbildung*. Ausgabe 7/8, 2009.

- Iller, C. (2009). Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien. In Gieseke, W., Ludwig, J. (Hrsg.) *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung*. S. 239–244.
- Iller, C. (2015). Lebenslanges Lernen. Weiterbildung in der Frühpädagogik im Spiegel aktueller Debatten. In König, A., Friederich, T. (Hrsg.), *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Band 3. Beltz Juventa. S. 165–179.
- Krienzer, D. (2021). *Weiterbildung - die Lösung für alles?! Stärkung der Handlungskompetenz elementarpädagogische Fachkräfte durch passgenaue Ausgestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten – eine empirische Erhebung in der Steiermark*. Dissertation an der KFU Graz – Institut für Bildungs- und Erziehungswissenschaften.
- Leu, H.- R. (2013). Frühpädagogische Fachkräfte und ihre Qualifizierung. In Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung – das reinste Kinderspiel?!*. Schriftenreihe des Netzwerk- Bildung. Friedrich Ebert Stiftung. S. 17–29.
- Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Ausgabe. Beltz.
- Reinmann, G. (2015). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern. Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In Egger, R., Karber, A., Wustmann, C. (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Lernweltforschung 13*. Springer. S. 55–75.
- Rhein, R. (2010). Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung. In *Erwachsenengerechte Didaktik. REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 36. Jahrgang. 4/2013. wbv. S. 11–21.
- Schneebeli, R. (2020). *Erwachsenenbildung auf Expansionskurs*. Lifelong Learning Blog –Anregungen für Lehrende an Hochschulen und in der Berufsbildung. Pädagogische Hochschule Zürich. <https://blog.phzh.ch/zhe/erwachsenenbildung/>
- Tietgens, H. (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In Breloer, G., Dauber, H., Tietgens, H. (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig. S. 177–235.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Klinkhardt.
- Zeuner, Ch. (2012). Kritische Erwachsenenbildung. Grundlagen und Perspektiven. In Erler, I., Holzer, D., Kloyber, Ch., Ribolits, E. (Hrsg.). *Kritisch denken: Für eine andere Erwachsenenbildung*. Studienverlag, Innsbruck/Wien/Bozen. S. 56–68.

¹ Im weiteren Beitrag auch mit TO abgekürzt.

² Die direkten Zitate werden in Folge kodiert angeführt. Die Erstnennung dieser ist in Krienzer, 2021 nachzulesen. Alle Originale liegen ebenfalls dort auf.