

Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen

Grundlagen für die Frühpädagogik



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173/-249
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Redaktion: Anna von Behr, Anna Gaigl
Lektorat: Susanne John
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Collage aus Simon Potter © CorbisImages.com und contrastwerkstatt © Fotolia.com
Fotos Innenteil: © Fotolia.com, Sabine Münch
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-113-1

Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen

Grundlagen für die Frühpädagogik

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Der vorliegende *Wegweiser Weiterbildung* „Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen – Grundlagen für die Frühpädagogik“ leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte klarer zu konturieren. Damit wird ein wichtiger Schritt in Richtung Qualität und Wirksamkeit berufsbegleitender Weiterbildung getan und ein Akzent gesetzt, das professionelle Selbstverständnis und die Profilbildung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern in der Frühpädagogik zu stärken.

In den Blickpunkt fallen mit diesem *Wegweiser* die Kompetenzen der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Ihrem pädagogischen Handeln wird eine zentrale Bedeutung zugesprochen, um Weiterbildungsprozesse anzuregen, aufrechtzuerhalten und die Lernenden zu selbstgesteuertem Handeln zu führen. Obwohl das lebenslange Lernen seit Längerem in der Diskussion ist und an dessen Konturierung wie Strukturierung kontinuierlich gearbeitet wird, gilt das Berufsprofil der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bis heute als ausgesprochen heterogen. Ein eindeutiges Mandat für die Durchführung von Weiterbildungen wird im Gegensatz zu anderen pädagogischen Berufsgruppen des Bildungssystems hier nicht ausgesprochen. Dies wurde zum Anlass genommen, den vorliegenden *WiFF-Wegweiser* mit einer Expertengruppe aus Wissenschaft, Fachpolitik und Praxis auszuarbeiten.

Dieser *Wegweiser Weiterbildung* wird durch verschiedene Studien gestützt. So wird durch das AWiFF¹-Projekt „KoprofF“² die Perspektive in Richtung der Weiterbildungsanbieter erweitert. Sie sind Auftraggeber für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und setzen Rahmenbedingungen für deren fachliche Tätigkeit.

Eine Untersuchung von Klaus Fröhlich-Gildhoff und Carolin Eichin (2012) beleuchtet, welche Indikatoren kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote auszeichnen. Mit dem AWiFF-Projekt „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung“³ werden kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren vorgestellt, die als erster wichtiger Schritt gelten können, um dem Kompetenzparadigma gerecht zu werden. Hieran ist in den kommenden Jahren verstärkt zu arbeiten, um für die kompetenzorientierte Weiterbildung ein breites Methodenrepertoire aufzubauen. So kann es gelingen, kontinuierliche Weiterbildung

1 „AWiFF“ steht für „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“. Zu der Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gehören 16 Forschungsprojekte, die seit 2011 den inhaltlichen und institutionellen Entwicklungsbedarf frühpädagogischer Fachkräfte erforschen und ihren Karriereverlauf untersuchen.

2 „KoprofF“ steht für „Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ (2011–2013) und ist ein AWiFF-Forschungsprojekt der Universitäten Heidelberg (Buhl/Iller/Freytag) und München (Tippelt/von Hippel/Buschle).

3 Unter der Leitung von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff (Evangelische Hochschule Freiburg) und Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann (Alice Salomon Hochschule Berlin) und der Mitarbeit von Stefanie Pietsch (Evangelische Hochschule Freiburg).

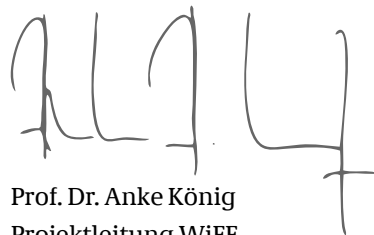
als zentralen Teil der Professionsentwicklung zu nutzen, d.h. als Möglichkeit, über Weiterbildung Routinen zu hinterfragen und neue Handlungsmuster aufzubauen. Professionalität in der Pädagogik kann so gesichert, aufrechterhalten und weiterentwickelt werden.

Der vorliegende *Wegweiser Weiterbildung* bündelt die zentralen Arbeitsergebnisse der Expertengruppe „Kompetenzprofil Weiterbildner/in“ der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*.

Wir danken den Mitgliedern der Expertengruppe herzlich für ihre Mitwirkung: Nils Bernhardsson, Dr. Inga Bodenburg, Dr. Beatrix Broda-Kaschube, Prof. Dr. Monika Buhl, Christel van Dieken, Prof. Dr. Doris Edelmann, Ursula Harbich, Prof. Dr. Aiga von Hippel, Dr. Astrid Kerl-Wienecke, Dr. Ludger Mehring, Jan Nissen, Dr. Christa Preissing, Isabel Putzer, Dr. Katharina Schenk, Ina Schütt, Mag. Irmgard Stieglmayer und Carola Christine Wildt.

Zudem gilt mein Dank der WiFF-Referentin Anna Gaigl und der ehemaligen WiFF-Referentin Anna von Behr, die umfassend an der Umsetzung des vorliegenden Wegweisers mitgearbeitet haben. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und anregende Hinweise für die Praxis der Weiterbildung.

München, im März 2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Anke König', with a stylized flourish at the end.

Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

	Einführung in den Wegweiser Weiterbildung	9
	Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen Angelika Diller	12
A	Fachwissenschaftlicher Hintergrund	
	1 Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Anna Gaigl	34
	2 Kompetenzorientierung in der Weiterbildung: gemeinsame Aufgabe in verteilten Zuständigkeiten Monika Buhl/Christina Buschle/Tanya Freytag/Aiga von Hippel/Carola Iller	54
B	Kompetenzorientierte Weiterbildung	71
	1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)	76
	2 Das Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“	85
C	Praxis kompetenzorientierter Weiterbildung	103
	1 Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung Inga Bodenburg	108
	2 Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch	128
	3 Auf dem Weg zur Kompetenzorientierung: Ansätze aus der frühpädagogischen Weiterbildungspraxis Klaus Fröhlich-Gildhoff/Carolin Eichin/Claudia Röser/Leonie Lau	154
D	Literatur- und Medienempfehlungen	165
	1 Grundlagenliteratur	170
	2 Literatur zu den Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils	171
	3 Links	173
	4 Film	175
	Ausblick: Perspektiven und (Heraus-)Forderungen Anke König	177
	Beteiligte Expertinnen und Experten	183

1 Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Bei der Begleitung und Unterstützung von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit sind die Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte von zentraler Bedeutung. Für die Entwicklung ihrer Kompetenzen bedarf es einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Weiterbildung. Für die Qualität von der Konzeption bis zur Umsetzung dieser Weiterbildungsveranstaltungen sind die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner entscheidend. Sie stehen deshalb im Mittelpunkt des vorliegenden Wegweisers Weiterbildung. Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) hat zusammen mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik und Praxis erarbeitet, welche Kompetenzen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner benötigen, um Veranstaltungen speziell für frühpädagogische Fachkräfte kompetenzorientiert planen und durchführen zu können.

1.1 Orientierung an Kompetenzen

Auf der *pädagogisch-didaktischen* Ebene soll die Kompetenzorientierung dazu führen, dass Bildungsprozesse passgenauer am Wissen und an den Fertigkeiten von Lernenden anknüpfen und dadurch effektiver und praxiswirksamer sind (vgl. Kapitel A1). Kompetenzorientierte Weiterbildungen ermöglichen eine mehrstufige bzw. modulare Umsetzung. Damit wird der Weg geebnet, Weiterbildung anschlussfähig an berufliche und hochschulische Ausbildung zu gestalten. Auf der *politischen* Ebene trägt dies dazu bei, Bildungsprozesse vergleichbar und anrechenbar zu machen (vgl. Kapitel B1). In der Gestaltung berufsbegleitender Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte hat sich im Unterschied zur Ausbildung der Ansatz der Kompetenzorientierung noch nicht durchgesetzt. Ihn in der Frühpädagogik zu etablieren, dazu soll der vorliegende *Wegweiser Weiterbildung* einen Beitrag leisten.

WiFF orientiert sich an einem performativen und outputzentrierten Kompetenzbegriff, wie er im *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (DQR) definiert wird als „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“ (AK DQR 2011, S. 8). Die Kompetenzorientierung in der Aus- und Weiterbildung wird somit zur Orientierung an tatsächlichen Handlungsanforderungen der Praxis.

1.2 Aufbau des Wegweisers Weiterbildung

Der *Wegweiser Weiterbildung* besteht aus vier Teilen, an denen verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt sind: die Mitglieder einer Expertengruppe, externe Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis sowie WiFF-Referentinnen und -Referenten.

- Teil A: Fachwissenschaftlicher Hintergrund zur kompetenzorientierten Gestaltung von Weiterbildungen;
- Teil B: Einführung in die Kompetenzorientierung einschließlich des „Kompetenzprofils Weiterbildner/in“;
- Teil C: Praxis kompetenzorientierter Weiterbildung;
- Teil D: Empfohlene Literatur, Medien und weiterführende Links für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie Weiterbildungsanbieter.

Diesen vier Teilen ist ein Text vorangestellt, der das heterogene Arbeitsfeld der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner beschreibt.

Teil A gibt sowohl einen Überblick über den aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse als auch über die Diskussion zur kompetenzorientierten Gestaltung von Weiterbildungen. Reflexionsfragen dienen dazu, Angebote kompetenzorientiert zu gestalten und durchzuführen. Des Weiteren liefert *Teil A* im Kapitel 2 empirische Daten zur Rekrutierung und Auswahl frühpädagogischer Weiterbildnerinnen und Weiterbildner.

Teil B begründet zunächst die Bedeutung der Kompetenzorientierung für die frühpädagogische Weiterbildung und stellt dann ein Kompetenzprofil für frühpädagogische Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vor.

Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption und Gestaltung von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten. Kapitel 1 dieses Teils stellt kompetenzorientierte Methoden vor, Kapitel 2 kompetenzbasierte Verfahren zur Erfassung der Kompetenzentwicklung, während Kapitel 3 anhand von Beispielen aus der Weiterbildungspraxis

zeigt, wie die Kompetenzorientierung bereits umgesetzt wird.

Teil D enthält Literatur- und Medienempfehlungen der Expertengruppe zur kompetenzorientierten Gestaltung und Durchführung von Weiterbildungen sowie weiterführende kommentierte Links.

Der *Ausblick* formuliert abschließend Entwicklungsbedarfe.

1.3 Verschiedene Zielgruppen

Der *Wegweiser Weiterbildung* regt Qualitätsentwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen an:

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie Weiterbildungsanbieter finden Hinweise für einen konzeptionellen Rahmen zur Entwicklung und Umsetzung kompetenzorientierter Angebote und zur qualitativen Prüfung ihrer bestehenden Angebote.

Trägern von Kindertageseinrichtungen, Fachberatungen und potenziellen Teilnehmenden von Weiterbildungen liefert der *Wegweiser Weiterbildung* Anhaltspunkte, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können und Best Practice in der Weiterbildung zu identifizieren. *Fachpolitischen Akteurinnen und Akteuren* zeigt der *Wegweiser Weiterbildung* einen Qualitätsmaßstab auf, aus dem politische Handlungsempfehlungen und Forderungen ableitbar sind.

1.4 Literatur

Arbeitskreis DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AKDQR) am 22. März 2011. Berlin. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)

2 Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen

Angelika Diller

2.1 Weiterbildung im gesellschaftlichen Kontext – Terminologie und bildungspolitische Verankerung

Es ist längst eine Selbstverständlichkeit, dass Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen ihre in Ausbildung erworbenen Kompetenzen auch durch kontinuierliche Weiterbildung ergänzen. Mit der Leitorientierung des lebenslangen Lernens hat die Europäische Union dieses Selbstverständnis verankert (OECD 1996). Auf dieser Grundlage hat 2004 die Bund-Länder-Kommission in Deutschland eine Strategie des lebenslangen Lernens auf den Weg gebracht.

Der Blick zurück zeigt: Der Anspruch kontinuierlichen Weiterlernens nach der Ausbildungsphase in Deutschland ist nicht neu. Er reicht zurück bis zur Bildungsreform der 1970er-Jahre und ist Ausdruck gesellschaftlicher Wissens- und Innovationsdynamiken.

Im Kontext der damaligen Bildungsreform wurde „Weiterbildung“ erstmals vom Deutschen Bildungsrat als Leitbegriff eingeführt und als quartärer Bereich im Bildungssystem verankert. Weiterbildung wird als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit verstanden“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197 ff.).

Damit beginnt eine neue Etappe, mit der sich das tradierte Verständnis der Erwachsenenbildung ändert und die auch als „realistische Wende“ (Arnold 1996) bezeichnet wird. Der kompensatorische bzw. emanzipatorische Effekt der Erwachsenenbildung

tritt in den Hintergrund; akzentuiert wird eine kontinuierliche, lebenslange Weiterbildung, durch die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten.

„Weiterbildung“ sollte den Terminus „Erwachsenenbildung“ ablösen und sowohl die allgemeine Erwachsenenbildung als auch die berufliche Weiterbildung umfassen. Der Blick in die aktuellen Diskurse zeigt aber, dass der Begriff der „Weiterbildung“ sich nur teilweise durchgesetzt hat. Beide Begriffe werden synonym sowohl für das Feld als auch für die Weiterbildungstätigen genutzt.¹

Daran hat auch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) (Bundesministerium der Justiz 2005) wenig geändert, das nicht den Begriff der „Weiterbildung“, sondern den der „Fortbildung“ anwendet. „Fortbildung soll die Möglichkeit eröffnen, die berufliche Handlungsfähigkeit anzupassen oder zu erweitern oder einen beruflichen Aufstieg vorzubereiten“ (BBiG 2005, § 1, Absatz 4). Damit wird zwar der Fokus der beruflichen Bildung – in Abgrenzung zur allgemeinen Erwachsenenbildung – unterstrichen; substanziell entspricht dies dem Verständnis von Weiterbildung, das im *Bildungsgesamtplan* (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973) formuliert ist.

Einen fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Paradigmenwechsel hat der *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR) eingeleitet. Er rückt den Stellenwert von Bildungsabschlüssen in den Hintergrund und die Bedeutung von Handlungskompetenzen in den Vordergrund. Mit dem Kompetenzparadigma soll

1 Die historischen Entwicklungslinien der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung wurden von verschiedenen Autoren aufbereitet, exemplarisch sei hier auf Arnold (1996) hingewiesen.

eine internationale Vergleichbarkeit unterschiedlicher Bildungsabschlüsse ermöglicht und die Mobilität der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer innerhalb Europas gefördert werden. Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (DQR) transformiert den EQF in das deutsche Bildungssystem und versteht sich als Übersetzungsinstrument, mit dem unterschiedlich erworbene Kompetenzen besser eingeordnet und die Anerkennung der in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Europa erleichtert werden soll.

Die berufsbegleitende Weiterbildung wird im EQF und DQR als „nonformales Lernen“ klassifiziert. Die Empfehlungen des *Rates der Europäischen Kommission* (2012) sehen vor, dass ab 2018 alle EU-Bürgerinnen und -Bürger einen Anspruch auf Anrechnung der Kompetenzen aus non-formalen sowie aus informellen² Bildungsprozessen haben.

2.2 Die frühpädagogische Weiterbildungslandschaft – ein weites Feld

2.2.1 Unterscheidungskriterien der Ausbildung und Weiterbildung

Wer heutzutage von der „Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ spricht, muss mit Missverständnissen rechnen. Denn diese Formulierung benennt nur das große Dach, unter dem sich vielfältige Qualifizierungsmaßnahmen gruppieren, die sich hinsichtlich ihrer öffentlich-rechtlichen Verankerung, ihrer Abschlüsse und ihrer Finanzierungsgrundlagen erheblich unterscheiden. Angesichts der unklaren Abgrenzungen und der damit verbundenen Missverständnisse hat WiFF bereits zu Beginn der ersten Projektphase zwischen den Qualifizierungsmaßnahmen „Ausbildung“ und „berufsbegleitender Weiterbildung“ unterschieden, d.h. als „Ausbildung“ werden alle Qualifizierungsmaßnahmen verstanden, deren Bildungsgänge und Abschlussprüfungen öffentlich geregelt sind und den Zugang zu einer (neuen) Berufstätigkeit ermöglichen. Diese Maßnahmen können an unterschiedlichen Bildungsorten sowohl grundständig als auch berufsbegleitend durchgeführt werden. Ihr gemeinsames Kriterium ist eine externe Regulierung, die durch gesetzliche und administrative Vorgaben vom Bund und/oder den zuständigen Ländern oder durch Akkreditierungsverfahren an Hochschulen ausgeübt wird. Die Regulierung bezieht sich sowohl auf Inhalte, Lehrpläne, Dauer, Prüfungsvorschriften als auch auf das „Qualifizierungspersonal“. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist die öffentliche Finanzierung der Maßnahmen, deren Kosten gar nicht oder nur zu einem sehr geringen Anteil auf die Anbieter bzw. Adressaten umgelegt werden.

Einen zentralen Stellenwert für das Arbeitsfeld der Frühpädagogik haben folgende regulierte Qualifizierungsmaßnahmen:

- *Die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpäda-*

2 „Informelle Bildung“ wird als Lernen im Alltagshandeln verstanden. Welche Konsequenzen die Validierung informeller Bildungsprozesse nach sich zieht, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden.

gogik: Strukturell gilt diese – durch Landesrecht geregelte – Ausbildung als berufliche Weiterbildung, da sie auf einer Erstausbildung (i. d. Regel Kinderpfleger/in oder Sozialassistent/in) aufsetzen sollte. Der Blick in die Praxis zeigt aber, dass die Zugangsvoraussetzungen in einigen Bundesländern gelockert wurden und ein Teil der Auszubildenden weder eine einschlägige noch eine andere berufliche Vorqualifikation hat, beispielsweise Auszubildende, die mit dem Abitur in die Fachschulausbildung einsteigen.³ So müssen auch nicht in jedem Bundesland ausgebildete Kinderpflegerinnen und -pfleger, Sozialassistentinnen und -assistenten, die im Rahmen dieser Erstausbildung Praktika absolviert haben, beruflich tätig gewesen sein, um die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zu absolvieren.

- Hervorzuheben sind auch die berufsbegleitenden Studiengänge an Hochschulen, die an die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher anknüpfen, mit einer höheren Qualifikation, z. B. dem B.A. Kindheitspädagogik schließen und den Zugang zu neuen Berufsfeldern ermöglichen. Auch diese Qualifizierungsmaßnahmen sind reguliert.
- Zur Gruppe der Ausbildung zählen auch Qualifizierungsmaßnahmen für sogenannte „Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger“, die zu einem Berufsabschluss führen und im Zuge des Fachkräftemangels an Bedeutung gewonnen haben (Dudek/Gebrande 2012).
- Eine Sonderstellung haben längerfristige Qualifizierungsmaßnahmen, sogenannte Aufbaubildungsgänge z. B. an Fachschulen, die nicht zu einem neuen Beruf, aber zu einer Spezialisierung führen, z. B. zur staatlich geprüften Leitungsfachkraft.

Diese regulierten Qualifizierungsmaßnahmen, die dem Feld der Ausbildung zugeordnet werden, können klar abgegrenzt werden von den Qualifi-

zierungsmaßnahmen, die weder durch öffentlich-rechtliche Vorgaben reguliert sind, noch zu einem neuen Berufsabschluss führen, sondern die für die aktuelle Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen weiterentwickeln; diese werden als *berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung* verstanden.

Die Unterscheidung zwischen regulierten und nicht regulierten Weiterbildungsmaßnahmen ist für die Konzeption dieser Publikation handlungsleitend. Im Blick stehen nicht die Lehrenden, deren Tätigkeit durch administrative und fachliche Vorgaben gesteuert wird, sondern die große und heterogene Gruppe der Weiterbildungstätigen, für die es bisher keine verbindlichen Vorgaben gibt. Für diese Gruppe werden in diesem Wegweiser insbesondere mit dem *Kompetenzprofil* „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“ Qualitätsmaßstäbe für das fachliche Handeln formuliert.

2.2.2 Gesetzliche Regelungen für die frühpädagogische berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung

Die gesetzliche Zuständigkeit liegt bei den Ländern und ist im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verankert. Danach sind die Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet, „die Fortbildung und Praxisberatung der Beschäftigten sicherzustellen“ (§ 72 SGB VIII). Aufgrund des Subsidiaritätsprinzips und der damit verbundenen politisch gewollten Trägerpluralität können regional sehr viele und unterschiedliche Träger aktiv werden.

Die Bundesländer nehmen ihre Möglichkeiten der Steuerung sehr unterschiedlich wahr. WiFF hat zu Beginn des Projekts mit allen zuständigen Ländervertretungen Interviews geführt (Diller/Leu 2010). Deutlich wurde, dass die Unterschiede über Verständnis und Reichweite der Steuerung offensichtlich nicht nur abhängig sind von den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen, sondern auch von der politischen Geschichte, der Einwohnerzahl, der Finanzkraft des Landes und dem historisch gewachsenen politischen Stellenwert der freien Träger.

³ Eine umfassende Analyse der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher leistet Janssen 2010.

Im Nachklang zur Diskussion über die erste Pisa-Studie und der Implementation von Bildungsplänen für das Arbeitsfeld haben einzelne Bundesländer durch zusätzliche Projekte bzw. umfassend finanzierte „Sonderprogramme“ – beispielsweise für die sprachliche Förderung – Einfluss auf die Angebotsgestaltung genommen. Bundesweit hat sich aber an den Stellschrauben der Regulierung für die berufsbegleitende Weiterbildung wenig geändert.

2.2.3 Das Spektrum der Weiterbildungsanbieter

Die Folge geringer Steuerung ist der oft kritisierte unübersichtliche Weiterbildungsmarkt, auf dem die Weiterbildungsanbieter eine Schlüsselfunktion haben. Sie sind Auftraggeber für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und setzen Rahmenbedingungen für deren fachliche Tätigkeit.

Die Qualitätsbeliebigkeit, die nicht mehr dem veränderten Stellenwert berufsbegleitender Wei-

terbildung entspricht, wurde in den letzten Jahren in verschiedenen Kontexten kritisiert. Forciert wird diese Kritik durch die Einordnung der berufsbegleitenden Weiterbildung als non-formales Lernen in die Systematik und die fachpolitischen Ansprüche der europäischen Bildungspolitik. Inwieweit die Vorgaben im Rahmen des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) eine Neuformatierung der Rahmenbedingungen auf der Länderebene auslösen, ist zum jetzigen Zeitpunkt bundesweit nicht erkennbar.

Eine wissenschaftlich empirisch fundierte Auseinandersetzung mit Struktur und Qualität der frühpädagogischen Weiterbildungsanbieter wurde lange Zeit vernachlässigt. WiFF hat erstmals eine bundesweite Erhebung zu den frühpädagogischen Weiterbildungsanbietern durchgeführt (Beher/Walter 2010) und Daten von ca. 500 Anbietern ausgewertet. Die folgende Tabelle aus der genannten Studie (ebd., S. 8) macht das breite Spektrum der Weiterbildungsanbieter deutlich.

Tabelle 1: Träger von Weiterbildungsanbietern

Trägergruppe	Weiterbildungsanbieter		Veranstaltungen		Durchgeführte Stunden	
	n	%	n	%	n	%
Öffentlicher Träger	89	19	2.550	17	55.992	24
Frei-gemeinnütziger Träger	215	45	9.531	63	134.575	57
<i>Darunter:</i> <i>Wohlfahrtsverbände/Kirchen</i>	97	20	5.085	34	69.026	29
<i>Sonstige frei-gemein. Träger</i>	118	25	4.446	29	65.549	28
Privat-gewerblicher Träger	72	15	1.428	9	25.691	11
Einpersonenunternehmen	90	19	1.376	9	16.052	7
Sonstiger Träger	16	3	235	2	3.739	2
Gesamt	482	100	15.120	100	236.049	100

Quelle: Beher/Walter 2010; n=482

Bei der Datenaggregation ist zu berücksichtigen, dass jede Trägergruppe weiter ausdifferenziert werden kann. Beispielsweise haben die frei-gemeinnützigen

Träger differenzierte Untergliederungen mit weitreichenden Gestaltungsspielräumen. Auch die folgende Tabelle 2 macht die Vielfalt der Anbieter deutlich.

Tabelle 2: Veranstaltertypus des Weiterbildungsanbieters

Veranstaltertypus	Weiterbildungsanbieter		Veranstaltungen		Durchgeführte Stunden	
	n	%	n	%	n	%
Einpersonenunternehmen	90	20	1.376	9	16.052	7
Wohlfahrtsverband (angeschlossener Träger)	64	14	4.297	29	53.016	23
Bildungsinstitut, Bildungswerk, Bildungsträger, Bildungsakademie	64	14	2.113	14	41.271	18
Volkshochschule	56	12	870	6	32.632	14
Behörden	28	6	1.478	10	19.431	8
Wissenschaftliche Akademien, Institute	26	6	1.408	10	5.774	2
Kirche/Religionsgemeinschaft	24	5	1.149	8	12.915	5
Berufliche Schule	20	4	200	1	12.089	5
Wirtschaftsunternehmen	19	4	339	2	13.472	6
Hochschule	13	3	312	2	13.046	6
Berufs- oder Fachverband	13	3	296	2	3.737	2
Wirtschaftsnaher Weiterbildungsanbieter (z.B. Gewerkschaften, Kammern)	8	2	235	2	2.347	1
Sonstiger Veranstalter	36	8	672	5	9.461	4
Gesamt	461	100	14.745	100	235.243	100

Quelle: Beher/Walter 2010

Auf zwei – im historischen Rückblick betrachtet – relativ neue und einflussreiche Weiterbildungsanbieter sei an dieser Stelle hingewiesen: *Fachschulen* und *Hochschulen* bieten zunehmend berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen an und werden somit sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung tätig.

Für die *Fachschulen* regeln die Rahmenvereinbarungen über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.11.2002), dass diese Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten können. Einige Bundesländer, beispielsweise Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, haben auf der Grundlage dieser Vereinbarung in ihr Schulgesetz aufgenommen, dass Fachschulen auch Träger von Weiterbildungsmaßnahmen sein können und damit die Funktion der Fachschulen als Weiterbildungsan-

bieter gestärkt. In der Erhebung von Beher/Walter (2010) liegt der Anteil der Fachschulen bei vier Prozent. Leider liegen keine aktuellen Daten dazu vor, ob der Anteil der Fachschulen an Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten Jahren gestiegen ist.

Damit verbunden ist die grundsätzliche Frage, ob möglicherweise eine institutionelle Verschiebung vom unregulierten freien Markt auf regulierte Ausbildungsinstitutionen politisch gewollt ist. Zumindest in einigen Bundesländern ist davon auszugehen, dass die Weiterentwicklung der Fachschulen zu Bildungszentren, die in Kooperation mit unterschiedlichen Trägern und Hochschulen ein regional kohärentes Qualifizierungskonzept anbieten, politisch gewünscht ist.

Eine zunehmende Präsenz von Ausbildungsinstitutionen als Träger von Weiterbildungsmaßnahmen wirft Fragen nach dem professionellen

Profil der in der Weiterbildung Tätigen auf, das im Folgenden noch ausführlicher thematisiert wird (vgl. Kapitel 2.3).

2.2.4 Qualitätssteuerung

Die Qualität der frühpädagogischen berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung ist bundesweit nicht reguliert. Das bedeutet, die Qualitätssteuerung ist beliebig und abhängig vom Qualitätsmaßstab des Anbieters. Belegt ist, dass ein Teil der Weiterbildungsanbieter auf der Grundlage der Qualitätsentwicklungskonzepte ihrer Trägerverbände arbeitet.

Hippel und Grimm (2010) haben in der WiFF-Studie Band 3 die Qualität der Weiterbildung von großen Trägerverbänden der Freien Wohlfahrtspflege analysiert und beschrieben, dass diese im Rahmen ihrer Qualitätsmanagementsysteme Vorgaben für die Weiterbildung machen. Eine domänenspezifische Präzisierung für die frühpädagogische Weiterbildung ist bisher bundesweit nicht erhoben worden.

Ein Instrument der Qualitätssicherung ist auch die 2004 in Kraft getretene *Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV)*. Adressaten sind Bildungsträger, die sich auf der Grundlage dieser Verordnung zertifizieren lassen können. Zuständig für die Akkreditierung der Qualitätsprüfer ist die *Bundesanstalt für Arbeit (BA)*. Voraussetzung für die Zertifizierung ist die Erfüllung eines umfangreichen Forderungskataloges, der organisatorische Rahmenbedingungen und Kenntnisse der Erwachsenenbildung beinhaltet (AZWV § 8).

AZWV-zertifizierte Anbieter haben den Vorteil, Bildungsgutscheine der BA einzulösen und auf der Grundlage dieser Finanzierung beispielsweise Vorbereitungskurse für die Externenprüfungen zur Erzieherin bzw. zum Erzieher anzubieten. Aus der Perspektive der Frühpädagogik ist zu beachten, dass die AZWV-Zertifizierung keine arbeitsfeldspezifischen Besonderheiten berücksichtigen kann. Vor diesem Hintergrund ist die Qualität der Maßnahmen von Anbietern, die zwar AZWV-zertifiziert sind, aber keine domänenspezifischen Kenntnisse vorweisen können, umstritten.

2.3 Das Bildungspersonal – eine heterogene Akteursgruppe

Im gesamten Feld der beruflichen Weiterbildung/Erwachsenenbildung gibt es wenig empirisch fundierte Informationen über das pädagogische Personal. Erstmals wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine Pilotstudie zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung durchgeführt (Wirtschafts- und Sozialforschung WSF 2005). So konnten relevante Daten über das Bildungspersonal erhoben werden. Eine domänenspezifische Differenzierung konnte diese Studie jedoch nicht leisten, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass Ergebnisse dieser Erhebung auf einen Teil der frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zutreffen, da die befragten Weiterbildungsanbieter auch Maßnahmen im Bereich der Frühpädagogik anbieten.

2.3.1 Weiterbildnerin/Weiterbildner: Funktion oder Beruf?

Die Bezeichnungen „Weiterbildnerin/Weiterbildner“ oder „Erwachsenenbildnerin/Erwachsenenbildner“ werden in den allgemeinen Fachdiskursen als Oberbegriffe genutzt, daneben sind „Referentinnen/Referenten“, „Kursleiterinnen/Kursleiter“ oder „Dozentinnen/Dozenten“ gängige Bezeichnungen, die in der Weiterbildungspraxis synonym für unterschiedliche Funktionen, unterschiedliche Qualifikationen und unterschiedliche berufliche Positionen verwendet werden.

Beispielsweise kann eine Kursleitung sowohl für die Gesamtleitung einer Maßnahme zuständig sein als auch für die Durchführung der Bildungsprozesse, die primär in den Zuständigkeitsbereich von Referentinnen und Referenten fallen. Ebenso können die Funktionen der Kursleitung und die der Referierenden von unterschiedlichen Personen ausgeübt werden. Auch der berufliche Status und das Beschäftigungsverhältnis unterscheiden sich:

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner können sozialversicherungspflichtig, auf Honorarbasis, nebenberuflich oder freiberuflich tätig sein, wie weiter unten noch ausführlicher erörtert wird.⁴

Genauso unterschiedlich wie Funktionen und beruflicher Status sind auch die Qualifikationen der in der Weiterbildung Tätigen, da – im Unterschied zu den Lehrenden in der Ausbildung an Fach- und Hochschulen – die erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen nicht verbindlich geregelt sind.

Diese Beliebigkeit führt zu der in der allgemeinen Weiterbildung viel diskutierten Grundsatzfrage, ob die Tätigkeit der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als professionelles Handeln bewertet werden kann und den Kriterien einer Profession, d.h. eines Berufes, entspricht. In den Diskursen zu dieser Kernfrage wird zwischen „Professionalisierung“ und „Professionalität“ unterschieden.⁵

Danach impliziert „Professionalisierung“ die Struktur und die teilweise machtpolitische und strategische Entwicklung erwachsenenpädagogischer Berufe, im Unterschied dazu wird „Professionalität“ als „gekonnte Beruflichkeit“ verstanden und als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit eingeschätzt.

Mit Bezug auf diese Kriterien vertreten Stanik/Sawicki (2009) die Position, dass sowohl die Aktivitäten im Rahmen der großen Bildungsreform der 1970er-Jahre als auch die Etablierung von Lehrstühlen zur Erwachsenenbildung zwar einen „Verberuflichungsprozess“ initiiert hätten, man aber von einer „fragmentarischen Professionalisierung“ sprechen könne, da keine einheitlichen Ausbildungs- bzw. Fortbildungswege festgeschrieben seien und der Zugang zur Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung formal an keine klar definierten Voraussetzungen geknüpft sei. Von Hippel und Tippelt (2009) konstatieren dagegen in der Studie

KomWeit⁶ eine Prioritätenverschiebung. Weniger der Prozess der Verberuflichung/Professionalisierung, sondern Professionalität als „gekonnte Beruflichkeit“ in Verknüpfung mit Qualitätskriterien sei relevant. Diese Argumentation rückt das berufliche Handeln in den Mittelpunkt und unterstreicht, dass das fachliche Handeln der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner einem anerkannten Qualitätsmaßstab entsprechen sollte.

2.3.2 Ausbildungshintergrund frühpädagogischer Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Professionalität der frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Wie schon an anderer Stelle erwähnt, gibt es wenig empirische Daten und bisher auch keinen bundesweiten Diskurs darüber, welchen fachlichen Ansprüchen frühpädagogische Weiterbildung entsprechen sollte. Wie die AWiFF-Studie „Koproff“⁷ zeigt, haben auch die Weiterbildungsanbieter keine systematischen Auswahlkriterien oder Mindestvoraussetzungen für die Rekrutierung der Referentinnen und Referenten (vgl. Kapitel A2).

4 Der vorliegende Wegweiser verwendet die Bezeichnung „Weiterbildnerin/Weiterbildner“ für die Personen, die Weiterbildungsveranstaltungen gestalten und durchführen, ausgenommen sind übernommene Bezeichnungen aus Zitaten und Quellenverweisen.

5 Vgl. Stanik/Sawicki (2009) und Tippelt/von Hippel/Fuchs (2009).

6 Das Forschungsprojekt „Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen“ (KomWeit) wurde von 2007 bis 2009 vom Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München (Tippelt/von Hippel/Fuchs/Kollmannsberger) mit Unterstützung des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

7 „Koproff“ steht für „Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ (2011 bis 2013). „Koproff“ ist ein Verbundvorhaben der Universitäten Heidelberg (Buhl/Iller/Freytag) und München (Tippelt/von Hippel/Buschle), gefördert vom BMBF im Rahmen der AWiFF-Forschungsvorhaben zu Themen der WiFF.

Einen Einblick in die beruflichen Qualifikationen des Weiterbildungspersonals leisten Baumeister/Grieser (2011). Die Autorinnen haben – im Anschluss an Beher/Walter (2010) über die Weiterbil-

dungsanbieter – 8.700 Weiterbildungsprogramme und die Berufe der Referentinnen und Referenten analysiert:

Tabelle 3: Berufe der Referentinnen und Referenten (absolut und in Prozent)

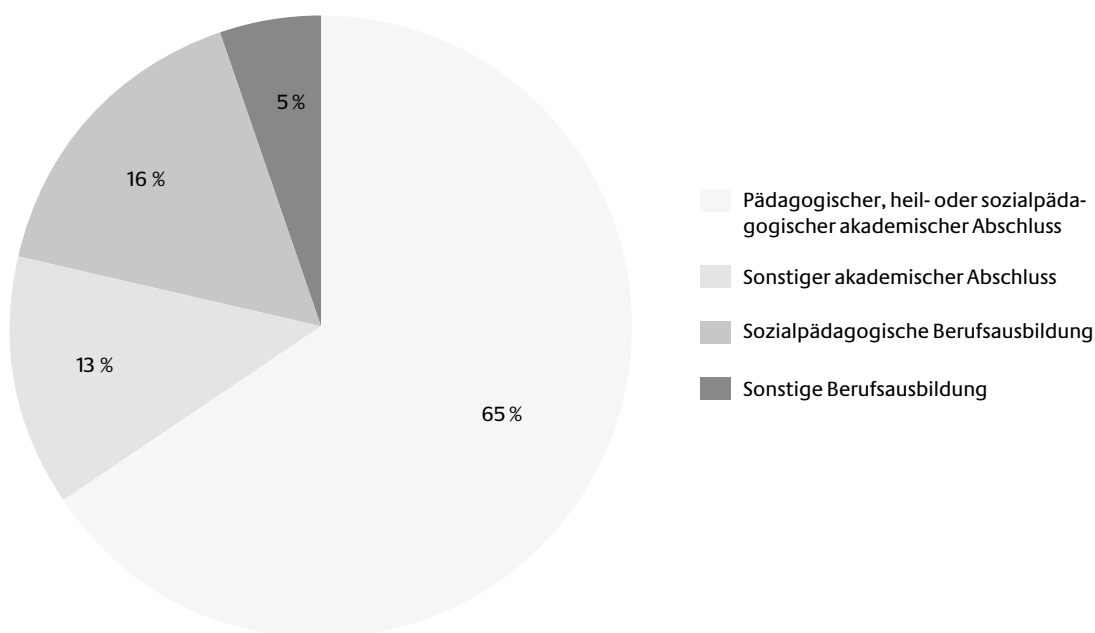
Berufe der Referentinnen und Referenten	Anzahl	Prozent
Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (Diplom, M.A.)	1.870	25,6
Pädagoginnen und Pädagogen (Diplom, M.A.)	1.312	18,0
Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger	1.022	14,0
Psychologinnen und Psychologen (Diplom, M.A.)	439	6,0
Sozialarbeit bzw. Soziale Arbeit (Diplom, M.A., B.A.)	139	1,9
Ergotherapie/Physiotherapie	112	1,5
Heilpädagogik (Diplom, M.A.)	105	1,4
Sonstige Studiengänge	1.406	19,2
Sonstige Berufe mit päd./sozialpäd./heilpäd. Hintergrund	637	8,7
Sonstige Ausbildungsberufe	143	2,0
Sonstige Berufe	129	1,7
Gesamt (Fehlend: 2.488)	7.314	100,0

Quelle: Baumeister/Grieser 2011

Die Tabelle zeigt: Ein Viertel der Referentinnen und Referenten hat eine sozialpädagogische Qualifikation (Diplom, M.A.) und 18 Prozent haben ein Studium der Pädagogik abgeschlossen (Diplom, M.A.). Nur 14 Prozent sind ausgebildete Erzieherinnen bzw. Erzieher oder Kinderpflegerinnen bzw. Kinderpfleger. Von den 72 Prozent der Referentinnen und Referenten, die ein Studium absolvierten, hatten 19,2 Prozent kein pädagogisches Studienfach gewählt. Ein geringer Teil von 2 Prozent kommt aus „sonstigen“ Berufsfeldern wie Betriebswirtschaft, Schreinerwesen oder Fotografie, die nicht zwingend eine Berufsausbildung oder ein Studium erfordern.

Das folgende Schaubild von Beher/Walter (2010) unterscheidet nach formalen Qualifikationen:

Abbildung 1: Höchste Qualifikation der Referentinnen und Referenten



Quelle: Beher/Walter 2010

Baumeister/Grieser (2011) machen deutlich, dass der überwiegende Teil der Lehrkräfte in der Weiterbildung pädagogische und sozialpädagogische Basisqualifikationen besitzt. Daraus kann geschlossen werden, dass die Mehrzahl der Referentinnen und Referenten über domänenspezifisches Wissen verfügt und ihre Expertise zu bestimmten Themen angefragt wird. Nicht nachvollziehbar ist, ob sie auch spezifische erwachsenenpädagogische Kompetenzen/Qualifikationen haben und einen fachlichen Anspruch erfüllen, der in der allgemeinen Weiterbildung/Erwachsenenbildung unstrittig ist.

2.3.3 Exkurs: Fachliche Anforderungen an das Bildungspersonal in der allgemeinen Weiterbildung

Wechselt man die Perspektive auf das gesamte Feld der Weiterbildung/Erwachsenenbildung, wird deutlich, dass spezifische erwachsenenpädago-

gische Qualifikationen/Kompetenzen als Grundlagen für die Weiterbildungstätigkeit deklariert werden. Insbesondere seit den 1990er-Jahren wird das Lehr- und Lernverständnis der Weiterbilderinnen und Weiterbildner intensiv erörtert (Kraft 2006; Siebert 2012). Trotz unterschiedlicher fachlicher Zugänge besteht Konsens, dass die Kompetenzen des Bildungspersonals der Schlüssel für das Gelingen der Weiterbildungsmaßnahme sind, und die Qualifikation der Weiterbilderinnen und Weiterbildner maßgeblich die Qualität der Angebote prägt (von Hippel/Tippelt 2009). Diese fachliche Einschätzung wird durch unterschiedliche Studien bestätigt.

Die folgenden drei Beispiele zeigen, dass trotz verschiedener methodischer und theoretischer Zugänge eine hohe Übereinstimmung hinsichtlich der erforderlichen Kernkompetenzen von Weiterbilderinnen und Weiterbildnern festzustellen ist:

Das Forschungsprojekt *„Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancen-*

gerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen (Komweit)“ unterstreicht, dass eine erwachsenenpädagogische Professionalität erforderlich ist, die – wie schon weiter oben zitiert – als „gekonnte Beruflichkeit“ verstanden wird. Die Studie bezieht sich in ihren Überlegungen auf Siebert (2000, S. 101), der das Spezifische einer erwachsenenpädagogischen Professionalität folgendermaßen definiert: „Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung gehören zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien in der Erwachsenenbildung, da das Lernen Erwachsener immer Anschlusslernen beinhaltet.“ Die Akzentuierung des „Anschlusslernens“ weist darauf hin, dass dieses an anderen didaktischen Prinzipien orientiert ist als Lernen in Ausbildungsprozessen; d.h. qualifizierte Dozentinnen und Dozenten in der Ausbildung sind demnach nicht „automatisch“ qualifizierte Referentinnen und Referenten in der Weiterbildung.

Das Forschungsprojekt KomWeit präzisiert diesen adressaten- und teilnehmerorientierten Anspruch: Er wird eingelöst, wenn Weiterbildnerinnen und Weiterbildner „bei der Planung und Gestaltung unterschiedlicher pädagogischer Handlungsfelder auf pluralisierte Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen (z.B. Altersgruppen, Bildungsgruppen, Migrant/innengruppen, soziale Milieus, verschiedene Lebenslagen und Lebensphasen) eingehen“ (ebd., S. 14 ff.).

Darüber hinaus wird dort unterschieden zwischen *Mikrodidaktik*, womit das Lehren und Lernen auf Kursebene gemeint ist, und *Makrodidaktik*, d.h. der Programmplanung und Weiterbildungsberatung.

Weniger aus der Forschungsperspektive, als vielmehr aus der Weiterbildungspraxis erörtert die Publikation „*Dozentenleitfaden – Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung*“ (Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert 2011) die erforderlichen Kernkompetenzen. Diese Publikation versteht sich als Leitfaden für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, die keine einschlägigen Kenntnisse in der Erwachsenenbildung haben. In der Publikation werden die Didaktik und Methodik des Erwachsenenlernens beschrieben und u.a. folgende

„Kriterien für nachhaltiges Erwachsenenlernen“ benannt (a.a.O., S. 84 ff.):

- die aktive Beteiligung der Lernenden;
- die Selbststeuerung der Lernenden;
- das konstruktive Lernen, das Vorerfahrungen und eigene Interpretationen berücksichtigt;
- der soziale Prozess des Lernvorgangs, der soziokulturelle Einflüsse und das interaktive Geschehen im Lernprozess umfasst.

Ebenfalls für die Weiterbildungspraxis hat die Technische Universität Dresden einen *Kompetenzpass für Weiterbildner* entwickelt (Technische Universität Dresden 2009). Dieser ermöglicht eine Reflexion vorhandener Kompetenzen. In einer Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung können Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ihre Kompetenzen hinsichtlich folgender Dimensionen einschätzen bzw. einschätzen lassen:

- fachliche und gesellschaftliche Kompetenz;
- pädagogisch-didaktische Kompetenz/Medienkompetenz;
- personale/soziale/reflexive Kompetenz;
- Organisations- und Managementkompetenz;
- Beratungskompetenz/Begleitungskompetenz.

Diese wenigen Beispiele unterstreichen: Weiterbildungstätige benötigen spezifische erwachsenenpädagogische Kompetenzen. Diese können an sehr unterschiedlichen Ausbildungsorten erworben werden. An vielen Hochschulen werden einschlägige Studiengänge der Erwachsenenbildung angeboten; darüber hinaus gibt es ein großes Angebot unterschiedlicher Zusatzqualifikationen, deren Erwerb von verschiedenen Institutionen angeboten wird.

Eine erwachsenenpädagogische Kompetenz reicht für domänenspezifische Weiterbildungen jedoch nicht aus, vielmehr benötigen frühpädagogische Weiterbildnerinnen und Weiterbildner eine Doppelqualifikation, d.h. sowohl domänenspezifisches Wissen als auch erwachsenenpädagogische Kompetenzen. Beide Aspekte werden im Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“ präzisiert (siehe Kapitel B2).

In Ergänzung zu diesem Kompetenzprofil hat eine WiFF-Expertengruppe, die in Kooperation mit der *Werkstatt Weiterbildung e.V.* entstanden ist, Qualitätsanforderungen für die frühpädagogische Weiterbildung erarbeitet. Referenzpunkt dieser Ausführungen sind nicht die Referentinnen und Referenten, sondern die Weiterbildungsanbieter. Diese haben – wie schon erwähnt – eine zentrale Funktion: Sie wählen die Lehrkräfte aus, setzen Rahmenbedingungen und nehmen somit erheblichen Einfluss auf die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen.

Die WiFF-Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ hat Standards für die Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität entwickelt, die Grundlagen der Erwachsenenbildung mit den spezifischen fachlichen frühpädagogischen Anforderungen verknüpfen. Diese Standards haben eine Doppelfunktion: Sie sind ein Qualitätsmaßstab für die Weiterbildungsanbieter, und sie vermitteln den Weiterbildungsreferentinnen und -referenten zentrale Qualitätskriterien, die für ihr fachliches Handeln von Bedeutung sind. In einem weiteren Schritt wurden die Standards durch Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter ergänzt (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

2.4 Fachliches Handeln von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern im Spektrum unterschiedlicher Rahmenbedingungen

Kompetenzen und Qualifikation sind zentrale Parameter fachlichen Handelns und liegen in der Verantwortung der Weiterbildungstätigen. Inwieweit diese ihre Kompetenzen umsetzen können, ist erheblich abhängig von den Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit; dazu zählen u.a. das Beschäftigungsverhältnis und institutionell vorgegebene Aufgabenprofile bzw. Vertragsvorgaben für freiberuflich Tätige. Auf diese Rahmenbedingungen haben die Weiterbildungstätigen geringen Einfluss. Sie werden von den Weiterbildungsträgern im Rahmen rechtlicher Vorgaben, institutioneller Strukturen und Finanzierungsmöglichkeiten gesetzt. In den Diskursen der allgemeinen Weiterbildung/Erwachsenenbildung wird darauf hingewiesen, dass die Heterogenität des Feldes eine klare Systematisierung erschwert, dennoch können einige zentrale Ergebnisse das Verständnis über die spezifischen Arbeitsbedingungen erweitern.

2.4.1 Beschäftigungsverhältnisse

Angesichts der Heterogenität im gesamten Feld der Erwachsenenweiterbildung ist nachvollziehbar, dass das Bildungspersonal in sehr unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen tätig ist. Die WSF-Studie (2005) hat umfangreiche Daten zur Beschäftigungssituation der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner erhoben und nach unterschiedlichen Kriterien ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen u.a.: Der Anteil von Lehrenden in der Weiterbildung in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis beträgt nur 14 Prozent. Die mit Abstand stärkste Gruppe bilden die freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf Honorarbasis bzw. die Selbstständigen mit 74 Prozent (ebd., S. 7 ff.). Mehrfachbeschäftigungsverhältnisse sind

weit verbreitet, und fast ein Viertel aller Lehrenden sichert seine Existenz ausschließlich über eine freiberufliche Lehrtätigkeit ab. In der Bilanz wird die soziale Lage für einen Teil der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als prekär eingestuft. Inwieweit sich diese Erkenntnisse auf die frühpädagogische Weiterbildungslandschaft übertragen

lassen, bleibt offen; allerdings weisen die Daten von Beher/Walter (2010), die in ihrer Studie die Weiterbildungsanbieter nach den Beschäftigungsverhältnissen gefragt haben, in eine ähnliche Richtung. Sie haben die Beschäftigungsverhältnisse nach hauptberuflich und nebenberuflich Beschäftigten unterschieden:

Tabelle 4: Personalvolumen nach Trägern und Beschäftigungsverhältnis

Träger	Hauptberuflich Beschäftigte		Nebenberuflich Beschäftigte		Verhältnis nebenberuflich zu hauptberuflich Beschäftigten
	n	%	n	%	
Öffentlicher Träger	202	15	1.225	22	6,1x
Frei-gemeinnütziger Träger	1.014	75	3.836	68	3,8x
Privat-gewerblicher Träger	93	7	427	8	4,6x
Einpersonenunternehmen	-	-	-	-	-
Sonstiger Träger	36	3	140	2	3,9x
Ohne Angabe	20	1	80	1	4,0x
Gesamt	1.365	100	5.708	100	4,2x

Quelle: Beher/Walter 2010

Auch Beher und Walter heben hervor, dass der Anteil der Nebenbeschäftigten sehr hoch ist und – von den über die Befragung der Weiterbildungsanbieter erfassten 7.073 tätigen Personen – nur ein Fünftel hauptberuflich beschäftigt ist (ebd., S. 12).

Die Beschäftigungsverhältnisse lassen sich ausdifferenzieren: Es gibt frühpädagogische Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, die ...

- einen sozialversicherungspflichtigen Anstellungsvertrag bei einer Weiterbildungsinstitution haben;
- als sogenannte hauptberufliche Honorarkräfte auf der Grundlage eines Werkvertrages in einer oder mehreren Institutionen arbeiten;
- selbstständig bzw. freiberuflich in einer Doppelfunktion als Anbieterin bzw. Anbieter und Referentin bzw. Referent tätig sind;
- eine feste Anstellung in einem anderen Berufsfeld haben und auf Honorarbasis Weiterbildungen durchführen.

Mit welchen subjektiven Strategien eine mögliche prekäre Lage und ein fragiles Beschäftigungsverhältnis verarbeitet werden, ob die damit verbundenen Unsicherheiten als belastend erlebt oder als Preis für eine relative berufliche Autonomie verstanden werden, darüber liegen keine Daten vor.

2.4.2 Aufgabenprofile und Weiterbildungstätigkeiten in Weiterbildungsinstitutionen

Vorliegende Erhebungen der allgemeinen Erwachsenenbildung unterscheiden zwischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, die in Institutionen fest angestellt sind, und denen, die auf Honorarbasis in der „Lehre“ tätig sind. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, die eine Festanstellung in einer Institution haben, können nach Stanik/Sawicki (2009) unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen:

- *Leitung von Bildungseinrichtungen:* Mit dieser ist die Wahrnehmung repräsentativer Funktionen und klassischer Managementaufgaben wie beispielsweise Marketing, Personalführung, Qualitätsmanagement, Beschaffung von Ressourcen verbunden.
- *Pädagogische Mitarbeiterin/pädagogischer Mitarbeiter mit disponierenden oder/und planenden Aufgaben:* Damit sind makrodidaktische Tätigkeiten gemeint, z.B. Programmplanung/Programmdurchführung und -evaluation sowie die Beratung und Fortbildung der Lehrenden.
- *Lehrende:* Diese Berufsrolle umfasst die Lehr- und/oder Beratungstätigkeit, die am unmittelbarsten das öffentliche Bild der Erwachsenenbildung prägt.

Inwieweit diese Differenzierungen auch auf die frühpädagogische Weiterbildung zutreffen, ist nicht belegt. Plausibel scheint, dass in der Gruppe des frühpädagogischen Weiterbildungspersonals eine ähnliche Aufgabendifferenzierung vorliegt.

2.4.3 Maßnahmenspezifische Vertragsgestaltungen

WiFF-Daten belegen, dass nur 15 Prozent der in der frühpädagogischen Weiterbildung Tätigen hauptberuflich beschäftigt sind (Behr/Walter 2010). Daraus kann geschlossen werden, dass der größte Teil auf der Grundlage spezifischer Verträge tätig ist, die den inhaltlich-thematischen Auftrag, die Rahmenbedingungen der Maßnahme (d.h. Zeit, Raum, Teilnehmerzahl, Ort etc.) und die Honorierung der Weiterbildungstätigkeit regeln.

Auftraggeber sind in der Regel Weiterbildungsanbieter, allerdings können auch Einrichtungsträger bilateral mit Weiterbildungsreferentinnen und -referenten Verträge abschließen.

Die Gestaltungsmöglichkeiten der Weiterbildungsanbieter sind unterschiedlich und sowohl von ihrer Einbindung in einen Trägerverband abhängig als auch von den bundesländerspezifischen Rahmenbedingungen. Ein Weiterbildungsanbieter kann im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig

werden, die Themen, Zielgruppe, Zeitraum und den Durchführungsort vorgeben. Auch die umgekehrte Variante findet sich im Feld, d.h. ein Weiterbildungsanbieter entscheidet über Thema, Zeit und Ort und bietet die Maßnahme auf dem Markt an.

Für die Weiterbildungsreferentinnen und -referenten als Auftragnehmer stellt sich die Frage: Ist der Vertrag akzeptabel? Ermöglichen die Vertragsbedingungen, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ihre Kompetenzen entfalten können, oder müssen sie aufgrund der Vorgaben fachliche Abstriche machen?

Grundsätzlich können Verträge nachverhandelt oder auch abgelehnt werden. Wie häufig dies der Fall ist, und wie groß der Einfluss auf die Vertragsgestaltung tatsächlich ist, kann – mangels Datengrundlage – nicht nachvollzogen werden. Ein wichtiges Kriterium ist die individuelle ökonomische Lage. Mit Blick auf existenzielle Bedarfe – beispielsweise bei freiberuflich Tätigen – reduziert sich möglicherweise die Ablehnungsbereitschaft, und die Vertragsgestaltung kann ein Prozess mit de facto sehr ungleichen Partnern sein. Dagegen haben Referentinnen und Referenten, für die eine Weiterbildungstätigkeit einen zusätzlichen Nebenerwerb bedeutet, größere Verhandlungsspielräume.

Für ein stimmiges Passungsverhältnis sind folgende Aspekte bedeutsam:

- *Passung zwischen fachlichem Auftrag und Rahmenbedingungen der Maßnahme.*

Der Blick in die Weiterbildungspraxis zeigt: Weiterbildnerinnen und Weiterbildner werden aufgrund ihrer einschlägigen fachlichen Kompetenz häufig bereits in der Planungsphase angefragt und können Konzept und Ausschreibungstext mitgestalten. Viele Weiterbildungsanbieter sind bei der Konzeptgestaltung und Ausschreibung auf das fachliche Know-how der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner angewiesen, d.h. in dieser Phase sind die fachlichen Einflussmöglichkeiten der Lehrenden groß.

Auf die Dauer der Maßnahme, den Ort, die Gebühren und häufig auch auf die Teilnehmerzahl haben die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in der Regel wenig Einfluss. Das kann eine fachliche Einschränkung bedeuten, insbesondere bei

Themenfeldern, die für die Teilnehmenden neu sind und erstmalig angeboten werden. Beispielsweise bei dem Themenfeld „Pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ bestand häufig eine erhebliche Diskrepanz zwischen gewünschtem Kompetenzerwerb und den Rahmenbedingungen der Weiterbildungsmaßnahme.

- *Anzahl der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bzw. Referentinnen und Referenten für eine Maßnahme*

Aus fachlicher Sicht sollte die Anzahl der Lehrenden abhängig vom Format der Weiterbildung sein, d.h. von der thematischen Zielsetzung, dem zeitlichen Umfang und der Größe der Teilnehmergruppe. Baumeister/Grieser (2011) haben in ihrer Studie die Anzahl der Lehrkräfte erhoben, die in eine Qualifizierungsmaßnahme eingebunden sind. Von den ca. 9.000 Weiterbildungsveranstaltungen wurden 83,3 Prozent von nur einer Referentin bzw. einem Referenten durchgeführt, 13,2 Prozent wurden von einem Zweier-Team geleitet, und nur bei 3,2 Prozent der Seminare wurden mehr als drei Lehrende eingesetzt.

Aufgrund der Datenlage ist davon auszugehen, dass Einzelmaßnahmen von einer Person und Fortbildungsreihen von mehreren Lehrkräften durchgeführt werden. Keine Daten liegen über die zeitliche Taktung vor, ob zwei oder mehr Referentinnen bzw. Referenten in einem Kurs zeitgleich arbeiten oder nacheinander.

Grundsätzlich könnte die Qualität der fachlichen Arbeit durch eine Doppelbesetzung verbessert werden (vgl. Team Teaching, Kapitel A1). Angesichts der damit verbundenen Kostensteigerung ist dies für die Mehrzahl der Veranstaltungen eher eine seltene Variante.

- *Angemessenheit der Honorierung*

Auch zu diesem Themenfeld liegen keine empirischen Daten vor. Bekanntlich ist die Honorierung der Weiterbildungskräfte unterschiedlich und abhängig von den Finanzierungsgrundlagen des Weiterbildungsanbieters. Hat der Anbieter Refinanzierungsmöglichkeiten bzw. wird er öffentlich gefördert?

Je umfangreicher die Kosten, je geringer die Refinanzierungsmöglichkeiten, desto höher werden die Teilnahmebeiträge. Diese sollen aber so gering wie möglich sein, denn die Mehrzahl der Kita-Einrichtungsträger übernimmt die Kosten, und bei den Trägern besteht die Erwartung, dass die Kosten – insbesondere für kurzfristige Maßnahmen – niedrig sind.

Betrachtet man die Honorierung aus der Perspektive der Lehrenden, müsste – bei gleicher fachlicher Leistung – unterschieden werden zwischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, denen die Weiterbildungstätigkeit zusätzliche Einkünfte zu ihrem Hauptberuf einbringt und denen, die ihre Existenz damit bestreiten. Inwieweit Weiterbildungsanbieter die ökonomische Lage der freiberuflich Tätigen berücksichtigen, ist empirisch nicht belegt. Vorliegende Einzelerfahrungen weisen in beide Richtungen.

Die vorliegenden Ausführungen unterstreichen, dass Heterogenität und Qualitätsbeliebigkeit frühpädagogischer Weiterbildung weder mit dem fachlichen Anspruch noch mit der fachpolitischen Reichweite vereinbar sind.

Letztlich geht es um zwei Kernfragen:

- Entspricht die berufsbegleitende Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte dem Anspruch „gekonnter Beruflichkeit“, d.h. sind die Rahmenbedingungen angemessen und die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ausreichend qualifiziert?
- Ist die berufsbegleitende Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte anschlussfähig an ein Qualifizierungssystem, dessen Referenzrahmen im Zuge europäischer Bildungspolitik weitreichend verändert wird?

Mit Blick auf die zukünftige Entwicklung sind trägerübergreifende, verbindliche Vorgaben erforderlich, die durch eine konzertierte Aktion aller Verantwortlichen oder durch veränderte gesetzliche Rahmenbedingungen auf den Weg gebracht werden könnten.

Literatur

- Arnold, Rudolf (1996): *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven.* Hohengreven
- Arnold, Rudolf/Krämer-Stürzel, Antje/Siebert, Horst (2011): *Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung.* 2. Aufl. Berlin
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote.* WiFF Studien, Band 10. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft frühpädagogischer Fachkräfte.* Werkstattbericht zu einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF Studien, Band 6. München
- Bundesministerium der Justiz (2005): *Berufsbildungsgesetz (BBiG).* Berlin
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2004): *Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (AZWV) nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 28, ausgegeben zu Bonn am 22. Juni 2004.* Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): *Bildungsgesamtplan.* Stuttgart
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen.* Stuttgart
- Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf (2010): *Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse aus Gesprächen mit Ländervertreterinnen und -vertretern der Ressorts „Ausbildung“ und „Arbeitsfeld“.* Unveröffentlichter Bericht
- Dudek, Joanna/Gebrande, Johanna (2012): *Quereinsteige in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in den Erzieherinnenberuf.* WiFF Studien, Band 19. München
- Europäischen Union (Hrsg.) (2012): *Empfehlungen des Rates der Europäischen Kommission zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens.* In: *Amtsblatt der Europäischen Union vom 22.12.2012 C398.* Luxemburg
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter.* WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009): *Fortbildung der Weiterbildner/innen – Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven.* Weinheim/Basel
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte,* WiFF Expertisen Band 3. München
- Janssen, Rolf (2010): *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen.* WiFF Expertisen, Band 1. München
- Kraft, Susanne (2006): *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen. Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung.* DIE – Reports zur Weiterbildung. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (15.08.2013)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1996): *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at ministerial level 16.-17.1.1996.* Paris
- Siebert, Horst (2000): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* Neuwied
- Siebert, Horst (2010): *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden aktivierendes Lernen.* Bielefeld
- Siebert, Horst (2012): *Lernen und Bildung Erwachsener.* 2. Aufl. Bielefeld
- Stanik, Tim/Sawicki, Monika (2009): *„Warum nicht?“ Hauptberufliche Honorarkräfte in der*

Erwachsenen-/Weiterbildung. Eine qualitative Studie. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Hrsg.) Bonn

Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen – Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven, Weinheim/Basel

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Bildung (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Selbsteinschätzung. Dresden

Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in den Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen

Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von/Fuchs, Sandra (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen als Grundlage für Qualität. In: Hippel, Aiga von/

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Höchste Qualifikation der Referentinnen und Referenten	20
-------------	--	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Träger von Weiterbildungsanbietern	15
Tabelle 2	Veranstaltertypus des Weiterbildungsanbieters	16
Tabelle 3	Berufe der Referentinnen und Referenten (absolut und in Prozent)	19
Tabelle 4	Personalvolumen nach Trägern und Beschäftigungsverhältnis	23

A | Fachwissenschaftlicher Hintergrund



A

Inhalt

1	Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	<i>Anna Gaigl</i>	34
1.1	Fachliche Grundlagen		34
1.2	Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen		35
1.2.1	Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln		36
1.2.2	Ziele absprechen		37
1.2.3	Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten		39
1.2.4	Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten		42
1.2.5	Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden		46
1.2.6	Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten		49
2	Kompetenzorientierung in der Weiterbildung: gemeinsame Aufgabe in verteilten Zuständigkeiten		54
	<i>Monika Buhl/Christina Buschle/Tanya Freytag/Aiga von Hippel/Carola Iller</i>		
2.1	Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofile des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte		54
2.2	Methodisches Vorgehen und Stichprobenbeschreibung		55
2.3	Die Sicht der Träger: Erkenntnisse aus der Trägerbefragung		58
2.4	Die Sicht der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner: Ergebnisse aus der Befragung		61
2.5	Zusammenführung und Vergleich der Ergebnisse		63
2.6	Zusammenfassung und Ausblick		67

A

Fachwissenschaftlicher Hintergrund

In den folgenden Kapiteln zum fachwissenschaftlichen Hintergrund der kompetenzorientierten Gestaltung von Weiterbildungen wird der Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Im Mittelpunkt stehen hierbei die beiden bedeutendsten Akteursgruppen: die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie die Weiterbildungsanbieter.

Im Kapitel A1 erläutert Anna Gaigl unter Einbezug verschiedener Studien und theoretischer Zusammenhänge die Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bei der kompetenzorientierten Gestaltung und Durchführung frühpädagogischer Weiterbildungen. Aus den dargestellten Anforderungen lassen sich Kompetenzen ableiten, die später im Kompetenzprofil beschrieben werden.

Im Kapitel A2 stellen die Autorinnen Ergebnisse des AWiFF-Projekts „Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ (Koproff) vor. Sie beziehen dabei die Sicht der Weiterbildungsanbieter ebenso ein wie die der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner.

1 Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Anna Gaigl

1.1 Fachliche Grundlagen

Weiterbildung kompetenzorientiert aufzubauen, bedeutet für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner, passgenau am Wissen und an den Fertigkeiten von Lernenden anzuknüpfen und Bildungsprozesse dadurch praxiswirksam zu gestalten. Kompetenzorientierte Weiterbildungen fördern eine mehrstufige bzw. modulare Umsetzung. Dadurch kann Weiterbildung anschlussfähig an berufliche und hochschulische Ausbildung werden. Konstruktivistische Bildungs- und Lernansätze unterstützen eine kompetenzorientierte Ausrichtung der Weiterbildungsformate. Sie fordern eine subjektorientierte Grundhaltung von den Lehrenden als Ausgangspunkt gemeinsamer Lernprozesse. Angeknüpft wird an die *Ressourcen* der Lernenden (vgl. A1.2.1). Ziel der Weiterbildung ist es unter dieser Prämisse, die Lernenden zu selbstorganisiertem Lernen anzuregen (vgl. A1.2.4). Grundlegend für diese Aufgabe ist eine sogenannte „*bildungstheoretische Kompetenz*“ der Lehrenden, die die erwachsenenpädagogische Dimension der eigenen Tätigkeit umfasst (Weiterbildungsakademie Österreich 2012, S.6). Es geht darum, sich auch im Rahmen der Weiterbildung nicht nur auf die Vermittlung von Informationen, sondern stärker auf den Aspekt der Bildung des Subjekts zu konzentrieren.

Die Kompetenzorientierung zielt darauf ab, die Handlungsfähigkeit des Individuums weiterzuent-

wickeln. Mittels sogenannter Kompetenzmodelle wird deshalb versucht, diese in unterschiedlichen Facetten der Handlungskompetenz aufzuspalten und zu verdeutlichen, welche Aspekte dazu beitragen, konkrete Anforderungen in der Praxis zu bewältigen. Das *Kompetenzparadigma des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)*, auf dem die Kompetenzprofile der *WiFF Wegweiser Weiterbildung* aufbauen (vgl. Kapitel B1), stellt ein solches Modell dar.

Im DQR wird Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz verstanden und definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich individuell und sozial verantwortlich verhalten zu können“ (AK DQR 2011, S. 8). Die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung ist in diesem Sinne eine Orientierung an konkreten Handlungsanforderungen der Praxis. Damit in einer Weiterbildung Kompetenzen angebahnt und weiterentwickelt werden können, bedarf es – passend zur konstruktivistischen Ausrichtung von Lehr-Lernsettings (vgl. A1.2.4) – selbstorganisierter und handlungspraktischer Formate, die den *Transfer* in die frühpädagogische Praxis unterstützen (vgl. A1.2.2 bis A1.2.6).

Zudem ist ein *doppelter Praxisbezug* bzw. eine doppelte Didaktik nötig (vgl. Kapitel C1): Die Weiterbildung soll als didaktisches Vorbild für die eigene Praxis der Teilnehmenden dienen. Die Lehrenden haben also sowohl die Lernsituationen in der Weiterbildung als auch die Lernsituation in der Kindertageseinrichtung im Blick. Im Idealfall haben die Interaktionen zwischen der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner und den teilnehmenden Fachkräften in der Weiterbildung Modellcharakter für Interaktionen in der Kindertageseinrichtung. Insofern sind die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mit ihren Kompetenzen Vorbilder für die Teilnehmenden.



1.2 Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen

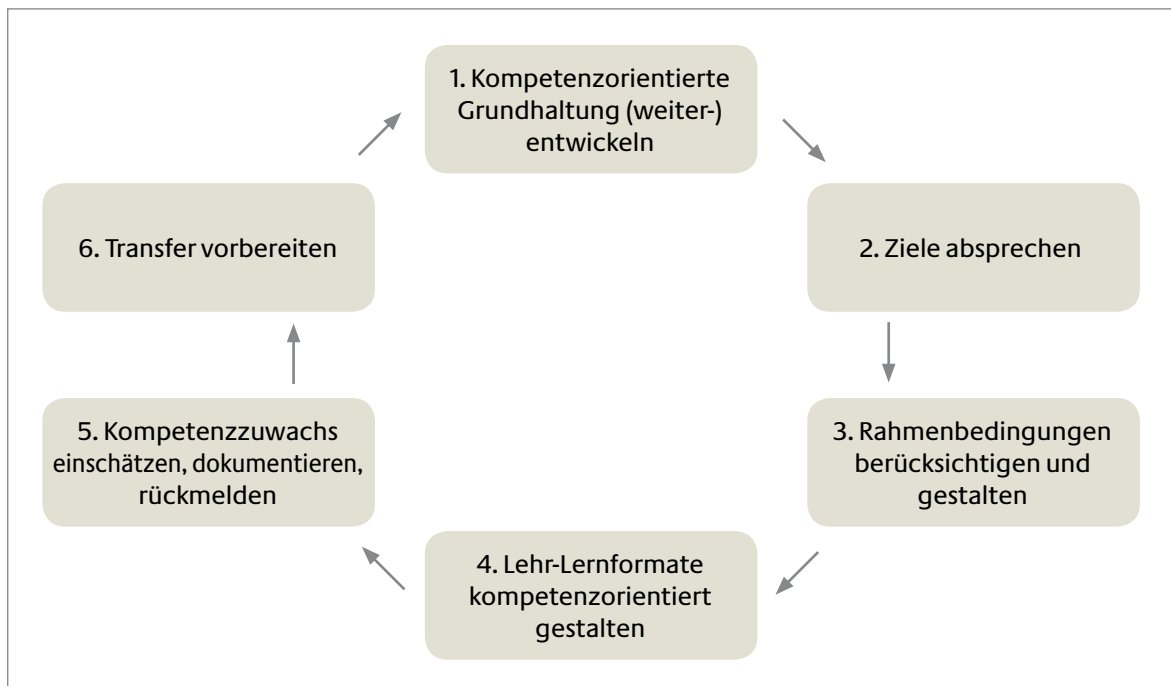
Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) haben sich im Auftrag von WiFF mit dem Kompetenzerwerb in Weiterbildungsprozessen und Kriterien für kompetenzbasierte Weiterbildungen auseinandergesetzt. Sie haben ihre Überlegungen in einem *Qualitätszirkel* dargelegt. Dieser wurde mit Blick auf die Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner abgewandelt (vgl. Abbildung 1). Dabei wurden auch die Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter der *Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung* (2013) berücksichtigt.

Die Anforderungen bei der Gestaltung und Durchführung von Weiterbildungen sind als Hand-

lungsschritte beschrieben, deren chronologische Abfolge als zirkulärer Prozess zu verstehen ist. Dies bedeutet, dass einzelne Anforderungen in verschiedenen Phasen immer wieder aktuell werden können und die Schritte nicht strikt voneinander abgrenzbar sind. Überdies bestehen Querverbindungen zwischen den Anforderungen. Die Anforderungen beziehen sich grundsätzlich auf alle Formate und Themen der Weiterbildung und sind als *idealtypisch* zu verstehen. Diese werden durch *Reflexionsfragen* ergänzt, welche die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als Leitfaden bei der Vorbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen nutzen kann. Die Fragen dienen dazu, die eigene Praxis hinsichtlich der Kompetenzorientierung zu reflektieren.

Die im Folgenden hergeleiteten Anforderungen werden im Kompetenzprofil in Teil B2 des *Wegweisers Weiterbildung* mithilfe von Indikatoren als Kompetenzen beschrieben.

Abbildung 1: Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen



Quelle: Qualitätszirkel nach Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011, ergänzt und abgewandelt durch Lentner 2013.

1.2.1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung basiert auf einem konstruktivistischen Grundverständnis, das sich sowohl im „Bild vom Lernenden“ als auch im Selbstverständnis des Lehrenden widerspiegelt. Als „Querschnitts-Anforderung“ betrifft sie alle Anforderungen des Qualitätszirkels, da sie Grundlage für die gesamte Planung und Durchführung einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist.



Bild vom Lernenden

Die kompetenzorientierte Weiterbildnerin bzw. der kompetenzorientierte Weiterbildner vertraut auf die biografisch erworbenen Bildungspotenziale der Teilnehmenden und ihre Lernbereitschaft, die für die Anbahnung und Weiterentwicklung von Kompetenzen essenziell ist. Die Lernenden werden als mitwirkende Akteure verstanden, die bereit sind, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen, und im Sinne einer Bildungspartnerschaft die Weiterbildung mitgestalten. Der offene und interessierte Blick auf die Teilnehmenden ist darüber hinaus durch eine *wertschätzende, respektvolle* und *empathische Grundhaltung* gekennzeichnet. Wechselseitige Anerkennung und ein respektvoller Umgang mit ethischen, politischen und religiösen Überzeugungen der Teilnehmenden gehören ebenso dazu wie die Wertschätzung von Heterogenität (Königswieser/Hillebrand 2006 nach Esch/Krüger 2011). Die Heterogenität der Gruppe wird darüber hinaus als Ressource wahrgenommen und genutzt.

Konflikte werden als Chancen gesehen: Gegensätzliche Auffassungen und Perspektiven werden offen und respektvoll behandelt.

Mit dieser Haltung ist die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner Vorbild für die frühpädagogischen Fachkräfte. Dass Lernprozesse nicht zuletzt durch einen emotional positiven Lernkontext sowie durch Vertrauensbildung und Sympathie ausgelöst werden, unterstreicht die Relevanz einer solchen Haltung sowohl für den Weiterbildungskontext als auch für den frühpädagogischen Berufsalltag (Pätzold 2008).

Das Selbstverständnis der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Die Lehrenden geben Impulse, moderieren und begleiten. Damit wird das frühere Verständnis abgelöst, dass nur sie im Besitz der Methoden sind und sie den Teilnehmenden diese Methoden vorgeben (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011; Arnold/Lernen 2005). Darüber hinaus nehmen sie auch die Rolle einer *Fachperson* ein, die ihr Wissen zur Verfügung stellt. Zum professionellen Selbstverständnis gehört deshalb, sich des theoriefundierten Wissens bewusst zu sein und dieses einzusetzen. Andererseits kennen sie die Grenzen des eigenen Wissens und Könnens und sehen sich auch selbst als Lernende. Interdisziplinären Austausch verstehen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als eigene Entwicklungschance. Sie reflektieren die eigenen pädagogischen Kompetenzen und verbessern sie selbstverantwortlich systematisch. Dies schließt *biografische Selbstreflexion* und methodisch fundierte *Reflexion pädagogischer Handlungspraxis* mit ein.

Eine solche „professionelle Haltung“ gehört auch zu den Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte (Robert Bosch Stiftung 2011; WiFF 2010). Diese Haltung setzt die Bereitschaft voraus, eigene Werte, Normen und Stereotype in Bezug auf Zielgruppe und Thema sowie biografische Anteile des eigenen Handelns zu überprüfen, sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst zu sein (Esch/Krüger 2011), das eigene Menschenbild zu hinterfragen und zu erweitern und selbst kritikfähig zu sein (Arnold u.a. 2011).

Zusammenfassung

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-) entwickeln bedeutet für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner,

- den Lernenden gegenüber eine wertschätzende, empathische, ressourcenorientierte Grundhaltung zu zeigen,
- ein Selbstverständnis als Impulsgeber, Begleiter, Lernende zu entwickeln und
- die eigene Handlungspraxis sowie Werte, Normen und Stereotype zu reflektieren.

Reflexionsfragen

- Welches Bild habe ich von den Teilnehmenden, und wie verstehe ich meine eigene Rolle?
- Wie kann ich gegensätzliche Auffassungen tolerant und diskursiv im Prozess der Diskussion aufgreifen?
- Inwiefern nehme ich Kompetenzen und Potenziale der Teilnehmenden wahr und gebe ihnen ein angemessenes Feedback?
- Inwiefern überprüfe ich meine Werte, Normen und Stereotype in Bezug auf die Teilnehmenden und das Thema der Veranstaltung vor und im Verlauf der Weiterbildung?

Inbesondere auf länger- und langfristige Weiterbildungen¹ bezogene Reflexionsfrage:

- Inwiefern berücksichtige ich bei der Planung die biografischen und beruflichen Erfahrungen und Ressourcen der Teilnehmenden?

1.2.2 Ziele absprechen²

Die Grundlage jeder Zielvereinbarung ist eine Analyse des Qualifizierungsbedarfs der teilnehmenden

Fachkräfte, die in der Regel vom Weiterbildungsanbieter in Absprache mit dem Auftraggeber (Kindertageseinrichtung) erstellt wird. Die Bedarfsanalyse informiert sowohl über gewünschte und relevante Themen der Weiterbildung als auch über berufliche Daten der Teilnehmenden, z.B. deren formale Qualifikation oder die Dauer der Berufstätigkeit. Im Idealfall stützt sich die Bedarfsanalyse auf eine systematische Kompetenzeinschätzung (vgl. A1.2.5). Portfolioverfahren können einen Beitrag zur Bedarfsanalyse leisten, indem die Teilnehmenden individuelle Portfolios zu ihren Erfahrungen und Kompetenzen erstellen.

Die Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist es, „sich über die Ergebnisse der Bedarfsanalyse zu informieren und diese in den regionalen und landesspezifischen fachpolitischen Kontext einzuordnen, beispielsweise in Vorgaben der Bildungspläne und Gesetze zu Kindertageseinrichtungen“ (Schelle 2011, S. 125). Dem geht im Sinne der Zielgruppenorientierung eine Auseinandersetzung mit der Zielgruppe „Erzieher bzw. Erzieherinnen“ voraus. Dazu gehört beispielsweise auch, das Qualifikationsprofil der Teilnehmenden zu kennen, um zu wissen, auf welchen bereits in der Ausbildung geschulten Kompetenzen die Weiterbildung (idealerweise) aufbauen kann³.

Auf dieser Grundlage können vorab Ziele im Sinne konkreter Kompetenzen formuliert werden. Idealerweise wird der diesbezügliche Kompetenzstand der Teilnehmenden ebenso vorab erhoben. Auf dieser Grundlage konzipieren die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ein Angebot und sprechen Ziele und fachliche Schwerpunkte mit dem Auftraggeber (Weiterbildungsanbieter und/oder Einrichtungsträger) ab. Die mit dem Auftraggeber vereinbarten Ziele der Weiterbildung müssen im Ablauf der Veranstaltung umgesetzt werden. In

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

2 Diese und folgende Anforderungen lehnen sich zum Teil inhaltlich an das Kapitel C2 von Regine Schelle im Wegweiser Weiterbildung „Frühe Bildung“ (2011) an.

3 Für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte ist vor allem das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 relevant (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf).

heterogen zusammengesetzten Gruppen ist dies eine besondere Herausforderung, da trotz gleicher formaler Qualifikation die Kompetenzen, Zielsetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden sehr unterschiedlich sein können. Deswegen ist es wichtig, zu Beginn oder schon vor der Veranstaltung die *Erwartungen und Zielvorstellungen der Teilnehmenden* zu erfragen. In der Regel ist dies aus Zeitgründen nur eingeschränkt möglich, und zu Beginn der Veranstaltung „steht“ das Programm bereits. Dennoch sollten zeitliche Handlungsspielräume eingeplant werden, sodass die spezifischen Anliegen der Teilnehmenden berücksichtigt werden können. Bei langfristigen, mehrteiligen Veranstaltungen kann für die Auseinandersetzung mit den spezifischen Wünschen und Erwartungen mehr Zeit eingeplant werden. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner regen die Teilnehmenden dazu an, deren eigene gewünschte Zielerreichung im Verlauf und gegen Ende der Weiterbildung auch selbst zu überprüfen und zu reflektieren. Die Auseinandersetzung mit Zielen und Anliegen hat für die Teilnehmenden eine wichtige Funktion: Sie erleben, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sie als Individuum mit spezifischen Lernmotivationen und Bedürfnissen wahrnimmt. Der Austausch zwischen den Lehrenden und den Teilnehmenden fördert Partizipation, Selbststeuerung und persönliche Autonomie.

Auf der Grundlage der individuellen Zielsetzungen und erhobenen Erfordernisse der Qualifizierung kann mit allen Teilnehmenden jeweils eine *Vereinbarung realistischer Ziele* für den Bildungsprozess formuliert werden. Wie und ob diese individuelle Zielvereinbarung realisiert werden kann, hängt von den Rahmenbedingungen der Weiterbildung wie Zeitumfang, Gruppengröße, Format und Thema ab. Häufig ist es sinnvoll, die Ziele in Teilziele oder Richt-, Grob- und Feinziele aufzuteilen. Die Ziele können auch als konkrete Kompetenzen formuliert werden und sind damit überprüfbar (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Auch die Lehrenden formulieren eigene Ziele, die sie mit der jeweiligen Weiterbildung erreichen möchten und stellen diese in der Gruppe zur Diskussion. Damit wird eine Brücke zu den Zielen

der Teilnehmenden geschlagen. Die so entstehenden gemeinsamen Ziele können für eine spätere Evaluation herangezogen werden. Für die Zielformulierung, -vereinbarung und -erreicherung sind die Teilnehmenden ebenso verantwortlich wie die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Wichtig ist, dass sich sowohl die Lehrenden als auch die Teilnehmenden bewusst sind, Zielsetzungen in Form von zu erreichenden Kompetenzen im Laufe der Weiterbildungsveranstaltung verändern zu können. Inwieweit diese berücksichtigt werden, ist unter anderem von der Dauer, von der Konzeption und den Gestaltungsspielräumen der Veranstaltung abhängig. Es ist möglich, dass durch veränderte Wünsche der Gruppe eine Diskrepanz mit den Vorgaben der Auftraggeber entsteht. Wichtig ist es in jedem Fall, die Bedingungen realistisch einzuschätzen und den Teilnehmenden keine Versprechungen zu machen, die nicht eingelöst werden können.

Zusammenfassung

Die Anforderung „Ziele absprechen“ bedeutet für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner,

- Erwartungen und Ziele der Teilnehmenden zu erfragen,
- realistische Ziele mit den einzelnen Teilnehmenden zu vereinbaren und
- gemeinsame Ziele mit der Gruppe zu erarbeiten.

Reflexionsfragen:

- Inwiefern berücksichtige ich Zielvorgaben aus einer gegebenenfalls vorliegenden Bedarfserhebung?
- Welche Möglichkeiten habe ich, mich im Vorhinein mit der Zielgruppe auseinanderzusetzen?
- Inwiefern sind die Zielvorgaben der Auftraggeber kompatibel mit den Zielvorstellungen der Teilnehmenden und meinen eigenen fachlichen Einschätzungen und Kenntnissen?
- Inwiefern gebe ich den Teilnehmenden zu Beginn der Veranstaltung Zeit und Raum, um ihre individuellen Ziele zu formulieren?
- Wie mache ich mir und den Teilnehmenden bewusst, dass sich Zielsetzungen im Laufe der Weiterbildung verändern können?

Inbesondere auf länger- und langfristige Weiterbildungen bezogene Reflexionsfragen:

- Inwiefern plane ich ein, mit jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer eine realistische Zielvereinbarung zu formulieren?
- Inwiefern plane ich zeitliche Gestaltungsspielräume ein?

1.2.3 Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Meist sind die organisatorischen Strukturen wie beispielsweise die Zeiten, Angebotsformate, Gruppengrößen, Medien und Räume einer Weiterbildungsveranstaltung vorgegeben. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner betrachten diese kritisch und stimmen im Vorfeld mit dem Auftraggeber (Weiterbildungs- oder Einrichtungsträger) ab, ob und ggf. wie die Bedingungen den fachlichen Anforderungen sowie den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Teilnehmenden entsprechen.



Angebotsformate

Zentrale Bedeutung für die fachliche Reichweite und die Qualität der Weiterbildung hat das Angebotsformat. Wie *WiFF Studien* (vgl. dazu Baumeister/Grieser 2011 und Beher/Walter 2010, 2012) belegen, werden unterschiedliche Formate angeboten: teambezogene Weiterbildungsmaßnahmen, Exkursionen, Fortbildungsreihen, Arbeitskreise, Fachtage/Konferenzen, Supervisionen (vgl. *Exkurs*

Supervision) und zukunftsweisende Formen des E-Learning oder Blended-Learning. Insgesamt werden *kurzzeitige Maßnahmen* (mit einer Dauer zwischen einem und drei Tagen) am häufigsten angeboten und von den frühpädagogischen Fachkräften besucht (Beher/Walter 2012, S. 33 ff.; Baumeister/Grieser 2011, S. 18 ff.). Die Vielzahl kurzzeitiger Angebote ist offensichtlich nicht vom Thema abhängig, sondern eine Folge schwieriger Rahmenbedingungen. Die Teilnahme an längerfristigen Veranstaltungen und die damit verbundene Abwesenheit in der Einrichtung erfordert von Trägern und vom Einrichtungsteam zusätzliche zeitliche, personelle und auch finanzielle Ressourcen, die häufig nicht zur Verfügung stehen.

Kurzzeitige Veranstaltungen kompetenzorientiert zu konzipieren und durchzuführen, stellt die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vor spezifische Anforderungen. Beispielsweise können die Erwartungen der Teilnehmenden bei kurzzeitigen Veranstaltungen unangemessen hoch und kaum erfüllbar sein. Nur durch eine präzise Planung und Absprache mit dem Auftraggeber im Vorfeld kann geklärt werden, ob die Erwartungen des Auftraggebers in der vorgegebenen Zeit tatsächlich zu erfüllen sind, oder ob Zielvorgaben und inhaltliche Erwartungen reduziert werden müssen.

Länger- und langfristige Weiterbildungsveranstaltungen

Diese sind für eine kompetenzorientierte Weiterbildung erfolgversprechender. Sie ermöglichen mehr Zeit für eine theoriefundierte Auseinandersetzung und das Einüben reflexiver Kompetenzen, die in der pädagogischen Alltagsgestaltung handlungsleitend sein sollten. Ist die länger- oder langfristige Veranstaltung modularisiert und zeitlich getaktet, ermöglicht sie den Teilnehmenden, das Gelernte zwischenzeitlich im beruflichen Alltag zu erproben. Auch Intervision ist zwischen den Modulen möglich. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Weiterbildungen ab einer Länge von fünf bis sechs Monaten die pädagogische Praxis maßgeblich beeinflussen und die kindliche Entwicklung fördern (Dickinson/Brady 2006).

Externe Weiterbildungen

Sowohl kurzzeitige als auch länger- und langfristige Weiterbildungsmaßnahmen sind in der Regel externe Veranstaltungen. Der Vorteil externer Weiterbildungen ist, einen geschützten und diskreten Raum außerhalb der Teams und Einrichtungen zu schaffen (Esch/Krüger 2011). Neue Impulse und sinnvolle Ergänzungen zum Seminarort bieten bei längeren Weiterbildungsveranstaltungen je nach Qualifizierungsbereich *Exkursionen* und *Hospitationen* (z. B. eine Vorlesung an einer Hochschule oder der Besuch anderer Einrichtungen wie Museen). Bestehende oder neu zu knüpfende (inhaltsspezifische) Kooperationen und Netzwerke geben dazu den Anstoß (Bekemeier 2011). Auch der Einbezug der weiteren Umgebung im Sozialraum oder der Natur kann sinnvoll sein.

Weiterbildung im Team

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

Training on the job

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

prüfen vorab die Möglichkeit, ob das Seminar zumindest teilweise in die frühpädagogische Einrichtung verlegt und die Kindertageseinrichtung zum Lernort werden kann.

Theoriephasen – Reflexionsphasen – Praxisphasen

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

Exkurs: Supervision

Supervision ist ein spezifisches Qualifizierungs- bzw. Beratungsangebot, das sich an Einzelne, Gruppen oder Teams richtet. Im Unterschied zur „Weiterbildung“ steht nicht das Thema im Fokus, sondern die persönliche Erfahrung der Teilnehmenden im Spannungsfeld von eigener Person (mit Ressourcen, biografischem Hintergrund etc.), beruflicher Rolle, Institution (in die sie beruflich eingebunden sind) und Klient (mit dem sie arbeiten). Auch eine Supervision zielt auf die Weiterentwicklung der individuellen Handlungskompetenz ab. Insbesondere in längerfristigen Veranstaltungen werden Weiterbildung und Supervision häufig miteinander verknüpft. Im Unterschied zur Tätigkeit als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner ist für die Durchführung von Supervision entweder eine berufsbegleitende Zusatzqualifikation oder eine Weiterbildung an einer Hochschule formale Voraussetzung (weiterführende Informationen unter www.dgsv.de/supervision/aus-undweiterbildung).

Gruppengröße

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner finden häufig festgesetzte Gruppengrößen vor. Vor allem Angebotsformen mit 16 bis 20 Personen (58,3 Prozent) haben sich in der Praxis durchgesetzt (Baumeister/Grieser 2011, S. 23). Optimal ist die Gruppengröße dann, wenn es noch möglich ist,

die Lernprozesse der Teilnehmenden individuell im Blick zu haben. Tauchen bei einzelnen Teilnehmenden beispielsweise Widerstände gegenüber den zu erwerbenden Kompetenzen auf, sind bei kleinen Gruppen klärende persönliche Gespräche zwischen Teilnehmenden und Lehrenden möglich. Je nach (vorgegebener) Gruppengröße sollte vorab eingeschätzt werden, welches didaktische und methodische Vorgehen umzusetzen ist, und welche Ziele realistisch sind (vgl. A1.2.4).

Räume

Räume stellen eine Voraussetzung für eigenaktive und selbstorganisierte Lernprozesse dar und setzen den Rahmen, in dem didaktisch-methodische Formate umgesetzt werden können. Insbesondere für die binnendifferenzierende Arbeit in Kleingruppen muss ein entsprechendes Raumangebot zur Verfügung stehen. Die Räume sollten ansprechend gestaltet sein und über eine Ausstattung verfügen, die es den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern ermöglicht, ihre didaktischen Konzepte umzusetzen (Siebert 2009). Seminarräume, in denen sich die Gruppe längere Zeit aufhält, können beispielsweise mit selbsterstellten Exponaten (z.B. Wandzeitungen) ausgestattet werden, da dies zu einer angenehmen Lernatmosphäre beiträgt (ebd.). Wie Studien zeigen, kommt dem lernökologischen Setting und damit den bildungsästhetischen Präferenzen der Teilnehmenden eine wachsende Bedeutung bei der Wahl eines Weiterbildungsangebotes zu (ebd.). Zu berücksichtigen ist bei der Planung, dass gegebenenfalls auch andere Lernorte als Seminarort in Frage kommen wie zum Beispiel die Kindertageseinrichtung der Teilnehmenden.

Auswahl und Einsatz von Medien

Der Einsatz ausgewählter Medien erfolgt stets erwachsenendidaktisch begründet und abgestimmt auf den Qualifizierungsbereich sowie die Zielgruppe (Arnold u.a. 2011). Gemäß der Idee des selbstorganisierten Lernens ist dafür Sorge zu tragen, dass Medien für individuelle Lernphasen (z.B. Handbücher) sowie je nach Qualifizierungsbereich Arbeitsinstrumente für den Transfer in die Praxis in ausreichender Anzahl vorliegen. Neue Medien kön-

nen als Werkzeuge zur Förderung eines aktiv-konstruktiven, selbstorganisierten und kooperativen Lernens eingesetzt werden (Arnold/Lermen 2005).



Zusammenfassung

Die Anforderung „Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten“ bedeutet für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner,

- sich mit Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Weiterbildungsformate, Gruppengröße und Räume kritisch auseinanderzusetzen bzw. sie im Sinne der Zielvorgaben zu gestalten,
- gleichermaßen Phasen der Theorie, der Reflexion und der Praxis zu ermöglichen sowie
- Medien zielgruppengerecht und im Sinne selbstorganisierten und kooperativen Lernens auszuwählen und einzusetzen.

Reflexionsfragen:

- Welche Möglichkeiten habe ich, die gewünschte Zielsetzung der Weiterbildungsveranstaltung mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen zu erreichen?
- Inwiefern ist es erforderlich, dass ich mich zusätzlich mit dem Auftraggeber abspreche?
- Wie kann ich ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Theorie-, Reflexions- und Praxisphasen herstellen?
- Inwiefern biete ich passende Arbeitsinstrumente für den Praxistransfer an?
- Welche Medien setze ich zur Förderung selbstorganisierten und kooperativen Lernens ein?

1.2.4 Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten

Eine kompetenzorientierte Weiterbildung ist auf den Transfer der angestrebten Kompetenzen hin ausgerichtet, für den die Ausgestaltung der Lehr-Lernformate eine zentrale Rolle spielt.

Einer kompetenzorientierten Weiterbildungskonzeption liegt ein theoretisches *Kompetenzmodell* zugrunde, das den Teilnehmenden explizit erläutert wird. WiFF orientiert sich am *Strukturmodell* des DQR, wonach die zu erwerbenden Kompetenzen in *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* unterteilt werden (AK DQR 2011). Da dieses Modell in der beruflichen Aus- und Weiterbildungslandschaft vermehrt zur Anwendung kommt, gewährleistet es langfristig eine Vergleichbarkeit zwischen den Angeboten (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Aufbau

Bei der Ablaufplanung einer Veranstaltung ist zu beachten, dass eine zunehmende Vertiefung der Inhalte und Kompetenzen möglich wird (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Der Aufbau orientiert sich an handlungs- und situationsbezogenen Kompetenzen. Konzeptionell achten die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner auf einen *stringenten Aufbau* der Veranstaltung, der einer einheitlichen Struktur und systematischen Logik folgt und vor allem bei längerfristigen Veranstaltungen modularisiert ist (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Dafür müssen die unterschiedlichen Einstiegsniveaus, die Gruppenkonstellation und die Praxiserfahrungen berücksichtigt werden. Der geforderten Auflösung des „Lernens im Gleichschritt“ (Arnold/Lermen 2005, S. 51) kommt entgegen, dass beispielsweise individuelle Selbstlernelemente eingeplant werden.

Bei Team- und Inhouse-Veranstaltungen stellen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im konzeptionellen Aufbau einen *Bezug zur Institution* bzw. *zu den Institutionen* der Teilnehmenden sowie zu deren Konzepten und Organisationskulturen her. Zugleich wird die Tatsache beachtet, dass Kompetenzerwerb auch mit den speziellen Anforderungen und Begrenzungen der Institution zusammenhängt. Ausgangspunkt der Gestaltung der

Weiterbildung sind also die konkreten Handlungs-herausforderungen in der Praxis der jeweiligen Kindertageseinrichtung. Umgekehrt kann damit die Konzeptionsentwicklung der Einrichtungen zum Inhalt der Weiterbildung werden.

Inhalte

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner präzisieren die thematischen Schwerpunkte inhaltlich. Diese Inhalte bringen sie mit praktischen Handlungsanforderungen der frühpädagogischen Arbeit in Verbindung. Handlungsanforderungen werden aufbauend auf der Zielsetzung und der damit verbundenen Bedarfsanalyse abgeleitet (vgl. A1.2.2) und sind Ausgangspunkt der weiteren thematischen Planungen. Wie unterschiedlich und komplex sie im pädagogischen Alltag sind und wie breit das Kompetenzspektrum sein muss, veranschaulicht das Kompetenzprofil (vgl. themenspezifische Kompetenzprofile der *WiFF Wegweiser Weiterbildung* Band 1 bis 6). In einer Veranstaltung ist es jedoch vorzuziehen, eher wenige Handlungsanforderungen zu thematisieren und diese dafür grundlegend zu bearbeiten. Wesentlich aber ist, dass den Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung der Gesamtkontext und das umfassende Kompetenzprofil kurz vorgestellt werden. So können diese die Handlungsanforderungen als einen Baustein erkennen und einordnen, der in der Praxis von vielen anderen ergänzt bzw. beeinflusst wird.

Spezifische Lerninhalte werden gemäß der Kompetenzorientierung vor dem Hintergrund der Handlungsprobleme und Handlungsabsichten der Adressaten ausgewählt (Hof 2002). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bereiten diese anschaulich auf (z.B. in Form von Mind Maps) und schreiben sie je nach Bedarf auf (z.B. auf Handouts, Poster, Flip-Chart-Aufzeichnungen). Die Relevanz des Themas wird für die Teilnehmenden ersichtlich, besonders wenn die thematischen Schwerpunkte zusätzlich in bildungspolitische Zusammenhänge und Herausforderungen eingebettet werden (z.B. bei den Themen Inklusion oder Sprachbildung). Dies fördert das Interesse und die Motivation der Teilnehmenden, an dem jeweiligen Thema zu arbeiten und trägt daher auch zum Transfer der Weiterbildungsinhalte bei.

Didaktische Gestaltung

Kompetenzorientierte Lehr-Lernformate beziehen die Handlungskompetenz der Fachkräfte grundsätzlich mit ein. Spezifische Merkmale pädagogischen Handelns sind, dass die Fachkräfte im pädagogischen Alltag unter Handlungsdruck stehen und pädagogisches Handeln ergebnisoffen ist. Die Fachkräfte müssen in der Lage sein, Verständnis für ungewisse, nicht standardisierbare Situationen zu entwickeln und situationspezifisch zu gestalten (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Neben dem spontanen, nicht professionalisierten alltäglichen Umgang mit Kindern benötigen pädagogische Fachkräfte sowohl theoriefundierte und fachdidaktische Grundlagen als auch einen reflexiven Zugang zu ihren individuellen Einstellungen und Haltungen. Im Zusammenspiel all dieser Dimensionen entwickelt sich professionelle Handlungskompetenz, und situationspezifische Erfahrungen werden „verstehbar“; somit kann sich „erfahrungsgesättigtes“ Wissen entwickeln. Die Kompetenzprofile haben den Anspruch, dieses Zusammenspiel deutlich zu machen. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner stehen deshalb vor der Frage, wie dieser Anspruch in der Weiterbildungsveranstaltung umgesetzt werden kann. Folgende Aspekte sind dabei von Bedeutung: In der Weiterbildung wird ein *Methodenrepertoire* eingesetzt, das eine *Verschränkung von Wissen, Reflexion und praktischem Handlungsvollzug* ermöglicht und damit den Transfer in die Praxis stärkt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Die Methoden werden zielgruppenspezifisch ausgewählt. Im Sinne der Orientierung an der Lerngruppe sind die Methoden und Materialien flexibel auf das Vorwissen, die Erwartungen und Ressourcen der Teilnehmenden abzustimmen.

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



Team Teaching, bei dem zwei oder mehr Weiterbildnerinnen und Weiterbildner das Seminar gemeinsam planen und durchführen, fördert unter anderem die (multiprofessionelle) Perspektivenvielfalt und ermöglicht den Erfahrungsaustausch sowie ein gegenseitiges Feedback zwischen den Lehrenden (Reich 2003). *Team Teaching* unterstützt zudem ein individuelleres Begleiten der Teilnehmenden und entlastet durch Aufgabenteilung gleichzeitig die Weiterbildnerinnen bzw. Weiterbildner (ebd.).

Frühpädagogische Fachkräfte fungieren als Bildungsbegleiter, die u. a. kindliche Selbstbildungsprozesse anregen und unterstützen. Um diese Rolle erfüllen zu können, sollten auch die eigenen Lern- und Bildungserfahrungen der Fachkräfte diesem Verständnis entsprechen. Im Sinne eines „doppelten Praxisbezugs“ berücksichtigen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bei der Gestaltung des Lehr-Lernformats die frühpädagogische Arbeit der Teilnehmenden, so dass die Interaktionen im Seminar modellhaft auf die Interaktionen mit den Kindern übertragen werden können (vgl. oben und Kapitel C1).

Die folgenden vier *konstruktivistischen Gestaltungselemente* finden bei der Weiterbildungsveranstaltung Berücksichtigung (vgl. A1.1):

- *Problemorientiertes Lernen ermöglichen*
Methoden, die aktive, selbsterschließende und selbstbestimmte Lernprozesse ermöglichen, stehen beim problemorientierten Lernen im

Mittelpunkt. Es kommt auf die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungsbezug an, gemäß dem Verständnis, dass situations- und kontextabhängig gelernt wird (Ruberg 2011). Dies entspricht der neuen „Selbstlernkultur“ im Vergleich zur alten „Vermittlungskultur“ in der Erwachsenenbildung (Forneck 2004, S. 7). Der Fokus wird nicht nur auf den Input (Curricula, Inhalte, Lernstoff), sondern bewusst auf Outcome (konkrete Lernergebnisse) und Prozessgestaltung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011; vgl. A1.1) gerichtet. Demzufolge werden Lernprozesse unter der Fragestellung gestaltet, was die Teilnehmenden in ihrer Handlungsfähigkeit bei ihren alltagspraktischen Anforderungssituationen unterstützt. Bei der Gestaltung der Lehr-Lernformate orientiert sich die Weiterbildung daher an den Kompetenzen, die für die Handlungsfähigkeit benötigt werden.

An die Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen der Teilnehmenden anknüpfend werden in der Weiterbildung Lernsituationen mit konkreten Fragestellungen aus der Praxis reflektiert (Ruberg 2011). Inhalte werden in unterschiedlichen Kontexten (z.B. in mehreren Fallbeispielen) präsentiert und in verschiedenen (quasi-)realen Situationen (z.B. in Rollenspielen, Praxisaufgaben oder durch ein videogestütztes Interaktions-Training) handelnd erprobt.

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner machen die Teilnehmenden mit dem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis vertraut, beispielsweise durch eine Klärung der veränderten Rollen der am Lernprozess Beteiligten. Sie sensibilisieren die Lernenden dafür, Verantwortung für eigene Lernprozesse zu übernehmen (Pätzold 2008). Sie unterstützen die selbstorganisierten Lernprozesse, beispielsweise durch individuelle Hinweise zu Strategien und Methoden des Selbststudiums und dadurch, dass sie metakognitive Strategien und Methoden im Sinne eines „lernen Lernens“ in die Weiterbildung einbeziehen (TU Dresden 2009; Arnold 2002). Selbstlernprozesse werden durch offene Lehr-Lernsettings wie beispielsweise pädagogische Werkstattarbeit, Stationenlernen oder Blended Learning ermöglicht. Die Teilnehmenden erhalten Einblick in neuere, zukunftssträchtige Möglichkeiten des elektronisch gestützten Selbststudiums und Lernens wie das Nutzen von Podcasts, Apps und multimedialen Anwendungen. So können auch Zeiten außerhalb der Weiterbildungsveranstaltung genutzt werden, um allein oder in einer Gruppe an den konkreten Weiterbildungsinhalten und den Selbstlernkompetenzen zu arbeiten. Problemorientierte Lernumgebungen mit handlungsbezogenen, an Berufs- und Lebenserfahrung anknüpfenden komplexen Problemstellungen fördern die Anwendung und damit auch die Motivation, denn „Erwachsene lernen vor allem das, was ihnen momentan wichtig und nützlich (viabel) erscheint, aber auch das, was einen Neigkeitswert hat“ (Arnold u.a. 2011, S. 40).

Anwendungsbezug und Motivation unterstützen wiederum die Transfersicherung.

- *Kooperative Bildungsprozesse fördern*
Kooperative Bildungsprozesse bzw. eine gemeinsame Lernkultur innerhalb der Lerngruppe sowie von Lehrenden und Teilnehmenden fördern soziale und personale Kompetenzen, Motivation, die gegenseitige Anregung und Mehrperspektivität. Die Teilnehmenden profitieren darüber hinaus vom Wissen, Können und Erfahrungsschatz der anderen. Sie werden durch diesen Austausch



dazu motiviert, ihre zurückliegenden und neuen Erfahrungen (neu) zu deuten, aufgebrochene Fragen zu beantworten und innere Widersprüche zu erkennen (Meueler 2009). Andere Sichtweisen können das Hinterfragen eigener Deutungsmuster auslösen und somit eine neue Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand zur Folge haben.

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner regen das (Hinter-)Fragen sowie den Dialog und die Diskussion über Erfahrungen, Wissen, Können, Gefühle und Gedanken an: Dies kann im Austausch im Plenum, in Kleingruppen oder in der Interaktion mit einzelnen Teilnehmenden erfolgen wie z.B. in Feedbackgesprächen (Ostermayer 2010). Letztere ermöglichen das gezielte Eingehen auf die heterogenen Voraussetzungen und individuellen Bildungsbiografien der Lernenden (ebd.). Der Einsatz interaktiver Methoden erfordert die besondere Beachtung gruppenspezifischer Prozesse.

– *Gruppendynamik beachten*

Die Dynamik in Lerngruppen wird von Faktoren bestimmt, die nicht immer im Einflussbereich der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner liegen. Möglicherweise führen zum Beispiel Erfahrungen einzelner Teilnehmenden aus anderen Lernsituationen oder aus der Herkunftsfamilie in einer Veranstaltung zu Konflikten. Ursachen für Konflikte können auch in der Beziehung zwischen Teilnehmenden oder in der Beziehung zur Weiterbildnerin oder zum Weiterbildner entstehen, beispielweise wenn die Teilnehmenden Schwierigkeiten mit dem „Führungsstil“ haben (Doerry 2010).

Es ist die Aufgabe der Lehrenden, die Gruppendynamik zu beachten, zu verstehen und angemessen damit umzugehen. Vor allem bei Team-Fortbildungen, Inhouse-Veranstaltungen oder langfristigen Weiterbildungen muss die Dynamik im Team berücksichtigt und gegebenenfalls bearbeitet werden. Dazu gehört, die nonverbale Kommunikation der Teilnehmenden deuten zu können, Veränderungen in der Gruppenstruktur zu erkennen und die Wirkung des

eigenen Verhaltens auf die Gruppe wahrzunehmen (Doerry 2010).

Ein Feedbackverfahren hilft, die Dynamik der Lerngruppe während der gesamten Veranstaltung reflektierend im Auge zu behalten (ebd.). Gemeinsame Metakommunikation, die Abfrage der Gruppensituation oder Stichproben-Verfahren (z.B. „Blitzlicht“) sind geeignet, die Stimmung und Dynamik innerhalb der Gruppe zu erschließen (ebd.).

– *Reflexion initiieren*

Reflexive Elemente sind für die Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte und damit für die Nachhaltigkeit der Weiterbildung in mehrfacher Hinsicht wesentlich: Für die Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns ist es erforderlich, dieses zu reflektieren. Erst dann kann es Gegenstand der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Methoden des fallverstehenden Lernens und Übungen zum Perspektivwechsel fördern die *reflexive Kompetenz* und bahnen Empathie und Verstehen an (Bekemeier 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Im Rahmen der Kompetenzfacette „Selbstkompetenz“ integrieren die *WiFF Kompetenzprofile* (vgl. Kapitel B2) Reflexivität als zentralen Bestandteil des professionellen frühpädagogischen Handelns. Es können nicht nur unterschiedliche Vorgehensweisen, sondern auch (berufs-)biografische Aspekte reflektiert werden: Welche eigenen Erfahrungen haben die Teilnehmenden mit Experimenten gemacht? Wie wurde das Thema in ihrer eigenen Ausbildung behandelt? (Bekemeier 2011, S. 138 f.; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ermöglicht dies ein nachhaltiges Lernen, bei dem das Gelernte emotional verankert und kognitiv integriert wird (Arnold u.a. 2011). Auch die Reflexion von forschungsbasiertem Wissen und Theorien sichert eine tiefere kognitive Integration und ermöglicht wiederum Reflexion von Handlungen und Verhalten auf dem Hintergrund dieses neuen Wissens. So können diese „neu“ verstanden und geordnet werden (Bekemeier 2011, S. 139).

Die *Reflexion* von *Deutungsmustern*, *handlungsleitenden Orientierungen* und *Verhaltensweisen* ermöglicht es, biografische Spuren zugänglich zu machen und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmenden zum konstruktiven Bestandteil der Bildungsprozesse werden zu lassen (Bekemeier 2011). Diesbezüglich wäre es wünschenswert, Supervision und psychosoziale Beratung als mögliche Ressourcen in einen längerfristigen Weiterbildungsprozess einzubeziehen. Bei kurzfristigen Veranstaltungen sind sie den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern zumindest als mögliche Intervention bekannt, um sie den Teilnehmenden bei Bedarf empfehlen zu können. Auch der Bildungsprozess innerhalb der Veranstaltung kann gemeinsam reflektiert und durch Metakommunikation und -kognition bewusst gemacht werden. Die Erkenntnisse wiederum tragen zur Selbstlernkompetenz bei, beispielsweise, wenn Lerntypen reflektiert und individuell festgestellt werden können.

Zusammenfassung

Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten bedeutet für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner,

- die Konzeption aus praktischen Handlungsanforderungen abzuleiten,
- ein Methodenrepertoire anzuwenden, das Wissen, Reflexion und praktisches Handeln verknüpft,
- problemorientiertes, selbstorganisiertes, interaktives Lernen zu ermöglichen,
- die Gruppendynamik zu beachten und
- Reflexion und Metakognition zu initiieren.

Reflexionsfragen:

- Inwiefern verfüge ich über das für die Weiterbildung relevante theoriefundierte Wissen?
- Inwiefern mache ich die Lernenden mit dem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis (z.B. Rollenklärung) vertraut?
- Inwiefern ermöglichen die gewählten Methoden eine Verschränkung von Wissen, Reflexion und praktischem Handlungsvollzug?

- In welchem Maße setze ich Methoden ein, die selbstorganisiertes Lernen fördern?
- Inwiefern plane ich praxisnahe Lernsituationen, in denen konkrete Problemstellungen reflektiert und bearbeitet werden (z.B. Rollenspiele, Praxisaufgaben)?
- Inwiefern rege ich die Teilnehmenden an, Erfahrungen auszutauschen und zu diskutieren?
- Inwiefern reflektiere ich meine eigenen Verhaltensweisen und damit zusammenhängende Wirkungen auf die Teilnehmenden?

Insbesondere auf länger- und langfristige Weiterbildungen bezogene Reflexionsfragen:

- Inwiefern plane ich ein, den Teilnehmenden beim Veranstaltungsbeginn einen Überblick über verwandte Handlungsanforderungen zu geben und das zugrunde liegende Kompetenzmodell vorzustellen?
- Inwiefern plane ich, Verunsicherungen und Lernkrisen zur Reflexion zu stellen?

1.2.5 Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden

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

Schon bei der Konzeption der Weiterbildung planen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, auf welche Weise am Veranstaltungsende versucht werden soll, den Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden einzuschätzen – und zwar aufbauend auf der Analyse zu Beginn der Veranstaltung (Pre-Post-Vergleich). Eine systematische Kompetenzeinschätzung, die nicht ausschließlich auf einer Zufriedenheitsabfrage und Selbsteinschätzung der Teilnehmenden fußt, ist eine berechnete Forderung, die aufgrund der Rahmenbedingungen selten umgesetzt werden kann. Sie ist jedoch Basis für die

Umsetzung von anrechenbaren Weiterbildungsveranstaltungen und somit für Anschlussfähigkeit im Sinne des lebenslangen Lernens. Erforderlich wäre ein formatives Evaluationsverfahren, das sowohl eine systematische Kompetenzeinschätzung der Teilnehmenden umfasst als auch die Weiterbildungsveranstaltung und die Kompetenzen der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Dieses liegt in der Zuständigkeit der Weiterbildungsanbieter, bei länger- und langfristigen Weiterbildungen jedoch auch in der Verantwortung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Die WiFF-Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ hat diesen Anspruch in der Veröffentlichung „Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter“ (2013) im Sinne der Ergebnisqualität als Norm gefordert.

Eine wichtige Frage, die bereits im Vorfeld der Veranstaltung zwischen Anbieter und Weiterbildnerinnen bzw. Weiterbildnern geklärt werden sollte, lautet: Wofür wird die Einschätzung des Kompetenzerwerbs primär genutzt? (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011):

- Soll sie in erster Linie als konstruktives Feedback und Anregung für die Teilnehmenden zur systematischen Selbstreflexion dienen?
- Stehen Prüfung und Bewertung (z.B. zur Erlangung eines Zertifikats) im Vordergrund der Kompetenzeinschätzung?
- Möchten die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner selbst oder der Auftraggeber wissen, wie die Qualität der Veranstaltung und die Kompetenzen der Lehrenden von der Lerngruppe bewertet werden?

In der frühpädagogischen Weiterbildung wurde allerdings bisher der Anspruch der Erfassung des Kompetenzzuwachses didaktisch und methodisch nur unzureichend erfüllt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Im Hochschulbereich hingegen werden qualitative Ansätze (Verfahren der Dilemma-Situationen, narrativ-episodische Interviews) und quantitative Verfahren (KOMpetenzPASS) durchgeführt (ebd.). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ver-

folgen daher *neue Entwicklungen* und *Diskurse* und ziehen daraus gegebenenfalls Konsequenzen für ihren eigenen Umgang mit der Einschätzung des Kompetenzzuwachses. Erschwert wird eine systematische Einschätzung des Kompetenzerwerbs zusätzlich durch die knappen zeitlichen Ressourcen, insbesondere in den meist kurzfristigen Veranstaltungen. Grundlegende Voraussetzung für die Kompetenzeinschätzung ist die *Operationalisierung der Kompetenzen*. Diese geschieht vor und zu Beginn der Weiterbildungsveranstaltung, wenn die Ziele vereinbart werden (A1.2.2).



Praktikable Methoden der Einschätzung des Kompetenzzuwachses⁴

Aufgrund einschränkender Rahmenbedingungen wird in einem Großteil der Weiterbildungsveranstaltungen der Kompetenzzuwachs nicht systematisch eingeschätzt. Es gibt jedoch Methoden, die bei längerfristigen Weiterbildungsformaten durchaus praktikabel sind: Für die Einschätzung frühpädagogischer Kompetenzen bietet sich idealerweise eine praxisnahe Erhebung der Kompetenzentwicklung über verschiedene Zeitpunkte hinweg an (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Aufgrund von einmal auftretendem Verhalten kann man nur bedingt auf

⁴ Eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit der Thematik findet sich in Kapitel C2.

vorhandene Kompetenzen schließen, denn diese müssen sich über einen längeren Zeitraum hinweg in verschiedenen Situationen zeigen (ebd.). Eine praktikable Methode ist die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden bezüglich des Zuwachses konkreter Kompetenzen in Form eines Fragebogens, den sie zu drei Zeitpunkten ausfüllen: zu Beginn, am Ende und etwa drei Monate nach der Veranstaltung. Auch in der Mitte der Weiterbildung (also z.B. nach 300 von 600 Stunden) ist eine Selbstüberprüfung sinnvoll, um festzustellen, was die Teilnehmenden der Weiterbildung noch benötigen (z.B. mehr Unterstützung beim Selbststudium).

Eine weitere Methode ist das *Verfahren der Dilemma-Situationen* (vgl. Kapitel C2): Als herausfordernd und konflikthaft erlebte Situationen (standardisiert oder aus der eigenen Praxis) werden geschildert, analysiert und bewertet (zur ausführlichen Beschreibung der Methode vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2011 und Kapitel C2). Zur Einschätzung des Zuwachses an Kompetenzen sollte das Verfahren zu Beginn und am Ende der Veranstaltung durchgeführt werden.

Losgelöst von der methodischen Frage ist es Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, im Weiterbildungsprozess genügend Raum für ein *individuelles Feedback* zu den Lernprozessen zu schaffen. In Auswertungsgesprächen geben sie Anregungen zur Weiterentwicklung und erstellen idealerweise gemeinsam mit den einzelnen Teilnehmenden ein persönliches Kompetenzprofil (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ziehen aus den Ergebnissen der Kompetenzeinschätzung Konsequenzen: Sie setzen sich kritisch mit dem Verlauf der Weiterbildung auseinander und bringen die Resultate in Zusammenhang mit dem eigenen pädagogischen Handeln und der Veranstaltungskonzeption (Expertengruppe Berufsbegleitende

Weiterbildung 2013). Schwachstellen werden ermittelt, reflektiert, um ihnen beispielsweise durch die Veränderung der Lehr-Lernformate zukünftig entgegenzuwirken (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner führen über die Erkenntnisse einen offenen Dialog mit den Teilnehmenden. Eine ressourcenorientierte, wertschätzende Grundhaltung der Lehrenden spielt hier und im gesamten Prozess der Kompetenzeinschätzung eine zentrale Rolle (vgl. A1.2.1).

In der Abschlussphase der Weiterbildung werden die anfangs erhobenen Bedarfe und festgesetzten Ziele in Beziehung zum Ergebnis gesetzt, das allerdings nur als vorläufiges Zwischenergebnis zu verstehen ist: Obwohl viele kurzfristige Veranstaltungen damit abschließen, ist die Kompetenzentwicklung ein *längerfristiger Prozess*, der sich nicht auf eine Weiterbildungsmaßnahme begrenzen lässt (vgl. A1.2.6).

Zusammenfassung

Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden bedeutet für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner,

- Kompetenzen zu operationalisieren,
- die Kompetenzentwicklung über verschiedene Zeitpunkte hinweg praxisnah einzuschätzen,
- das Verfahren der Dilemma-Situationen einzusetzen,
- individuelles Feedback zu geben und



- die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung (selbstkritisch) zu reflektieren und zu besprechen.

Reflexionsfragen:

- Inwiefern verfolge ich neue methodische Entwicklungen und Diskurse bezüglich der Kompetenzeinschätzung und arbeite diese nach Möglichkeit in mein Konzept ein?

Inbesondere auf langfristige

Weiterbildungen bezogene Reflexionsfragen:

- Wie angemessen gehe ich mit möglicherweise auftretenden Ängsten und Widerständen der Teilnehmenden bei der Einführung von Verfahren zur Einschätzung des Zuwachses an Kompetenzen professionell um?
- Steht mir genügend Zeit für die Reflexion und für das individuelle Feedback bezüglich der Kompetenzentwicklung zur Verfügung?
- Inwiefern setze ich mich (selbst-)kritisch mit den Ergebnissen der Einschätzung des Zuwachses an Kompetenzen auseinander?
- Wie sehr bin ich in der Lage und bereit dazu, über die Ergebnisse mit den Teilnehmenden offen und dialogisch zu sprechen?
- Inwiefern ziehe ich daraus gegebenenfalls Konsequenzen für meine Weiterbildungskonzeption?

1.2.6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

Weiterbildungen erzielen am ehesten eine nachhaltige Wirkung, wenn der Transfer in die Praxis von Anfang an berücksichtigt wird und in den bisher dargestellten Schritten des Qualitätszirkels (siehe A2.1 bis A2.5) mitgedacht wird. Im Kern geht es um die Frage, wie Prozesse der Erweiterung an Kompetenzen mit der Berufspraxis der frühpädagogischen Fachkräfte nachhaltig verknüpft werden können. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner reflektieren diesbezüglich, was sie in ihrer Funktion und mit ihrem Auftrag erfüllen können und was nicht. Anders ausgedrückt: Sie überlegen, welche Gelin-

gensbedingungen für den Transfer in die Praxis in ihrer Verantwortung liegen und welche nicht.

Erprobung und Reflexion

Insbesondere langfristige Weiterbildungsangebote bieten die Chance zur Erprobung und Reflexion. Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wird vorgeschlagen, einzelne Seminartage in die Kindertageseinrichtungen zu verlegen (Bekemeier 2011; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Somit ist der Praxistransfer frühzeitig im Blick und kann am Veranstaltungsende systematisch fokussiert werden. Eine Studie von Carolyn T. Adger, Susan M. Hoyle und David K. Dickinson (2004) weist ergänzend darauf hin, dass die Umsetzung des Gelernten in der Praxis ein Weiterbildungsdesign erfordert, das die Erprobung der neuen „Skills“ und ihre Reflexion in der Praxis ermöglicht. In diesem Zusammenhang spielen die Institutionen der Teilnehmenden eine große Rolle, besonders deren Organisationskultur und -struktur. Weiterbildungskonzeptionen müssen somit die *individuelle* Ebene der Fachkraft mit der *institutionellen* Ebene verbinden und damit den Kontext der Fachkraft, in dem sie pädagogisch handelt, berücksichtigen. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner „bauen Brücken“, die die Weiterbildungskonzeption mit der Praxis in der Einrichtung verbinden (Bekemeier 2011). Sie thematisieren und reflektieren mit den Teilnehmenden in der Weiterbildung die Arbeitsumgebung und die Transferbedingungen in deren Praxis und diesbezügliche Herausforderungen.

Kommunikation zwischen Fachkraft und Einrichtungsleitung

Die Einrichtungsleitung wird nach Möglichkeit in die Weiterbildung einbezogen. Dies kann mit Weiterbildungsangeboten zum Qualifizierungsbereich speziell für Leitungskräfte verwirklicht werden; dabei wird der Fokus darauf gerichtet, wie diese die Fachkräfte bei der Umsetzung der Inhalte und der Kompetenzerweiterung unterstützen können (Ostermayer 2010). Allerdings ist ein solcher Einbezug der Leitung meist ressourcenaufwändig und nur selten realisierbar (am ehesten bei Inhouse-Weiterbildungen). Niederschwelliger können Weiterbild-

nerinnen und Weiterbildner von der Möglichkeit Gebrauch machen, die Leitungen über die Inhalte der Weiterbildung zu informieren. Dies geschieht beispielsweise durch eine Auftakt-Veranstaltung zur Weiterbildung, oder es wird ihnen anhand von Handreichungen verdeutlicht, welche Rolle sie für den Transfer dieser Inhalte in die Praxis spielen, und wie sie die Fachkräfte systematisch begleiten können (Ruberg 2011). Zu bedenken ist, dass neben den erforderlichen Ressourcen auch die Grundhaltung der Leitungsperson eine wichtige Rolle spielt und das „Brückenbauen“ beeinflussen kann.

Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsteam

Idealerweise nehmen mindestens zwei Fachkräfte einer Einrichtung an der Weiterbildung teil. So wird eine gegenseitige Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung der Inhalte und Lernziele sowie bei der Selbstreflexion im pädagogischen Alltag möglich (Ostermayer 2010). Nimmt nur eine Fachkraft aus einer Einrichtung teil (wie es häufig der Fall ist), geben die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Anregungen, welche Inhalte der Weiterbildung die Fachkraft auf welche Weise in ihr Team einbringen kann (Bekemeier 2011). So könnten beispielsweise Textentwürfe für einen Themenbereich der Einrichtungskonzeption erstellt werden, welche die Teilnehmenden dann in ihrem jeweiligen Team diskutieren können (ebd.).

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

Brücke zwischen Fachkraft und den Eltern

Eltern beeinflussen mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen das frühpädagogische Handeln der Fachkraft. Diese wiederum muss ihr Handeln sowie ihre pädagogische Haltung gegenüber den Eltern erklären und begründen können. Erwirbt die Fachkraft als Teilnehmende einer Weiterbil-

dung neue Kompetenzen in einem bestimmten frühpädagogischen Handlungsbereich, „so hat dies vermutlich Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag mit dem Kind und ist daher von Interesse für die Eltern“ (Bekemeier 2011, zitiert nach Schelle 2011, S. 137). Daher bauen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in die Veranstaltung (methodische) Anregungen ein, mit denen das jeweilige Thema auch den Eltern nähergebracht werden kann.

Lerntandems der Teilnehmenden

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



Stellenwert von Netzwerken

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner verdeutlichen den Fachkräften, wie wichtig Vernetzung für die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit sowie für die Umsetzung von Weiterbildungsinhalten ist. Sie regen Netzwerke mit regionalen Diensten, Beratungsstellen, familienunterstützenden Netzwerken, regionalen

Systemen der Praxis-Unterstützung (Fachberatung, Konsultationskindertageseinrichtungen) an und erfüllen eine Vorbildfunktion (Bekemeier 2011). Sie selbst pflegen und erweitern nämlich ihre Kontakte durch regelmäßigen Austausch mit Vertreterinnen bzw. Vertretern der Früh- und Erwachsenenpädagogik und bilden sich darüber hinaus gleichzeitig informell selbst weiter.

Auch die Bildung regionaler (trägerspezifischer oder trägerübergreifender) themenbezogener Gruppen stoßen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an (ebd.). In die Weiterbildung integrierte oder zumindest von ihnen organisierte Hospitationen stärken zusätzlich derartige Initiativen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als Begleiter

Erlauben es die Ressourcen oder gibt es einen expliziten Auftrag dafür, so begleiten die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner auch nach der Weiterbildungsveranstaltung beratend den Transferprozess und stehen vor allem bei Schwierigkeiten der Umsetzung und für Rückfragen zur Verfügung. Dies kann beispielsweise durch telefonisches oder persönliches individuelles Coaching, schriftlichen Austausch per E-Mail, Nachbesprechungen, ein Follow-Up-Treffen oder einen Auffrischungs-Folgekurs geschehen (Arnold u.a. 2011). On-site Support im Sinne von Methoden wie Mentoring, Beratung und Coaching, die eine individuelle Unterstützung der Teilnehmenden bei der Umsetzung in der Einrichtung bieten, wurde als Schlüsselkomponente für die vollständige Implementierung neuer Handlungskompetenzen identifiziert (Dickinson/Brady 2006; Joyce/Showers 1988).

Zusammenfassung

Die Anforderung „Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten“ bedeutet für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner,

- eine Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsleitung zu bauen,
- eine Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsteam zu bauen,
- eine Brücke zwischen Fachkraft und Eltern zu bauen,

- Lerntandems/-gruppen der Teilnehmenden anzuregen,
- den Stellenwert von Netzwerken zu verdeutlichen und
- den Transferprozess beratend zu begleiten.

Reflexionsfragen:

- Welche Möglichkeiten habe ich, die Einrichtungsleitungen der Teilnehmenden in die Weiterbildung einzubinden, z.B. in Form einer Informationsveranstaltung oder von Handreichungen?
- Inwiefern gebe ich den Teilnehmenden Anregungen, welche Ergebnisse der Weiterbildung sie auf welche Weise in ihr Team einbringen können?
- Inwiefern rege ich gegebenenfalls einen Austausch der teilnehmenden Fachkräfte mit den Eltern der zu betreuenden Kinder an?
- Inwiefern rege ich an, dass sich die Teilnehmenden auch nach Abschluss der Weiterbildung miteinander vernetzen?
- Auf welche Art und Weise stehe ich in regelmäßigem Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern der (Früh-) Pädagogik?
- Wie kann ich den Transferprozess der Teilnehmenden auch nach Ende der Weiterbildung beratend unterstützen?

Ausschließlich auf länger- und langfristige Weiterbildungen bezogene Reflexionsfragen:

- Habe ich in der Weiterbildung Erprobungsphasen eingeplant?
- Inwiefern plane ich zum Veranstaltungsende einen systematischen Fokus auf den Transfer?
- Wie befähige ich die Teilnehmenden dazu, den Eltern das Thema der Weiterbildung näherzubringen?

Literatur

- Adger, Carolyn T./Hoyle, Susan M./Dickinson, David K. (2004): Locating Learning in In-service Education for Preschool Teachers. In: *American Education Research Journal*, 41 (4), S. 867–900
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AKDQR) am 22. März 2011. Berlin
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 49, S. 26–38
- Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (Hrsg.): *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim/München, S. 45–59
- Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): *Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung*. 2. Aufl. Berlin
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote*. WiFF Studien, Band 10. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte*. WiFF Studien, Band 6. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): *Zehn Fragen – Zehn Antworten. Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. WiFF Studien, Band 15. München
- Bekemeier, Monika (2011): *Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 2. München, S. 136–144
- Dickinson, David K./Brady, Joanne P. (2006): *Toward Effective Support for Language and Literacy Through Professional Development*. In: Zaslow, Martha/Martinez-Beck, Ivelisse (Hrsg.): *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*. Baltimore/London/Sydney, S. 141–170
- Doerry, Gerd (2010): *Gruppe*. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 137–140
- Esch, Karin/Krüger, Tim (2011): *Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Zusammenarbeit mit Eltern. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 3. München, S. 110–123
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. WiFF Kooperationen*, Band 2. München
- Forneck, Hermann J. (2004): *Der verlorene Zusammenhang – Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, S. 4–14
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Hof, Christiane (2002): *Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung?* In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 49, S. 80–89
- Joyce, Bruce/Showers, Beverly (1988): *Student Achievement through Staff Development*. New York

- Königswieser, Roswita/Hillebrand, Martin (2006): Einführung in die systemische Organisationsberatung. 5. Aufl. Heidelberg
- Lentner, Anna (2013): Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5. München, S. 164–179
- Meueler, Erhard (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 973–987
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, H. 0, S. 22–30
- Ostermayer, Edith (2010): Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“ (unveröffentlichtes Manuskript)
- Pätzold, Günter (2008): Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden. In: Berufsbildung, H. 109/110, S. 3–7
- Reich, Kersten (2003): Team Teaching. In: Reich, Kersten (Hrsg.): Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/teamteaching.pdf> (27.01.2014)
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart
- Ruberg, Tobias (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München, S. 100–113
- Schelle, Regine (2011): Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4. München, S. 124–138
- Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. bearb. Aufl. Augsburg
- Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Bildung (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Selbsteinschätzung. Dresden
- Weiterbildungsakademie Österreich (2012): Curriculum wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Wien
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2010): Tagungsdokumentation: Höher – Schneller – Weiterbildung. Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin. München

2 Kompetenzorientierung in der Weiterbildung: gemeinsame Aufgabe in verteilten Zuständigkeiten. Die Sicht von Anbietern, Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern

Monika Buhl/Christina Buschle/Tanya Freytag/Aiga von Hippel/Carola Iller¹

2.1 Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofile des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, spielt im Hinblick auf die Durchführung und Umsetzung von Weiterbildungen das lehrende Personal eine Schlüsselrolle. Daher muss es ein wichtiges Ziel der Anbieter von Weiterbildungen sein, das lehrende – interne wie externe – Personal stärker in Qualitätsmanagementprozesse einzubinden (vgl. ausführlich von Hippel/Grimm 2010, S. 17f.; Oberhuemer 2009; Stockfisch u. a. 2008). In diesem Zusammenhang gehört es in den Verantwortungsbereich der Anbieter von Weiterbildung, auf die hinreichende Qualifikation der in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte eingesetzten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu achten.

Bislang ist über die Rekrutierung, Einsatzformen, Qualifikation und Kompetenzanforderungen von lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern² nur wenig bekannt. Ziel des Projekts „Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte (kurz:

Koproff)“ war es deshalb, diese Forschungslücke zu schließen. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und ist Teil der Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF). Es wurde an den Universitäten Heidelberg und München konzipiert und umgesetzt.

Im Folgenden werden ausgewählte empirische Ergebnisse des Forschungsprojekts vorgestellt. Im Unterschied zu den in Kapitel A1 beschriebenen normativen Anforderungen werden nun Sichtweisen auf die Praxis, sowohl aus Perspektive der Anbieter als auch der Weiterbildungsreferentinnen und -referenten³ betrachtet. Damit sollen ergänzende Informationen zu den Kompetenzanforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner geliefert werden. Zudem wird ein Perspektivwechsel hin zum Ist-Zustand in der frühpädagogischen Weiterbildung vollzogen.

Zunächst wird das methodische Vorgehen des Projekts kurz erläutert (siehe A2.2), bevor Auswahlverfahren und Kompetenzanforderungen an die lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowohl aus Sicht der Weiterbildungsanbieter (siehe A2.3) als auch der lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (siehe A2.4) dargestellt werden. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse mittels einer Gegenüberstellung der unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Bildungshintergründe miteinander in Beziehung gesetzt und Vorschläge für eine Einbindung in die

1 Die Namen der Autorinnen werden in alphabetischer Reihenfolge genannt.

2 Unter „lehrenden“ Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern werden solche verstanden, die Weiterbildungen gestalten und durchführen, also in mikrodidaktischen Handlungsfeldern tätig sind (in Abgrenzung zu jenen, in deren Aufgabenbereich bspw. Programmplanung oder Marketing fallen).

3 Die Begriffe „Weiterbildungsreferentin bzw. -referent“ oder „Referentin bzw. Referent“ werden in diesem Kapitel synonym verwendet zu „lehrende Weiterbildnerin bzw. lehrender Weiterbildner“.

Praxis gegeben (siehe A2.5). Abschließend folgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Ausblick für ein mögliches weiteres Vorgehen (siehe A2.6).

2.2 Methodisches Vorgehen und Stichprobenbeschreibung

Eine Besonderheit des Projekts „Koproff“ besteht darin, dass sich die Untersuchung nicht ausschließlich auf das Vorgehen bei der Rekrutierung oder den Einsatz der lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und die verschiedenartigen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen *aus Sicht der Träger* (Experteninterviews) konzentriert. Denn es wird gleichzeitig *die Perspektive der lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner* berücksichtigt, wobei unterschiedliche methodische Zugänge (standardisierte Befragung mittels Online-Erhebung und problemzentrierte Interviews) eingesetzt werden (vgl. dazu Abbildung 1).

Ziel der Perspektivenverschränkung des Projekts ist es u. a., Fragen zur beruflichen Selbst- und Fremdverortung zu beantworten, um z. B. einen Einblick in die Vorgehensweise der Träger bei der Auswahl der lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu gewinnen und gleichzeitig einen allgemeinen Einblick in das Tätigkeitsfeld und vertiefend in die Wahrnehmung der Teilnehmenden zu gewähren (zur Methodentriangulation vgl.

u. a. Barz/Kosubek/Tippelt 2012; Flick

2008). Statistische Repräsentativität

ist hierbei nicht beabsichtigt. Die

unterschiedlichen Interviewformen

haben vielmehr explorativen

Charakter (vgl. dazu u. a. Merrens

1997). Dennoch lassen sich über-

tragbare Ergebnisse erzielen, da

in erster Linie die Auswahl der

Gesprächspartnerinnen und

-partner zentral ist. Das bedeutet,

dass im Projekt die Anbieter von

Weiterbildungen für frühpäda-

gogische Fachkräfte so ausge-

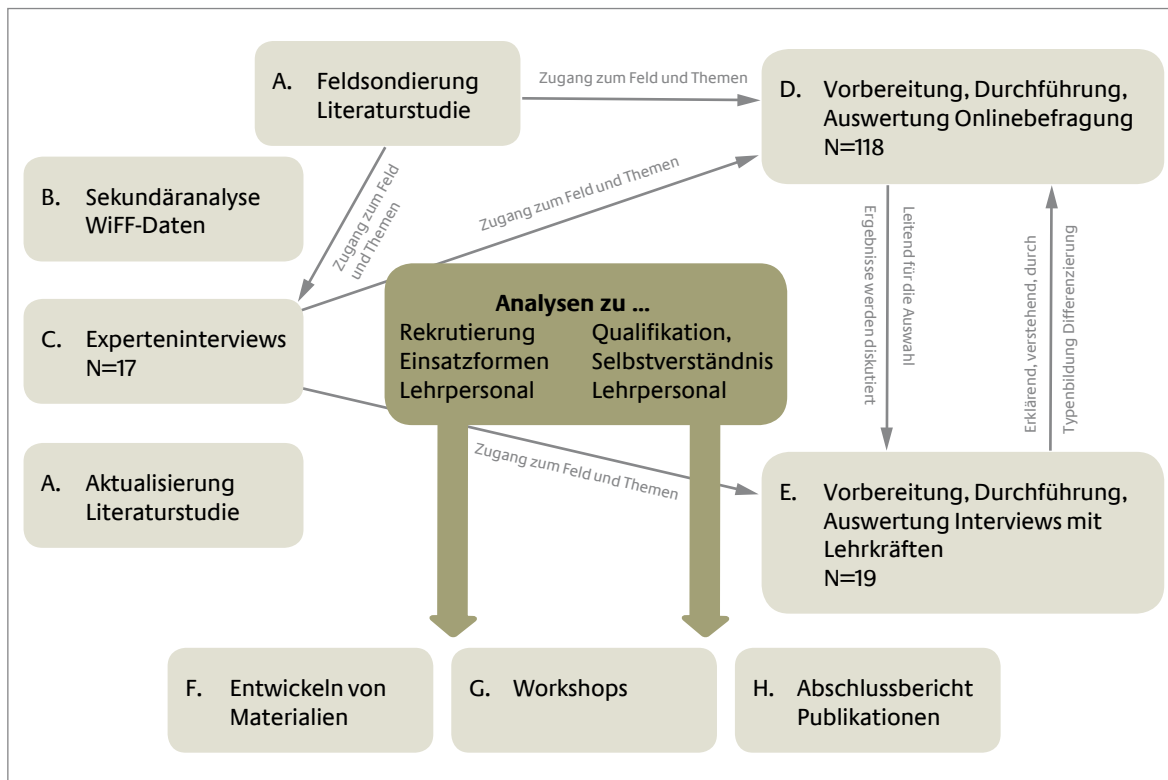
wählt wurden, dass bundesweit

ein möglichst heterogenes Feld der

Trägerschaft abgebildet wurde.



Abbildung 1: Übersicht über Module der Koproff-Studie und ausgewählte Verknüpfungen



Quelle: Iller/von Hippel 2011

Für die qualitative Befragung der Träger in Form von leitfadengestützten Interviews wurden von Januar 2012 bis Januar 2013 sowohl bei Trägern als auch Anbietern von Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte 17 Expertinnen und Experten befragt. Diese wurden bundesweit so gewählt, dass ein möglichst vielfältiges Spektrum der Trägerschaft abgebildet wurde und regionale Unterschiede Berücksichtigung fanden. Neben öffentlichen Trägern (Bund, Land, Kreis/Stadt), sind auch frei-gemeinnützige Träger (Bund evangelischer Träger; Bund katholischer Träger, Arbeiterwohlfahrt; Paritätischer Wohlfahrtsverband; Deutsches Rotes Kreuz oder sonstige) sowie private nicht gemeinnützige Träger vertreten (vgl. zur Einteilung Beher/Walter 2010). Bei der Befragung standen folgende Themengebiete im Mittelpunkt:

- Analyse von Rekrutierungs- und Einsatzmustern der lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner;

- Anforderungen an formale Qualifikationen des Lehrpersonals;
- Anforderungen an Kompetenzen des Lehrpersonals;
- Tätigkeitsprofil/Aufgabenfelder der lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner;
- Professionalisierung des Lehrpersonals.

Auch die in Einzelinterviews befragten 19 lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner wurden nach möglichst unterschiedlichen Ausprägungen relevanter Merkmale wie Alter oder Beschäftigungsverhältnis ausgewählt (vgl. dazu u.a. Strauss/Corbin 1996; Kluge 1999; Kelle/Kluge 2001; Witzel 2000).

Wie Tabelle 1 entnommen werden kann, besteht der überwiegende Teil der Stichprobe (N=118) aus der Online-Erhebung aus Frauen im Alter zwischen 45 und 59 Jahren. Den größten Anteil der Befragten macht die Gruppe der nebenberuflichen Honorar-

kräfte aus, wohingegen die angestellten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner die zweitgrößte Gruppe darstellen. Die Befragten sind meist bei einem privat gemeinnützigen oder aber bei einem öffentlichen Träger beschäftigt. Die durchschnittliche Dauer der Weiterbildungstätigkeit liegt bei gut 10 Jahren. Zielgruppe der Weiterbildungen sind Erzieherinnen bzw. Erzieher, Kinderpflegerinnen und -pfleger, Sozialassistentinnen und -assistenten, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Leiterinnen und Leiter sowie Teams von Kindertageseinrichtungen. Aus der Gruppe der Referentinnen und

Referenten verfügen drei Viertel der Befragten über einen (Fach-)Hochschulabschluss in (Sozial-)Pädagogik oder einen vergleichbaren Abschluss. Weitere 22 Prozent haben einen Fachschulabschluss oder die Berufsakademie besucht. 12 Prozent gaben bei den offenen Angaben an, staatlich anerkannte Erzieherin bzw. staatlich anerkannter Erzieher zu sein, und ein Viertel hat weitere, nicht-pädagogische Berufsabschlüsse. Eine formale Qualifikation im Bereich Frühpädagogik hatte nur knapp die Hälfte der Befragten erworben (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Eckdaten zu den lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern aus der Online-Befragung⁴

Kategorie	Prozent
Geschlecht	<ul style="list-style-type: none"> - Weiblich: 83,2% - Männlich: 16,8%
Alter	<ul style="list-style-type: none"> - 20–29 Jahre: 1,9% - 30–44 Jahre: 25,0% - 45–59 Jahre: 61,5% - 60–80 Jahre: 11,5%
Beschäftigungsverhältnis	<ul style="list-style-type: none"> - Angestellt (un-)befristet: 34,7% - Hauptberufliche Honorarkraft: 13,3% - Nebenberufliche Honorarkraft: 35,7% - Keine formale Regelung: 16,3%
Formale Qualifikation (Frühpädagogik)	<ul style="list-style-type: none"> - Ja: 50,5% - Nein: 49,5%
Träger ⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Öffentlich: 30,5% - Privat, gemeinnützig: 44,2% - Privat, nicht gemeinnützig: 6,3% - Sonstige: 18,9%

Quelle: Koproff, eigene Darstellung; N=118

4 Um Vergleiche zu Erkenntnissen aus Studien zum lehrenden Weiterbildungspersonal herstellen zu können, wurden teilweise Instrumente aus anderen Studien herangezogen (vgl. dazu BMBF 2004; Beher/Walter 2010).

5 Vgl. zur genaueren Unterteilung Beher/Walter 2010.

Ebenso wie bei der Online-Erhebung handelte es sich bei den lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern aus den Problemzentrierten Interviews (N=19) größtenteils um Frauen (n=14) im Alter zwischen 30 und 59 Jahren (n=12). Im Gegensatz zur Online-Erhebung besteht die größte Gruppe hier aus hauptberuflichen Honorarkräften (n=8). Die zweitgrößte Gruppe bilden die angestellten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (n=6). Der (Aus-)Bildungshintergrund beider Befragungsgruppen ist ähnlich: Der Großteil hat einen (Fach-) Hochschulabschluss, überwiegend im (sozial-)pädagogischen Bereich. Sieben von 19 Befragten haben angegeben, keine formale Qualifikation im Bereich der Frühpädagogik zu besitzen.

2.3 Die Sicht der Träger: Erkenntnisse aus der Trägerbefragung

Im Folgenden werden die Erkenntnisse der Trägerbefragung zu Rekrutierungsmustern, Kompetenzanforderungen sowie Qualifikationskriterien zusammenfassend dargestellt, so dass deutlich wird, welche Kriterien für die Auswahl und den Einsatz geeigneter Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ausschlaggebend sind.

Rekrutierung von lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern

Der aktuelle Ausbau des Platzangebots im frühpädagogischen Bereich und die damit verbundenen gestiegenen Ansprüche an das Personal führen auch zu einer größeren Nachfrage im Bereich der Weiterbildung. Bei der Rekrutierung lehrender Weiterbildnerinnen und Weiterbildner stellen Träger fest, dass für pädagogische Themengebiete ein größerer Pool an Referentinnen und Referenten existiert als für



speziellere Fachthemen wie z.B. rechtliche Grundlagen. Auffällig ist die starke Vernetzung der Anbieter untereinander bei der Suche nach geeigneten Referentinnen und Referenten zu bestimmten Weiterbildungsthemen. Hier greifen die Träger überwiegend auf informelle Rekrutierungswege zurück. Sie nutzen z.B. Telefonkontakte mit persönlich bekannten Anbietern (trägerübergreifende Netzwerke) und folgen den Empfehlungen von Expertinnen und Experten anderer Anbieter. Größtenteils verfügen die Anbieter über eigene Referentenpools, in denen sie Informationen über ihnen bekannte lehrende Weiterbildnerinnen und Weiterbildner organisieren. Als zusätzliche Rekrutierungskanäle nannten die Befragten neben Ausschreibungen und Fachtagungen oder überregionalen Treffen die informelle Ansprache von Lehrkräften an Hochschulen, den Austausch auf Verbandsebene sowie die Suche im *Forum Fortbildung* (trägerübergreifender Arbeitskreis zur Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte), in der Presse sowie in Fachveröffentlichungen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern.

Qualifikationsanforderungen an lehrende Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Weder die Rekrutierungswege noch die notwendigen Qualifikationen des Weiterbildungspersonals in der Frühpädagogik werden von den Trägern eindeutig formuliert. Die Befragten setzen bei der Auswahl des Weiterbildungspersonals in der Regel keine systematischen Auswahlkriterien an. Sie halten zwar formale Abschlüsse – wie eine akademische Ausbildung in den Studienfachrichtungen Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik oder Psychologie – für bedeutsam. Das heißt jedoch nicht, dass das lehrende Personal in der Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte akademisch ausgebildet sein muss. Ein Studium stellt aus Sicht der Träger nur eine Möglichkeit dar, die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten für Weiterbildungsveranstaltungen zu erwerben. Mindestvoraussetzungen für die Lehrtätigkeit werden nicht definiert. Im Idealfall sollte das Lehrpersonal über eine zusätzliche Ausbildung zur (staatlich

anerkannten) Erzieherin bzw. zum Erzieher oder zumindest über grundlegende Praxiserfahrung in Kindertagesstätten verfügen. Diese Erwartungshaltung ist jedoch keine zwingende Zugangsvoraussetzung für die Lehrtätigkeit, vielmehr verlassen sich die Träger eher intuitiv auf ihr Erfahrungswissen bei der Auswahl geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten für ihre Einrichtung. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass verbindliche Anforderungen an Zugangswege und Qualifikationen von lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern fehlen.

Des Weiteren zeigt sich in den Interviews mit den Trägern, dass vielfach Unklarheit über die aktuell besuchten Weiterqualifizierungsmaßnahmen der beschäftigten lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner besteht. Die Träger haben zwar großes Interesse daran, dass sich das lehrende Personal weiterbildet, dennoch wird nur vereinzelt explizit auf deren Weiterbildungsverhalten geachtet. Die meisten Träger dokumentieren die bereits getätigten Fort- und Weiterbildungen des Weiterbildungspersonals bei der Einstellung, sehen das weitere Qualifizierungsverhalten aber in der Verantwortung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Dabei hat gerade das „Fortbildungsklima“ in einer Weiterbildungseinrichtung einen positiven Einfluss auf das Fortbildungsverhalten der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (von Hippel/Tippelt 2009).

Einschätzung der Bedeutung von Kompetenzen

Aufgrund der vielfältig ausgeprägten Qualifikationen und Fähigkeiten des Weiterbildungspersonals sowie aktueller Herausforderungen durch den quantitativen und qualitativen Ausbau in der Frühpädagogik ist es für die Träger nicht leicht, ein einheitliches Kompetenzprofil für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu identifizieren. In den Interviews wurden sie gebeten, die aus ihrer Sicht „ideale Lehrkraft“ zu beschreiben.

Die von den Trägern geforderten Kompetenzen werden basierend auf dem *Kompetenzraster für Trainer und Dozenten in der Weiterbildung* (Fuchs 2011) im folgenden Kompetenzprofil – gegliedert in vier Kompetenzbereiche – dargestellt (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: Einteilung der Kompetenzanforderungen aus Trägerperspektive

Fachliche Kompetenz	Didaktisch-methodische Kompetenz	Personale Kompetenz	Sozial-kommunikative Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> – Fachtheoretisches Wissen in der Frühpädagogik – Grundlegende Kenntnis der Berufspraxis – Kenntnis aktueller fachlicher Entwicklungen – Kenntnis der Bildungspläne 	<ul style="list-style-type: none"> – Interaktive Seminar-gestaltung – Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen – Fähigkeit, Inhalte strukturiert und adressatenbezogen darzustellen – Methodenvielfalt 	<ul style="list-style-type: none"> – Organisationsfähigkeit – Zuverlässigkeit – Humor – Wertschätzender Umgang – Begeisterungsfähigkeit – Fähigkeit zum vernetzten Denken – Fähigkeit zur Selbstreflexion – Feinfühligkeit – Gute Beobachtungsgabe – Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln – Authentizität 	<ul style="list-style-type: none"> – Anerkennung von heterogenen Gruppen – Fähigkeit, Teilnehmende einzubinden – Erfahrung im Umgang mit Gruppenprozessen – Konfliktlösekompetenz – Gute Ausdrucksfähigkeit – Lebendige Sprache – Situationsgerechte mündliche Kommunikation

Quelle: Koproff, eigene Darstellung; N=17

Nach Einschätzung der Befragten haben *personale und sozial-kommunikative Kompetenzen* eine größere Bedeutung für die Auswahl als die anderen Kompetenzbereiche. Dies wird damit begründet, dass die Tätigkeit der Referentinnen und Referenten sehr stark durch Interaktionen geprägt ist. Weniger wichtig als die *methodisch-didaktischen Kompetenzen* sind den Trägern die *fachlichen Kompetenzen*. Möglicherweise werden diese als grundlegend für die Ausübung der Tätigkeit ohnehin vorausgesetzt.

Um die kontinuierliche Qualitätssicherung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu gewährleisten, wären sowohl eine Standardisierung von Zugangsqualifikationen als auch eine fortlaufende Evaluierung und Förderung der Fortbildungsaktivitäten der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (vgl. A2.5) sinnvoll.

2.4 Die Sicht der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner: Ergebnisse aus der Befragung

Die Themen Rekrutierung und Anforderungsprofil werden im Folgenden aus der Sicht der lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner anhand der Ergebnisse aus den Problemzentrierten Interviews dargestellt. Für die anschließende Zusammenstellung der Kompetenzen, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als relevant für die Ausübung ihrer Tätigkeit ansehen, wurden sowohl die Ergebnisse aus der Online-Befragung als auch die Schilderungen aus den Problemzentrierten Interviews herangezogen.

Wahrnehmung der Rekrutierung und Auswahl von lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern

Aufgrund der Erfahrungen, die die lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Zusammenhang mit der Rekrutierung geschildert haben, können drei Gruppen unterschieden werden:

1. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, die noch nicht sehr lange in diesem Bereich tätig sind, versuchen sich auf ausgeschriebene Angebote zu bewerben oder gehen eigeninitiativ mit ihren spezifischen Themengebieten auf die Anbieter von Veranstaltungen für den Fort- und Weiterbildungsbereich zu.
2. Die zweite Gruppe befindet sich in einem Angestelltenverhältnis, d.h. die Weiterbildungstätigkeit ist in die Stelle integriert und beinhaltet von vornherein einen spezifischen Themenbereich. Manche der Referentinnen und Referenten üben die Weiterbildungstätigkeit neben dem Angestelltenverhältnis aus. Die Befragten dieser Gruppe werden meist angefragt, ohne sich konkret bewerben zu müssen.
3. Die dritte Gruppe bewegt sich bereits seit einigen Jahren in dem Bereich. Diese Referentinnen und Referenten haben sich einen gewissen Ruf erarbeitet und werden direkt von den Einrichtungen angefragt, so dass sie sich nicht mehr explizit bei Anbietern bewerben müssen.

Vor allem die letzten beiden Gruppen schildern, dass in der Regel keine formalen Zugangsvoraussetzungen festgeschrieben sind. Die Zugangsvoraussetzungen scheinen ein „guter Ruf“ und „Referenzen“ zu sein. Dieses Phänomen wird allgemein mit Blick auf freie Trainerinnen und Trainer in der Weiterbildung beobachtet (vgl. u. a. Fuchs 2011). Diese Tatsache erschwert neuen Lehrenden den Einstieg in den Beruf. Der „Vertrauensvorschuss“, den die Arbeitgeber bzw. die Trägerinstitutionen den lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern entgegenbringen, scheint eine wichtige Rolle zu spielen. Dies zeigt sich auch hinsichtlich der Erwartungen an Qualifikationen und Kompetenzen, wie sie von lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern wahrgenommen werden.

Erwartungen an Qualifikation und Kompetenzen

Die meisten der befragten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner schildern, dass ihnen weder klar ist, welche Kompetenzanforderungen von den Trägern an sie gestellt werden noch welche Kompetenzen den Ausschlag für die Einstellung gegeben haben. Im Wesentlichen haben die Befragten hier den Vorgang der Bewerbung geschildert. Auch auf die gezielte Nachfrage, welche formalen Qualifikationen eine lehrende Weiterbildnerin oder ein Weiterbildner mitbringen sollte, kam kein einheitliches Meinungsbild zu Tage. In den meisten Fällen wurden die für die Ausübung der Tätigkeit relevanten Kompetenzen genannt.

Bei der Kurs- oder Seminargestaltung haben die lehrenden Referentinnen und Referenten größtenteils Gestaltungsfreiheit. Die Gespräche mit den Verantwortlichen bei der Kursgestaltung (Anbieter) dienen lediglich dazu, die Rahmenbedingungen zu erfragen und die Voraussetzungen für die Seminare zu klären.

Als wertvolle Feedbackquelle nennen die Befragten die Evaluationsbögen, die auf Wunsch der Arbeitgeber am Ende jedes Seminars verteilt werden. Ziel ist es, nicht nur die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Kursinhalten zu erfragen, sondern auch die Zufriedenheit mit den Referentinnen und Referenten.

Welche Kompetenzen schreiben sich die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner selbst zu? Welche Kompetenzen sehen sie als relevant für die Ausübung der eigenen Tätigkeit an (Selbstoperspektive)?

Im Rahmen der Problemzentrierten Interviews wurden die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner auf der einen Seite gebeten, die drei Kompetenzen zu formulieren, die sie sich selbst zuschreiben und die sie als relevant für die Tätigkeit ansehen. Auf der anderen Seite sollten sie beschreiben, wie sie sich die „ideale Weiterbildnerin“ bzw. den „idealen Weiterbildner“ vorstellen.

Bei der Beantwortung beider Fragestellungen wurde gleichermaßen deutlich: Am wichtigsten sind den Befragten diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Kontext der Interaktion mit der Gruppe oder einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gefragt sind. Die „*Wahrnehmung auf allen Ebenen*“ und die Fähigkeit, durch dieses „*Gespür*“ bzw. diese „*Intuition*“ auch in den unterschiedlichsten Situationen lenkend/leitend/führend auf die Teilnehmenden einzuwirken, soll dazu dienen, diese zu motivieren, mit den Referentinnen und Referenten „*in Kontakt zu treten*“. Dieser Aspekt war auch im Rahmen der Online-Erhebung für die befragten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ein wesentlicher Punkt. Daneben spielt für die lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowohl in der Online-Erhebung als auch in den Problemzentrierten Interviews der „*kritische Blick auf die eigene Person*“ eine bedeutende Rolle. „*Authentizität*“ ist dabei ebenso wichtig, wie sich „*offen gegenüber Neuerungen*“ zu zeigen und die „*Flexibilität*“, darauf reagieren zu können (vgl. dazu auch Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Des Weiteren sind sowohl die *fachlichen Kompetenzen* als auch das *methodische/didaktische Können* von Bedeutung. Im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen wird die fachliche Kompetenz jedoch von den Befragten weniger ausführlich beschrieben. Dass „*man von seinem Thema etwas versteht*“, wird offenbar als Voraussetzung angesehen, denn „*es ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit, dass jemand, der sich in dem Feld bewegt, das gelernt hat, was er zu bieten hat*“.

Ähnliches gilt für die methodischen Kompetenzen. Insgesamt deutlich wichtiger sind den Befragten die persönlichen und sozialen Kompetenzen im Umgang mit sich selbst und den Teilnehmenden. Es werden überwiegend gerade diese Kompetenzen als Bestandteil des „Idealprofils“ beschrieben: Zentral sei es, „*[dem Gegenüber] eine wertschätzende und fragende Haltung [...] entgegen[zu]bringen*“ und durch einen erfahrenen Blick auf die Gruppe „*die Leute dort ab[zu]holen, wo sie wirklich sind*“. Hierfür seien allerdings eine „*selbstreflektierende Sichtweise*“ und „*Vertrauen in die eigene Tätigkeit*“ von Bedeutung.

Insgesamt haben für die Referentinnen und Referenten die „klassischen“ erwachsenenpädagogischen Prinzipien wie beispielsweise Teilnehmerorientierung sowie personale, soziale und reflexive Kompetenzen eindeutig Priorität vor fachlich-didaktischen Kompetenzen, die vermutlich vorausgesetzt werden.

2.5 Zusammenführung und Vergleich der Ergebnisse

In diesem Kapitel wird ein mögliches Bezugssystem für Rekrutierungs-, Weiterbildungs- und Evaluierungsaktivitäten für lehrende Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vorgestellt. Hierfür wurde aus den oben vorgestellten empirischen Ergebnissen

ein strukturiertes Orientierungsraster entwickelt, das Träger bei der Auswahl von Referentinnen und Referenten für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte unterstützen kann.

Wie notwendig eine solche Orientierungshilfe ist, belegen die Forderungen an einen verbesserten Auswahlprozess, die sowohl von Seiten der Träger als auch von Seiten der Referentinnen und Referenten formuliert wurden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Vorschläge für eine Verbesserung des Rekrutierungsverfahrens aus Sicht der Träger und des lehrenden Personals

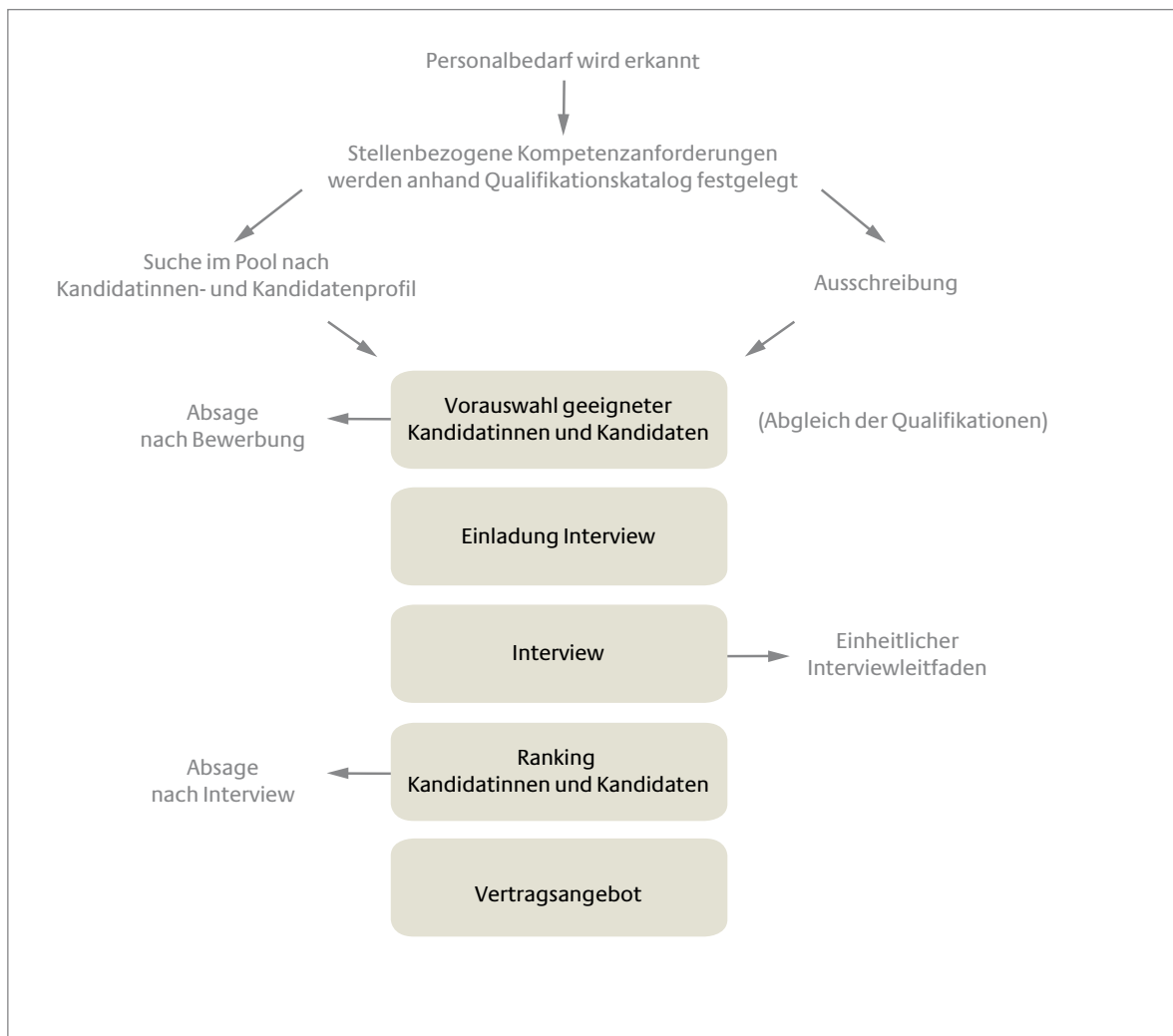
Von Trägervertretern genannte Forderungen	Von lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern genannte Forderungen
Die Kompetenzanforderungen der Träger erweisen sich als vielfältig. Es besteht der Wunsch nach einer <i>Vereinheitlichung der Kompetenzanforderungen</i> .	Gewünscht werden <i>Transparenz</i> hinsichtlich der <i>Qualifikations- und Kompetenzanforderungen</i> . Die Referentinnen und Referenten sollten explizit darüber informiert werden, was von ihnen erwartet wird.
Um die Kompetenzen des lehrenden Personals in der Weiterbildung richtig einschätzen zu können, <i>wird mehr Transparenz in Bezug auf die Kompetenzen und Weiterqualifizierungen</i> der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gewünscht.	Hinsichtlich der <i>Bewerbungsinhalte</i> und der Möglichkeit einer <i>Initiativbewerbung</i> sollten durch die Träger <i>eindeutige Vorgaben</i> gemacht werden.
Als ein wichtiger Aspekt für die Qualität der Weiterbildungsarbeit wurde <i>Nachhaltigkeit</i> genannt.	<i>Evaluationsbögen</i> geben wertvolles Feedback für mögliche Verbesserungen. Allerdings sollte die Evaluation über die reine Zufriedenheitsabfrage der Teilnehmenden mit dem Lehrpersonal hinausgehen.
Die <i>Rekrutierung und Weiterbildung sollte effektiver und effizienter</i> gestaltet werden, um sehr gut qualifizierte Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gewinnen zu können.	Gefordert werden <i>Rekrutierung und Einsatz</i> entsprechend des Qualifikationsprofils der lehrenden Person sowie <i>adäquate Weiterbildungsmöglichkeiten</i> .
Ein <i>standardisierter und effizienter Rekrutierungsprozess mit Rekrutierungsleitlinien</i> ist erwünscht.	Mehr <i>Transparenz im Rekrutierungsprozess</i> könnte durch <i>Rekrutierungsleitlinien</i> und das Überprüfen von Referenzen hergestellt werden. Es wird kritisiert, dass es zu wenige formale Einstellungskriterien mit absoluter Gültigkeit gibt (vgl. dazu auch von Hippel/Tippelt 2009).

Quelle: Koprof, eigene Darstellung; N=17 und N=19

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass beide Gruppen großen Wert auf *effiziente und effektive Auswahlprozesse, eine aktualisierte Datenhaltung, hohe Trainerqualität, strukturierte Evaluation und aktuelle Bedarfsplanung* legen. Dem Wunsch nach größerer Transparenz und nachhaltiger Qua-

lität soll durch die schematische Darstellung des Rekrutierungsprozesses nachgekommen werden (vgl. Abbildung 2). Im Rekrutierungsprozess werden alle Rahmenbedingungen abgebildet und im Anschluss daran eine mögliche Zielvision aufgezeigt.

Abbildung 2: Rekrutierungsprozess aus Sicht der Träger



Quelle: Koprof, eigene Darstellung

Auf der Basis des in Kapitel B2 dargestellten idealtypischen „Kompetenzprofils Weiterbildner/in“ lassen sich sowohl *Mindestanforderungen* als auch – je nach Weiterbildungssetting – *spezifische Kompetenzanforderungen* ableiten. Der Kompetenzkatalog kann als Basis für Rekrutierungs-, Weiterbildungs-

(Train the Trainer) und Evaluationsaktivitäten herangezogen werden.

Die Rekrutierung kann parallel in Form einer Ausschreibung sowie durch Sichtung eines Pools von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern laufen. Um diesen Pool zu aktualisieren und zu ergänzen,

wäre eine Ausschreibung sinnvoll. Diese könnte aus mehreren Teilen bestehen. Ein Teil bezöge sich auf das Kompetenzanforderungsprofil, andere Teile beinhalteten Informationen über den Träger, Weiterbildungsinhalte und Vertragsumfang, Anforderungsprofil und die Aufforderung zur Bewerbung. Der Pool wäre gleichzusetzen mit einer Datenbank für Bewerberinnen und Bewerber. Das Sichten und Abgleichen mit den Kompetenzanforderungen kann digital ermöglicht werden, um die Lehrperson zu finden, die am besten geeignet ist. Das eigene Profil könnte von den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern selbst aktualisiert werden, insbesondere auch in Bezug auf eigene Weiterbildungs- und Qualifizierungsaktivitäten. Die Interessenten können sich sowohl auf Ausschreibungen als auch initiativ bewerben. Ideal wäre eine Online-Bewerbung per Eingabe des Profils in die Datenbank des Anbieters. In der Datenbank könnten zudem die Evaluationsbögen für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner nach einer abgeschlossenen Weiterbildungsmaßnahme gespeichert werden. Dies würde das Profil der Referentinnen und Referenten für künftige Rekrutierungsmaßnahmen oder Weiterbildungsangebote abrunden.



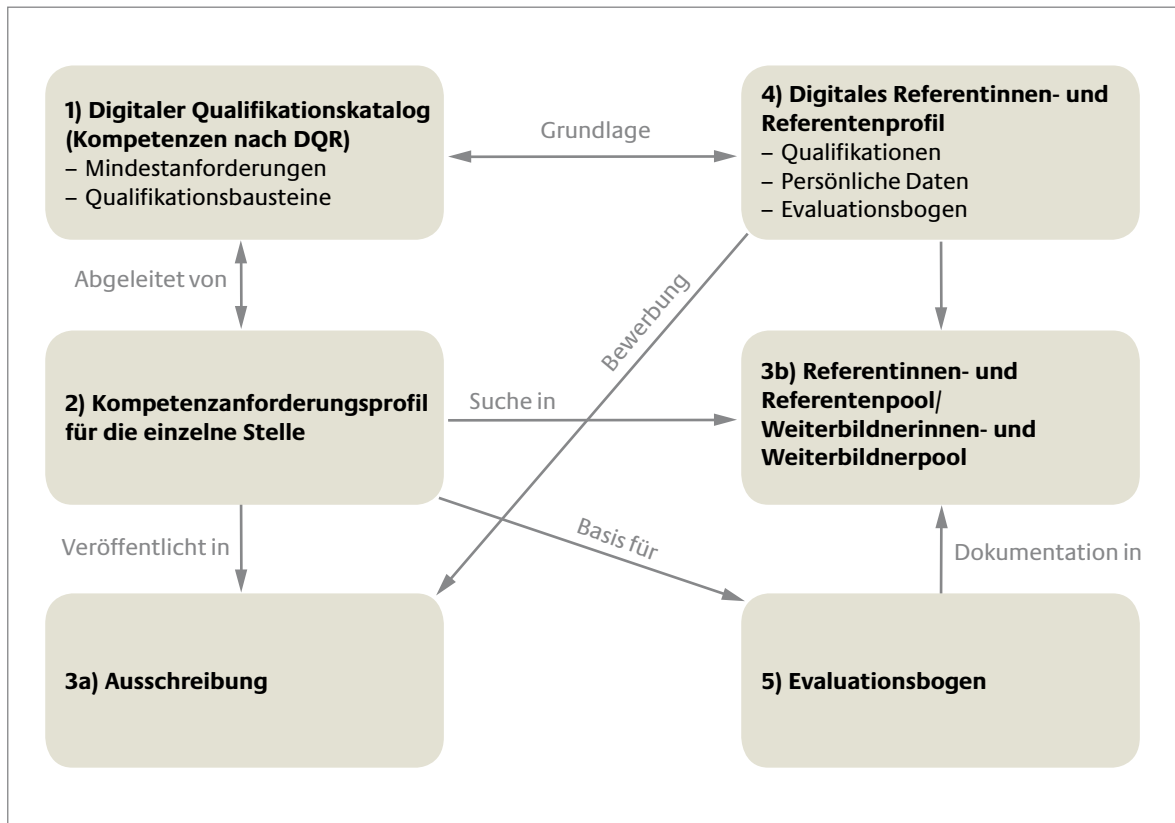
Die Datenbank beinhaltet alle wichtigen Informationen (Kompetenzanforderung/Ausschreibung/Referentenprofil/Qualifizierungsmaßnahmen/Evaluation) und könnte letztendlich als Basis für die Vertragserstellung dienen, um den administrativen Aufwand zu minimieren und Verträge zu harmonisieren.

Wie oben dargestellt dienen auch Fachtagungen und Veranstaltungen als Rekrutierungskanäle für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Sollte es auf diesen Tagungen oder Veranstaltungen zu Direktansprachen kommen, können auch diese lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in die Datenbank aufgenommen werden. Für kleinere Träger bietet sich darüber hinaus ein regelmäßiger trägerübergreifender Dialog an, um bei der Rekrutierung Unterstützung durch Empfehlungen von qualifizierten Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern zu erhalten.

Ein kompetenzbasierter Evaluationsbogen kann online an die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer aus der Datenbank versendet werden basierend auf den Kompetenzanforderungen für das jeweilige Weiterbildungsmodul. Die Evaluation beinhaltet die Mindestanforderungen und die speziellen – auf das jeweilige Thema und Format bezogenen – Anforderungen. Diese Fremdeinschätzung ergänzt im Idealfall das Profil der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und kann somit für weitere Auswahlprozesse als Grundlage genutzt werden. Voraussetzungen wären die Konzeption eines geeigneten Evaluationsbogens und eine vorhandene Kompetenz in der Personalauswahl.

Die folgende Abbildung 3 fasst alle relevanten Punkte als abgeleitete Zielvision zusammen und kann als Leitfaden für die Träger dienen. Ein einheitlicheres Vorgehen der Träger würde für mehr Transparenz gegenüber den lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern sorgen.

Abbildung 3: Mögliche Rekrutierungs-, Weiterbildungs- und Evaluationsprozesse im Modell



Quelle: Koproff, eigene Darstellung

Hieraus lassen sich die folgenden Aufgaben ableiten, die von einzelnen Trägern oder aber auch im Rahmen von weiterbildungsspezifischen Trägerkooperationen weiter ausgearbeitet werden können:

- Festlegung von Kompetenzen und Erstellung eines Kompetenzkataloges für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner unter Berücksichtigung von Mindestanforderungen und variablen, spezifischen Anforderungen;
- Aufbau einer geeigneten Internet-Plattform, die den Rekrutierungsprozess und die Verwaltung des Pools von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern optimiert und unterstützt;
- Erarbeitung harmonisierter/vereinheitlichter Ausschreibungsverfahren sowie Vorauswahl- und Interviewleitfäden auf Basis des Qualifikationskataloges (Rekrutierungsleitlinien);
- Konzeption harmonisierter/einheitlicher Vorlagen für das Pool-Profil der Referentinnen und

Referenten auf Basis des „Kompetenzprofils Weiterbildner/in“ (Welche Informationen sollen im Pool gespeichert werden?)

- Erarbeitung oder Adaption eines Kompetenzbilanzierungsverfahrens („Kompetenzpass“) zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern;
- Ausarbeitung des Evaluationsbogens;
- bedarfsgerechte Personalplanung für den Einsatz der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner;
- Erarbeitung/Durchführung von Train-the-Trainer-Qualifizierungen (z.B. in Form von Schulungen, Hospitationen);
- persönliche Auswahlverfahren durch die Träger mit einem Interviewleitfaden und evtl. Assessment Centern (z.B. Rollenspiele, Probe-Einheit);
- Qualifizierung der rekrutierenden Stellen im Hinblick auf das Auswahlverfahren.

2.6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Befragung von Trägern der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte und lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern aus diesem Feld hat ergeben, dass beide Seiten an einer transparenten und systematischen Auswahl sowie einer vorausschauenden Bedarfsplanung beim Einsatz der Lehrenden in der Weiterbildung interessiert sind. Bislang fehlen hierfür allgemein anerkannte Kriterien hinsichtlich der formalen Qualifikationsanforderungen und der für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte erforderlichen Kompetenzen.

Hinzu kommt, dass die aktuellen Bestrebungen zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung mit einem immensen Nachfragezuwachs zusammen fallen, den wir als paradoxe Wirkung des Ausbaus der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte bezeichnen wollen: Die starke Nachfrage nach Weiterbildung und damit nach lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern hat dazu geführt, dass spezialisierte und hoch kompetente Weiterbildnerinnen und Weiterbildner meist langfristig ausgebucht sind und die Träger deshalb Kompromisse hinsichtlich der Kompetenzenanforderungen machen müssen.

Dies stellt eine Herausforderung für Träger wie auch für die lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner dar. Für die *Träger* empfiehlt es sich noch einmal mehr, sich Klarheit über die eigenen Auswahlkriterien für die Referentinnen und Referenten zu verschaffen und zwar allgemein im Sinne von Mindeststandards und für spezifische Themen und Formate im Sinne einer Gewichtung von fachlichen, didaktischen, personalen und sozialen Kompetenzen. Für die *Weiterbildnerinnen und Weiterbildner* erwächst daraus die Aufgabe, aber auch die Chance, die eigenen Kompetenzen zu reflektieren, sie gegenüber den Anbietern von Weiterbildung entsprechend darzustellen und das eigene Profil weiterzuentwickeln.

Dies setzt wiederum den Aufbau von Kompetenzen bei den Trägern voraus, um die Auswahl

von und die Kommunikation mit den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern angemessen organisieren sowie die Kompetenzenanforderungen auf den konkreten Fall einer Weiterbildung beziehen und eine kompetente Auswahlentscheidung treffen zu können. Ideal wäre, wenn die Weiterbildungseinrichtungen dafür in ihrer Organisation personelle Kapazitäten schafften, die vor allem für die externen lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Verfügung stünden.

Das in Kapitel B dargestellte „Kompetenzprofil Weiterbildner/in“ fungiert als eine Orientierungshilfe bei der Entwicklung von träger- und themenspezifischen Auswahlkriterien wie auch bei der Selbsteinschätzung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (vgl. Kapitel B2).

Die beschriebenen Studienergebnisse machen deutlich, dass sowohl Träger als auch lehrende Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in ihren Vorstellungen von einer „idealen Referentin“ bzw. einem „idealen Referenten“ auf erwachsenenpädagogische, fachliche, personale und soziale Kompetenzen Bezug nehmen. Diese Kompetenzmodelle sind zum Teil identisch, zum Teil abweichend von einander und im Abgleich mit dem Kompetenzprofil in Kapitel B weisen sie teilweise „blinde Flecken“ auf. Für einen dialogischen Prozess zur Weiterentwicklung der frühpädagogischen Weiterbildung wird es deshalb wichtig sein, die unterschiedlichen Sichtweisen und Erwartungen transparent und nachvollziehbar zu machen.

Zu berücksichtigen ist auch, dass die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in einem professionalisierten bzw. sich professionalisierenden Feld stattfindet. Die Weiterbildungsanbieter sowie die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind Teil eines Verständigungsprozesses über das professionelle Selbstverständnis, Werthaltungen und fachliche Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte. Die Träger von Weiterbildung müssen dies für die Teilnehmenden und die Lehrenden transparent machen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Die Lehrenden haben hier eine wichtige „Vermittlungsaufgabe“ zwischen den Anbietern und den frühpädagogischen

schen Fachkräften, im Sinne von Orientierungsqualität Transparenz herzustellen und im Sinne von Prozessqualität „Bildungsprozesse (...) dialogisch und gemeinsam mit den Teilnehmenden auf der Basis gegenseitiger Anerkennung“ (ebd. S. 26) zu ermöglichen.

Einen wichtigen Beitrag könnte hier auch ein trägerübergreifendes Train-the-Trainer-Angebot für lehrende Weiterbildnerinnen und Weiterbildner leisten. Angesichts der Vielfalt in der Gruppe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner wäre es sinnvoll, die Train-the-Trainer-Angebote entsprechend flexibel zu halten und je nach Vorkenntnissen und Erfahrungen individuelle Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen. Dies könnte mit Kompetenzbilanzierungsverfahren verknüpft werden, die eine (Selbst-)Evaluation von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen unterstützt.

Im Rahmen des Projekts „Koproff“ werden hierfür weitere Materialien entwickelt, die auf der WiFF-Webseite zur Verfügung gestellt werden.

Literatur

- Barz, Heiner/Kosubek, Tanja/Tippelt, Rudolf (2012): Triangulation. In Schäffer, Burkhardt/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 597–611
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft frühpädagogischer Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF Studien, Band 6. München
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Berlin
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen – Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden
- Fuchs, Sandra (2011): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung. Hamburg
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (Hrsg.) (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009): Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim
- Iller, Carola/Hippel, Aiga von (2011): Vorhabensbeschreibung zum Projekt: Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Heidelberg/München (unveröffentlichtes Manuskript)

- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2001): Validitätskonzepte und Validierungsstrategien bei der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In: Kluge, Susann/Kelle, Udo (Hrsg.): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung: Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. (Statuspassagen im Lebensverlauf, Bd. 4). Weinheim/ München, S. 135–166
- Kluge, Susann (1999): Empirische begründete Typenbildung – Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Merkens, Hans (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 97–106
- Oberhuemer, Pamela (2009): Frühpädagogische Ausbildungskonzepte in drei nordischen Ländern, Orientierung für die Weiterentwicklung des Professionsprofils in Deutschland? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 12, S. 651–665
- Stockfisch, Christina/Stricker, Monika/Meyer, Annette (2008): Ergebnisse der Studie „Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher.“ Düsseldorf
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Witzel, Andreas (2000): Das Problemzentrierte Interview. In: Forum qualitative Sozialforschung, Vol. 1, No. 1, Januar 2000

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Übersicht über Module der Koproff-Studie und ausgewählte Verknüpfungen	56
Abbildung 2	Rekrutierungsprozess aus Sicht der Träger	64
Abbildung 3	Mögliche Rekrutierungs-, Weiterbildungs- und Evaluationsprozesse im Modell	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Eckdaten zu den lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern aus der Online-Befragung	57
Tabelle 2	Einteilung der Kompetenzanforderungen aus Trägerperspektive	60
Tabelle 3	Vorschläge für eine Verbesserung des Rekrutierungsverfahrens aus Sicht der Träger und des lehrenden Personals	63



B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B

Inhalt

1	Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)	76
1.1	Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung	76
1.2	Die Kompetenzprofile der WiFF	79
1.3	Aufbau der Kompetenzprofile	80
1.4	Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	82
2	Das Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“	85
2.1	Präambel zum Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“	85
2.2	Die Handlungsanforderungen im Überblick	89

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind das Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung*, die für den jeweiligen thematischen Schwerpunkt gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, der Aus- und Weiterbildung und der Fachpolitik in Expertengruppen entwickelt wurden. Die bisherigen *Wegweiser Weiterbildung* beziehen sich jeweils auf einen Qualifizierungsbereich aus der frühpädagogischen Weiterbildung wie z.B. „Zusammenarbeit mit Eltern“ oder „Frühe Bildung“ und die diesbezüglichen Kompetenzen, die bei der Fachkraft in einer Weiterbildung angebahnt werden sollen. Im Unterschied dazu bezieht sich dieser Wegweiser auf die Anforderungen an frühpädagogische Weiterbildnerinnen und Weiterbildner – und zwar unabhängig vom jeweiligen Qualifizierungsbereich der Weiterbildung. Es geht in diesem Kompetenzprofil also nicht um die Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, sondern um die der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich – wie in allen *Wegweisern Weiterbildung* – an aktuellen berufspolitischen Prozessen auf europäischer Ebene und auf Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

Im Folgenden wird zunächst begründet, warum WiFF Impulse für die Kompetenzorientierung setzen möchte. Zudem werden der Aufbau und die Funktion der WiFF-Kompetenzprofile erläutert.

In Teil B2 folgt nach einer einführenden Präambel der Expertengruppe zur Handhabung das Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“.

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung

Der Kompetenzbegriff hat in der Bildungslandschaft in den letzten Jahren eine neue Schubkraft entfaltet. Dazu gaben insbesondere bildungspolitische Entwicklungen wie das Bologna-Abkommen an den Hochschulen oder die PISA-Studie im Schulbereich den Anstoß. Auch die Aus- und Weiterbildung befindet sich derzeit auf dem Weg zu kompetenzorientierten Lehr-Lernformaten. Akzente hierfür werden insbesondere durch den *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)* bzw. auf nationaler Ebene durch den *Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)* gesetzt, die zu einer Neuausrichtung der Bildungsbereiche herausfordern. Im Folgenden soll ein Einblick in diese Bewegungen gegeben werden.

EQR und DQR

Die europäische Berufsbildungspolitik hat mit der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 ein Programm verabschiedet, das vorsieht, Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (Scherb 2012). Das Programm wurde mit der Strategie „Europa 2020“ verlängert. Als deren Ziele werden „die Hebung der Berufsbeteiligung in den europäischen Ländern, die Stärkung der beruflichen Bildung und ihrer gesellschaftlichen Wertigkeit und Verwertbarkeit sowie die Durchlässigkeit der Bildungs- und Berufsbildungssysteme“ beschrieben (Deißinger 2009, S. 94).

Als wichtige Richtlinie für die Umsetzung dieser Strategie gilt der *Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)*, der in Maastricht 2004 angestoßen sowie 2008 von Europäischem Parlament und Rat angenommen wurde. Der EQR ist ein Referenzrahmen, der erstmals Abschlüsse der allgemeinen, berufli-

chen und akademischen Aus- und Weiterbildung europaweit in einem System vereint und damit vergleichbar macht. Schulische Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung werden unter dieser Idee als offene Systeme betrachtet. Diese Sichtweise steht konträr zur deutschen Tradition, nach der die Bildungssektoren nicht nur klar voneinander abgegrenzt sind, sondern sich auch in ihren jeweiligen Lernkulturen deutlich unterscheiden. Die Einmündung von einem in den nächsten Sektor ist abhängig vom jeweiligen Bildungsabschluss und folgt einer gestuften Bildungslogik. Mit der Einführung des EQR werden diese Traditionen hinterfragt. Der Aufbau des EQR ist deutlich an die Bildungs- und Berufsbildungssysteme der anglo-amerikanischen Länder angelehnt (ebd.). Mit dem Qualifikationsrahmen sollen sowohl formale, als auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen abgebildet werden. Er besteht aus acht Niveaustufen und drei Kategorien, in denen durch Deskriptoren Kategorien festgelegt werden, die charakteristische Kompetenzen (*knowledge, skills, competences*) beschreiben. Statt der klassischen Bildungsabschlüsse stehen hier allgemeine Handlungskompetenzen im Vordergrund (ebd.).

Die europäischen Staaten haben sich verpflichtet, auf der Basis des EQR nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln (The European Center for the Development of Vocational Training 2010). Die Umsetzung in nationale Qualifikationsrahmen erfolgt im Gegensatz zum Bologna-Prozess relativ offen und führte zu sehr unterschiedlichen Rahmen in den verschiedenen europäischen Ländern (Friederich 2013). Mit der Entwicklung des *Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)* wurde eine intensive Debatte ausgelöst, die bis heute nicht an Dynamik verloren hat (Berth/Diller/Nürnberg/Rauschenbach 2013).

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* hat das Ziel, Kompetenzen Bildungsbereich-übergreifend zu beschreiben und vergleichbar zu machen und

wurde vom *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (AK DQR 2011) entwickelt. Im Gegensatz zum EQR werden bislang keine non-formalen und informellen Kompetenzen berücksichtigt, eine Weiterentwicklung des DQR in diese Richtung ist jedoch vorgesehen. Insbesondere die Zuordnung von Bildungs- und Berufsabschlüssen zu den verschiedenen Kompetenzniveaus sorgt seit der Vorstellung des DQR zum Teil für heftige Kontroversen. Die Zuordnung des Abiturs zu einer Niveaustufe wurde zunächst zurückgestellt (Rauschenbach 2013). Im Januar 2012 einigten sich Spitzenvertreterinnen und -vertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern auf einen Kompromiss bei den Zuordnungen der beruflichen Bildung sowie der Abschlüsse auf Hochschulebene in die Niveaustufen des DQR (Pressemitteilung des BMBF vom 31.01.2012). Für frühpädagogische Fachkräfte bedeutet dies: Auf Stufe 6 finden sich sowohl die Abschlüsse der Erzieherinnen und Erzieher an den Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik als auch die Bachelor-Abschlüsse der Absolventinnen und Absolventen kindheits- bzw. frühpädagogischer Studiengänge; die Qualifikation der Sozialassistentinnen und -assistenten bzw. Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger ist Stufe 4 zugeordnet. Im Mai 2013 wurde mit der Unterzeichnung des gemeinsamen Beschlusses zum DQR durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi), die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) eine Grundlage zur Einführung des Deutschen Qualitätsrahmens geschaffen.

Die im EQR geforderte Ausrichtung des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems auf „Kompetenzen“ impliziert einen veränderten Blick auf die Lernkultur in der Aus- und Weiterbildung, was im Folgenden näher erläutert wird.

Kompetenzorientierung

Die Diskussion um den Kompetenzbegriff ist geprägt durch unterschiedliche Phasen der Akzeptanz in der deutschen Bildungslandschaft (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). In der Erziehungswissenschaft wurde der Begriff insbesondere

durch Heinrich Roth in den 1970er-Jahren etabliert. Im Rahmen der Kompetenzdiskussion gab er den wichtigen Anstoß, das Verständnis von Kompetenz über entsprechende Modelle zu konkretisieren. In den letzten Jahren haben sich verschiedene *Kompetenzmodelle* durchgesetzt, die sich grob in sogenannte Struktur-, Prozess- und Stufenmodelle unterscheiden lassen. Ein einheitliches Modell zur Kompetenzerfassung liegt nicht vor und ist derzeit auch nicht denkbar (ebd.). Denn Kompetenzmodelle unterscheiden sich in Abhängigkeit von bestimmten Handlungsdimensionen, die erfasst werden sollen. Grundsätzlich wird anhand der unterschiedlichen Kompetenzmodelle versucht, den Prozess der Handlungsfähigkeit zu erfassen und zu markieren, welche Kompetenzfacetten hier hauptsächlich zusammenwirken. Kompetenzmodelle gelten als idealtypisch. Generell kann davon gesprochen werden, dass unter Kompetenz „die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ verstanden wird (Klieme/Hartig 2007, S. 19). Der Kompetenzbegriff ist damit kontextspezifisch ausgerichtet, trägt aber den Anspruch auf Verallgemeinerung in sich und weist mit der Dimension, Individuen zu selbstorganisiertem Handeln zu befähigen, eine Nähe zu einem aufklärerischen Bildungsverständnis auf.

Hinter der Systematik von EQR und DQR steht die Annahme, dass Bildungsprozesse auf konkrete Handlungssituationen in der Praxis vorbereiten sollen. Das bedeutet, dass ein Qualifizierungsangebot, das auf die Bewältigung einer bestimmten Situation ausgerichtet ist, alle notwendigen *Teilkompetenzen* (*Kompetenzfacetten*) berücksichtigen muss. Der DQR unterscheidet zwischen „Wissen“, „Fertigkeiten“ sowie „Sozial- und Selbstkompetenz“. Stellt man die Handlungsfähigkeit – und damit das (professionelle) Handeln einer Person – in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse, hat das weitreichende didaktische Konsequenzen. Aufgrund der veränderten Zielsetzung wird von Bildungsinstitutionen entsprechend erwartet, Bildungsprozesse zukünftig so zu gestalten, dass Lerngelegenheiten so angelegt sind, dass *Handlungsanforderungen* im Mittelpunkt der Lernsituation stehen. Hierbei gilt es, die unterschiedlichen Kompetenzfacetten im

Blick zu behalten und entsprechende Lerngelegenheiten dafür zu nutzen. Die „kompetenzorientierte“ Aus- und Weiterbildung hat daher große Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildungsformate, die aufgefördert sind, Lern- und Arbeitswelt stärker zu verschränken.

In der Berufsbildung wurde bereits in den 1960er-Jahren angenommen, dass das vermittelte Wissen für die Bewältigung von Aufgaben durch die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nicht ausreicht, da der technische Wandel ein stetiges Dazulernen erfordert (Edelmann/Tippelt 2007). Es entstand eine breite Diskussion um die sogenannten „Schlüsselkompetenzen“, die es ermöglichen (sollen), auch unbekannte Herausforderungen zu meistern und Wissen individuell auf neue Situationen zu übertragen. Individuen sollten über „adäquate Selbststeuerungs-, Koordinations- und Kommunikationsfähigkeiten (...) verfügen“ (ebd., S. 132), die es ihnen ermöglichen, selbstständig und flexibel auf Veränderungen zu reagieren und konstruktiv neue Informationen und Erfahrungen zu verarbeiten (Schüßler 2007). Gerhard Mertens legte dazu in den 1970er-Jahren ein erstes Konzept vor, das als Grundlage für ein Verständnis von Qualifikationen diene, „das über enge, an unmittelbare Anforderungen beruflicher Tätigkeiten gebundene Kenntnisse und Fähigkeiten hinausreichte“ (Mertens zitiert in Edelmann/Tippelt 2007, S. 131). Die wachsende Bedeutung von Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung ist demnach Ergebnis „beschleunigter Innovationsdynamiken (...), die in beruflichen und privaten Lebensbereichen zu immer komplexeren Anforderungen führen“ (ebd., S. 132). Damit wurde in der Berufsbildung schon früh der Weg eingeschlagen, nicht nur auf formale Bildungsziele abzuheben, sondern in Aus- und Weiterbildungsprozessen auch sogenannte „life skills“ bzw. inhaltsübergreifende Kompetenzen zu fördern.

Kompetenzorientiert aus- bzw. weiterzubilden bedeutet zunächst, die Verschiedenheit der Lernenden anzuerkennen und die Lehrprozesse entsprechend teilnehmerorientiert auszurichten (vgl. Kapitel A1). Weiterhin sind die konkret relevanten Handlungsanforderungen der Teilnehmenden zu

identifizieren, um auf der Basis dieser Handlungsanforderungen die Lehr-Lernprozesse „passgenau“ zu gestalten (vgl. Kapitel A1). Die Berücksichtigung und Bearbeitung aller Kompetenzbereiche ist Ziel einer kompetenzorientierten Methodik und Didaktik (vgl. Kapitel C1).

Kompetenzorientierte Weiterbildungen in der Frühpädagogik

In den letzten Jahren zeigen sich sogenannte Innovationsdynamiken auch im frühpädagogischen Arbeitsfeld. Diese wurden insbesondere durch den sozialen Wandel motiviert und führten zu tiefgreifenden strukturellen Reformbewegungen in diesem Bereich wie z.B. dem Recht auf einen Krippen- und Kindergartenplatz, Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder oder auch der Sprachstandserfassung und Ansprüchen in Richtung inklusiver Bildung u.v.a. Diese Innovationsdynamiken führten nicht nur zu einem Bedeutungswandel frühkindlicher Institutionen im Gesellschaftssystem, sondern stellen auch die pädagogischen Fachkräfte vor neue Herausforderungen im Berufsalltag.

Aufgabe der Aus- und Weiterbildung ist es, die Fachkräfte auf die immer komplexer werdenden Anforderungen in der Praxis vorzubereiten. Kompetenzorientierung kann dazu beitragen, Weiterbildungen auf konkrete, alltägliche Handlungsanforderungen auszurichten und auf diese Weise die Fachkräfte in ihrer Handlungsfähigkeit zu unterstützen und diese zu erweitern (vgl. Kapitel A1). In erster Linie sind professionelle Handlungskompetenzen zu stärken, d.h. Fachkräfte zu befähigen, ihre Routinen und den pädagogischen Alltag vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens zu reflektieren (vgl. Kapitel A1).

1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF

Die *Kompetenzprofile* sind als *Qualitätsentwicklungsinstrumente* zu verstehen. Das Kompetenzprofil der bisherigen *Wegweiser Weiterbildung* repräsentiert nicht das volle Repertoire einer pädagogischen Fachkraft zu einem bestimmten Schwerpunktbe- reich, sondern dient vielmehr dazu, passgenaue Weiterbildungen in Anlehnung an spezifische Handlungsanforderungen zu konzipieren. Die *Kompetenzprofile* gelten als „idealtypische“ Konstrukte. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Und diejenigen, die an einer Weiterbildung interessiert sind, erhalten einen Überblick über die Kompetenzen in einem Themenfeld, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Kompetenzprofile der WiFF unterstützen die Modularisierung von Weiterbildung

Um Kompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln, reicht die Teilnahme an einer einzelnen Veranstaltung nicht aus. Kompetenzerwerb ist ein langfristiger Prozess. Kompetenzen erweitern sich in konkreten Handlungssituationen, wenn bisherige Erfahrungen sich mit neuen Perspektiven, die durch die Weiterbildungen eröffnet werden, verschränken. Für die Konzeption einer kompetenzorientierten Weiterbildung sind die Kompetenzprofile der WiFF aufgrund ihrer *differenzierten* und *präzisen Formulierung* besonders geeignet, um die einzelnen Kompetenzfacetten im Rahmen von unterschiedlichen Handlungsanforderungen detailliert zu beleuchten.

Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert die gezielte Planung von Weiterbildungsprogrammen, weil die Kompetenzprofile der WiFF einen Überblick über das breite Spektrum wichtiger Kompetenzen für einen bestimmten Qualifizierungsbereich geben. Daher lädt das Kompetenzprofil dazu ein, modularisierte Weiterbildungen aufzubauen, die zentrale Handlungsanforderungen in Teilmodulen vermitteln.

Die Kompetenzprofile der WiFF zeigen, wie angestrebte Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert werden können. Damit bieten sie eine Grundlage für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten, die aufeinander aufbauen, um zur Entwicklung von übergreifenden Curricula beizutragen. Modular aufgebaute Weiterbildungsbausteine befördern lebenslanges Lernen und können zu einer langfristigen beruflichen Entwicklung beitragen. Wenn die Module durch die Vergabe von Credit Points insgesamt zu einer stufenweisen Höherqualifizierung beitragen, wäre das Ziel „Aufstieg durch Bildung“ erreicht.

Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten im DQR noch nicht greifbar ist, stellt die Kompetenzorientierung von Weiterbildung einen ersten Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem dar. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (von Hippel/Grimm 2010).

Abweichungen von der DQR-Systematik

Das Ziel von WiFF ist es, Kompetenzen möglichst auf konkrete Situationen bezogen zu bestimmen. WiFF nutzt daher in den Kompetenzprofilen einschlägige Fachsprache, um frühpädagogische Situationen präzise beschreiben zu können. Damit heben sich die WiFF-Kompetenzprofile von den standardisierten und abstrakten Formulierungen des *Deutschen Qualitätsrahmens* ab. Eine weitere Abweichung stellt die Nichtzuordnung zu einer DQR-Niveaustufe dar. Es wird davon ausgegangen, dass die Zielgruppe der Weiterbildungen, die auf der Basis der WiFF-Kompetenzprofile konzipiert sind, Erzieherinnen und Erzieher sind, die nach DQR-Maßstäben dem Kompetenzniveau 6 zugeordnet werden. Daher orientieren sich die Formulierungen der bisherigen Kompetenzprofile am Ausbildungsniveau von Erzieherinnen und Erziehern. Gleichwohl können die Profile auch für frühpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen nutzbar sein. So bieten ausgewählte Teile der Kompetenzprofile Anknüpfungspunkte zur Höherqualifizierung für verschiedene frühpädagogische Berufsgruppen.

Anschlussfähigkeit durch WiFF-Kompetenzprofile

Die konkrete Beschreibung von Lernergebnissen und die kompetenzorientierte Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsangeboten ist in formaler Hinsicht die Basis, um Kompetenzen aus einer Weiterbildung auf ein Hochschulstudium anrechnen zu können. Die Weiterbildungs-Curricula müssen folglich so konzipiert sein, dass sie anschlussfähig sind zu anderen Qualifizierungen. Eine weitere Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit sind kompetenzbasierte Prüfungsverfahren (vgl. Kapitel C2). Wenn eine Niveaustufe für eine Weiterbildung festgelegt und möglicherweise Credit Points erworben wurden, kann die Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens ein Baustein zur Höherqualifizierung und für den beruflichen Aufstieg sein.

Das WiFF-Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“

Im Unterschied zu den übrigen *Wegweisern Weiterbildung* bezieht sich das vorliegende Kompetenzprofil auf die Kompetenzen der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, die mit frühpädagogischen Fachkräften arbeiten, und nicht auf die Fachkräfte selbst. Unabhängig vom jeweiligen frühpädagogischen Qualifizierungsthema, nach denen sich die übrigen *Wegweiser Weiterbildung* richten, geht es hier um übergeordnete Kompetenzen von frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern.¹

1.3 Aufbau der Kompetenzprofile

Das Kompetenzmodell, das als Referenz für die WiFF-Kompetenzprofile genutzt wird, ist der DQR. Neben seiner politischen Bedeutung ist er mit seiner analytischen Unterscheidung von vier Dimensionen auch gut geeignet, themenspezifische Kompetenzprofile zu entwickeln (vgl. Tabelle 1). Diese Ausdifferenzierung weist nicht nur deutliche Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007; Erpenbeck/von Rosenstiel 2007) auf, sondern sie findet sich auch als Ausbildungsziel in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Kompetenz definiert sich nach dem DQR als 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“ (AK DQR 2011, S. 16).

1 Zur näheren Charakterisierung des „Kompetenzprofils Weiterbildner/in“ siehe Kapitel B2 – Präambel.

Tabelle 1: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Quelle: AK DQR 2011

Fachkompetenz/Wissen und Fertigkeiten

Unter der Rubrik „Wissen“ (vgl. Tabelle 1) werden im DQR zentrale, für die Bewältigung der jeweiligen Anforderung erforderliche Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich „Fertigkeiten“ durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus, d.h. hier wird beschrieben, welche Handlungen die Fachkraft beherrschen sollte (z.B. „führt Gespräche mit Eltern“). Laut DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische Charakterisierung zu ergänzen um die Fertigkeit, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Edelmann/Tippelt 2007).

Sozialkompetenz

Laut DQR sind zur „Sozialkompetenz“ Team- bzw. Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation zu zählen. Nach Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (2007) wären hier sowohl sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung zu ergänzen als auch Empathie und die Übernahme sozialer Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten.

Die Grenze zwischen „Fertigkeiten“ und „Sozialkompetenz“ ist oft fließend: So sind beispielsweise alle Fertigkeiten, die mit Kommunikation und Interaktion zusammenhängen, eng mit den „Sozial-

kompetenzen“ Wertschätzung und prosozialem Verhalten verbunden.

Selbstkompetenz

„Selbstkompetenz“ als zweite Komponente von „Personaler Kompetenz“ bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit bzw. Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als „Personale Kompetenz“ bezeichnen. In diesen Bereich fallen zudem die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie die Fähigkeit zur Strukturierung und der Umgang mit Normen und Werten.

Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung: Reflexionswissen „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht), bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.).

Zum Stellenwert der Handlungsanforderungen

Die Struktur des DQR wurde in den WiFF-Kompetenzprofilen um die Beschreibung von „Handlungsanforderungen“ ergänzt. Handlungsanforderungen sind typische, regelmäßig wiederkehrende

Situationen aus dem Berufsalltag der frühpädagogischen Fachkräfte im jeweiligen Qualifizierungsbereich, die eine Fachkraft bewältigen muss. Die auf Handlungsanforderungen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*² ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (Pasternack/Schulze 2010).

Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 Handlungsanforderungen formuliert werden, ist nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung alle diese Anforderungen aufgreifen kann. In einer Veranstaltung kann sicherlich immer nur eine begrenzte Auswahl an Handlungsanforderungen als Schwerpunkt ausgewählt werden, für die der Kompetenzerwerb – dem Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte entsprechend – angebahnt bzw. erweitert werden soll.

1.4 Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, wird in Deutschland erst in Ansätzen umgesetzt (vgl. Kapitel C3). Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze (beispielsweise zur didaktischen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse) entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann.

Eine kompetenzorientierte Weiterbildung setzt voraus, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an den vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden ansetzen und darauf aufbauend die Veranstaltung konzipieren und durchführen. Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden im Weiterbildungsverlauf steht im Fokus. Derzeit fehlt es noch an adaptiven Verfahren, um die Kompetenzen bzw. die Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Veranstaltung auf praktikable Weise einzuschätzen. Erste Ansätze liefern hier Projekte des AWiFF-Förderbereichs des BMBF. Diese erprobten „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung“ an der Evangelischen Hochschule Freiburg und der Alice Salomon Hochschule Berlin. Einblicke in die Verfahren der „Dilemma-Situationen“ und die „Videsequenzanalyse“ als Möglichkeiten der Kompetenzerfassung finden sich im Kapitel C2 dieses Wegweisers.

Kompetenzen systematisch zu erfassen und zu bestätigen, ist letztlich eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Kompetenzorientierung zur Verbesserung der Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung beitragen kann. Auf der inhaltlichen Ebene sollen die WiFF-Kompetenzprofile Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie die Vertreterinnen und Vertreter der Aus- und Weiterbildung dazu anregen, Curricula und anrechenbare Module

2 In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff „Selbstkompetenz“ ersetzt durch „Selbstständigkeit“. Im WiFF-Kompetenzprofil wird an der Formulierung „Selbstkompetenz“ festgehalten, weil dieser nicht alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns sowie der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit „Selbstständigkeit“ wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

zu entwickeln, um die Anschlussfähigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Es gibt bereits einzelne Initiativen, die sich genau dieser Aufgabe angenommen haben (z. B. die *Zertifizierungsinitiative Südbaden*, ZFS). Die Kompetenzprofile können die fachliche und inhaltliche Grundlage für solche Initiativen bieten und damit zu deren Verbreitung beitragen.

Die Orientierung an den Kompetenzen der Teilnehmenden setzt eine ressourcenorientierte, wertschätzende und von Selbstreflexion getragene Grundhaltung der Weiterbilderinnen und Weiterbildner gegenüber den Teilnehmenden voraus. Mit der Orientierung an den Kompetenzprofilen rückt der Transfer der Weiterbildungsinhalte in den Mittelpunkt, da die zu erwerbenden Kompetenzen handlungspraktisch formuliert sind. Damit sind die Weiterbilderinnen und Weiterbildner gefordert, ihre Methodik und Formate zielgruppenorientiert und konstruktivistisch auszurichten sowie reflexive, theoretische und handlungspraktische Elemente zu verschränken. Dies gelingt nur, wenn die Weiterbildungsveranstaltung mit der Praxis, also der Arbeitswelt, systematisch verzahnt wird (vgl. Kapitel A1).

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AKDQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)
- Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: *Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit*, H. 3/4, S. 28–32
- Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Pressemitteilung vom 31.01.2012. Berlin
- Deißinger, Thomas (2009): „Lernkulturen“ im Kontext beruflicher Bildung. In: Metzler, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Kulturen der Bildung*. Opladen, S. 93–107
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart, S. IX–XXXX
- European Centre for the Development of Vocational Training (2010): The development of national qualifications frameworks in Europe. Working Paper No 8. Luxemburg

- Friederich, Tina (2013): Europäische Differenzen. Die Bedeutung nationaler Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Fachkräfte in europäischen Nachbarländern. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich – Der Deutsch Qualifikationsrahmen und seine Auswirkungen auf frühpädagogische Ausbildungen. München. S. 83–98
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29
- Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2'10. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle-Wittenberg
- Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich – Der Deutsch Qualifikationsrahmen und seine Auswirkungen auf frühpädagogische Ausbildungen. München. S. 15–38
- Scherb, Johannes (2012): Lissabon-Strategie (Lissabon-Prozess). In: Bergmann, Jan (Hrsg.): Handlexikon der Europäischen Union. 4. Aufl. Baden-Baden
- Schüßler, Ingeborg (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Hohengehren

2 Das Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“

2.1 Präambel zum Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“

Die Qualität berufsbegleitender Weiterbildungen hängt maßgeblich davon ab, wie die Angebote den Teilnehmenden dargeboten werden. Dabei spielen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner eine Schlüsselrolle. Mit dem vorliegenden Kompetenzprofil werden die Kompetenzen der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt.

Mit *Weiterbildung* ist in dieser Publikation die berufsbezogene Weiterbildung gemeint, die – im Gegensatz zur nicht berufsbezogenen Weiterbildung – „durch ‚überwiegend‘ berufliches Interesse motiviert ist“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Im Speziellen bezieht sich das Kompetenzprofil auf die Planung und Durchführung berufsbegleitender Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte, unabhängig davon, ob diese zur Anpassung der eigenen Kompetenzen an die (sich verändernden) beruflichen Anforderungen oder zum beruflichen Aufstieg dienen.

Die vielfältigen und komplexen Tätigkeits- und Aufgabenbereiche der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind häufig nicht klar voneinander abgrenzbar. Dazu gehören u.a. Projekt- und Konzeptentwicklung, (Programm-)Planung, Lehre, Beratung, (Bildungs-)Management, Verwaltung, Organisation sowie die auf Weiterbildungen bezogene Öffentlichkeitsarbeit (Kraft 2006).

Die Expertengruppe „Kompetenzprofil Weiterbildner/in“ erarbeitete das Kompetenzprofil in einem mehrstufigen diskursiven Prozess. Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks (vgl. Kapitel A1) wurden die zentralen Anforderungen an frühpädagogische Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bestimmt, die eine Weiterbildungs-

veranstaltung konzipieren, planen und durchführen. Folgende Handlungsanforderungen stehen hier im Mittelpunkt:

1. *Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-) entwickeln:*

Diese Anforderung wird als grundlegende Basis für die Gestaltung von Bildungsgelegenheiten bzw. Weiterbildungen verstanden. Gefordert wird, dass sich die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner offen und interessiert gegenüber den biografischen und beruflichen Hintergründen der Teilnehmenden zeigen, um an den Kompetenzen der Teilnehmenden anzusetzen und diese entsprechend weiterzuentwickeln. Sie arbeiten an einer wertschätzenden, empathischen und ressourcenorientierten Grundhaltung gegenüber den teilnehmenden Fachkräften und orientieren sich an deren Kompetenzen. Ihre Rolle ist die der Impulsgeber, der Begleiter und Lernenden. Sie reflektieren die eigene Handlungspraxis, Normen und Stereotype in Bezug auf die Zielgruppe und Weiterbildungsinhalte.

2. *Ziele absprechen:*

Erwartungen und Ziele sowohl der Teilnehmenden als auch der Auftraggeber sind zu erfassen und in die Planung und Durchführung der Weiterbildung einzubeziehen. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vereinbaren realistische Ziele mit den einzelnen Teilnehmenden. Mit der Lerngruppe erarbeiten sie zudem gemeinsame Ziele.

3. *Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten:*

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner setzen sich kritisch mit den Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich Weiterbildungsformat, der Gruppengröße und den Räumen auseinander bzw. gestalten sie im Sinne der Zielvorstellungen. Sie ermöglichen Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen in der Weiterbildung.

4. *Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten:*

Sie verknüpfen die Weiterbildungsinhalte mit

den Anforderungen und Erfahrungen der Teilnehmenden aus deren Praxis. Das Methodenrepertoire der Weiterbildung erlaubt eine Verschränkung von Wissen, Reflexion und praktischem Handeln. Problemorientiertes, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen wird ermöglicht. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner haben die Gruppendynamik im Blick und setzen die „Doppelte Didaktik“ (vgl. Kapitel A1) um.

5. *Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden:*

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner schätzen die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden praxisnah und zu verschiedenen Zeitpunkten ein. Sie geben dazu individuelles Feedback im Sinne einer individualisierten Bildungsplanung. Sie reflektieren die Ergebnisse ihrer Einschätzung selbstkritisch, besprechen diese mit der Teilnehmendengruppe und nehmen diese ggf. zum Ausgangspunkt für eine kontinuierliche Weiterbildung.

6. *Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten:*

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner regen an, dass die Einrichtungsleitungen und das Einrichtungsteam der Teilnehmenden in die Weiterbildung (bzw. deren Transferprozess) mit einbezogen werden. Ebenso leiten sie die Teilnehmenden an, spezielle Weiterbildungsinhalte auch an die Eltern der von ihnen betreuten Kinder weiterzugeben. Sie regen Lerntandems/-gruppen zwischen den Teilnehmenden an und verdeutlichen den Stellenwert von Netzwerken. Den Transferprozess begleiten sie bei entsprechendem Auftrag beratend.

Mit dem Kompetenzprofil wurden für jede dieser sechs Handlungsanforderungen entsprechende Kompetenzen formuliert. Dem Kompetenzprofil liegt das Kompetenzstrukturmodell des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) zugrunde. Dieses spielt derzeit in der fachpolitischen Debatte eine große Rolle. Nach diesem Strukturmodell sind die Kompetenzen nach den vier Kategorien *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* differenziert (vgl. Kapitel B1).

Die Anforderungen und Kompetenzen beziehen sich auf die Gestaltung und Durchführung frühpädagogischer Weiterbildungen – unabhängig von der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Weiterbildung. Für die Umsetzung aktueller bildungspolitischer Herausforderungen im Feld der frühen Bildungen kann auf weitere *WiFF-Wegweiser* zurückgegriffen werden.

Welchen Anwendungszweck erfüllt das Kompetenzprofil?

Das Kompetenzprofil ist als *Qualitätsentwicklungsinstrument* zu verstehen. Es bietet Orientierung hinsichtlich des Profils von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Das Kompetenzprofil zeichnet sich durch eine Fülle von Kompetenzen aus, die nicht alle in einer Person erfüllt sein müssen, sondern vielmehr dazu beitragen sollen, spezielle Profile für bestimmte Anforderungen von Weiterbildungen zu entwerfen. Je nach Weiterbildungssetting gewinnen bzw. verlieren manche Kompetenzen an Bedeutung. Die Kompetenzbeschreibungen sind idealtypisch formuliert, im Bewusstsein, dass eine Diskrepanz dazu besteht, was realistisch erfüllbar ist.

Anhand des Kompetenzprofils können *Weiterbildungsträger* die Rekrutierung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern passgenau gestalten.

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner können das Kompetenzprofil zur Selbsteinschätzung nutzen: „Welche Kompetenzen habe ich bereits?“, „Welche Kompetenzen könnte ich (weiter-)entwickeln?“, „Welchen Weiterbildungsbedarf habe ich und wie kann ich diesen decken?“. Damit soll das Kompetenzprofil dazu beitragen, Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in die Lage zu versetzen, kompetenzorientierte Veranstaltungen zu planen und durchzuführen. Darüber hinaus kann es ihr Professionswissen stärken, das eigene Profil schärfen und das professionelle Selbstverständnis fördern.

Fachpolitischen Akteursgruppen zeigt das Kompetenzprofil eine qualitative Zielrichtung auf, aus der sie politische Handlungsempfehlungen ableiten können, zum Beispiel zur Qualifizierung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern.

Die berufsbegleitende Weiterbildung und die Berufsgruppe der Weiterbildnerinnen und Wei-

terbildner sind bisher in den DQR-Stufen nicht kategorisiert. Gleichwohl hat – nach den Ergebnissen der von Karin Beher und Michael Walter (2010) durchgeführten WiFF-Studie – ein Großteil (78 Prozent) der frühpädagogischen Weiterbilderinnen und Weiterbildner einen akademischen Abschluss. Dieser findet sich auf den DQR-Stufen 6 oder 7 wieder. Daher orientiert sich das Anspruchsniveau der Kompetenzbeschreibungen implizit an diesen beiden Stufen. Die Orientierung an den Stufen 6 und 7 ist auch aus folgenden Gründen sinnvoll: Die Teilnehmenden an frühpädagogischen Weiterbildungen sind größtenteils pädagogische Fachkräfte, die in Stufe 6 verortet sind. Daher sollte das Ausbildungsprofil, das Weiterbilderinnen und Weiterbildner haben, auch mindestens in Stufe 6 verortet sein. Hinzu kommt, dass Gestaltung und Durchführung von Weiterbildungen ein hohes Kompetenzniveau voraussetzen, so dass mit den Kompetenzbeschreibungen eine qualitative Zielrichtung vorgegeben werden soll.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die DQR-Niveaustufen bislang nur die formalen Qualifikationen widerspiegeln. Für die Aneignung der im Profil beschriebenen Kompetenzen spielen aber auch informelle und non-formale Bildungsprozesse der Weiterbilderinnen und Weiterbildner eine große Rolle wie beispielsweise neue Lernimpulse durch den Besuch von Fachtagungen und (berufs-)biografische Erfahrungen. Eine besondere Bedeutung hat der Austausch im Kollegenkreis und in Netzwerken, der u. a. neue Perspektiven aufzeigt und konstruktive Bildungsprozesse anregt.

Als Qualitätsentwicklungsinstrument orientiert sich das *Kompetenzprofil* zwar am Strukturmodell des *Deutschen Qualifikationsrahmens*, auf dessen standardisierte Sprache wird aber verzichtet, um die passgenaue Nutzung des Profils auf unterschiedlichen Ebenen nicht einzuschränken. Das Kompetenzprofil lebt durch die „Sprache“ der Expertinnen und Experten, die es erarbeitet haben.

Für manche Herausforderungen benötigen die Weiterbilderinnen und Weiterbildner systematische Unterstützung von außen. Die Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung in Kooperation mit der Werkstatt Weiterbildung

(2013) zeigt in ihren Qualitätsstandards und -indikatoren für Weiterbildungsanbieter Bereiche auf, in denen der Anbieter gefordert ist, seine Weiterbilderinnen und Weiterbildner zu unterstützen, beispielsweise bei der Evaluation, Bedarfsanalyse und eigenen Weiterqualifizierung. Die herausfordernden Rahmenbedingungen frühpädagogischer Weiterbildungen (kaum Nachfrage nach länger- oder langfristigen Weiterbildungsveranstaltungen, geringes Budget) und die schwierigen Arbeitsbedingungen der Weiterbilderinnen und Weiterbildner (z. B. hoher Anteil nebenberuflicher Beschäftigungsverhältnisse) sowie die besonderen Herausforderungen des Arbeitsbereiches (z. B. heterogene Abschlussniveaus und Lernausgangslagen der Teilnehmenden) machen die Unterstützung der Weiterbilderinnen und Weiterbildner umso dringlicher (Beher/Walter 2010; siehe auch Einführung von Angelika Diller).

Die beschriebenen Kompetenzen in der Praxis umsetzen zu können, hängt nicht zuletzt von den Rahmenbedingungen der Weiterbildung ab. Somit ist die Umsetzung einiger Kompetenzen als visionär zu betrachten. Dennoch sollen auch solche Kompetenzen im Kompetenzprofil auftauchen, um einen qualitativen Maßstab zu setzen und eine argumentative Grundlage für Veränderungen im Berufsfeld zu liefern.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012):
Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen –
Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungs-
landschaft für frühpädagogische Fachkräfte.
WiFF Studien, Band 6. München

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

Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten
von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen
und Perspektiven einer weiteren Professionalisi-
erung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur
Weiterbildung. Bonn

2.2 Die Handlungsanforderungen im Überblick

- 1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln
- 2 Ziele absprechen
- 3 Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten
- 4 Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten
- 5 Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden
- 6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln</p> <p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ...</p>			
<p>... kennt die (ko-) konstruktivistischen Grundannahmen¹:</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Lernbereitschaft und -freude der TN² für die Anbahnung und Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen.</p> <p>... weiß, dass Bildungsprozesse durch eine emotional positive Lernumgebung gestärkt werden.</p> <p>... kennt Techniken und Methoden zur Motivation der Lernenden.</p> <p>... weiß, dass eine kompetenzorientierte Grundhaltung auch bei der frühpädagogischen Fachkraft wichtig für deren Arbeit mit den Kindern und Eltern ist (in Anlehnung an die doppelte Didaktik).</p>	<p>... erfragt die biografischen und beruflichen Erfahrungen, Ressourcen und Anliegen der TN und bezieht diese in die Planung und Durchführung der Weiterbildung ein.</p> <p>... setzt fachlich-didaktisches Wissen situationsbezogen und konstruktiv ein.</p> <p>... entwickelt ein Methodenrepertoire, um alle TN und Lernertypen zu erreichen.</p> <p>... sucht für die Bildungsprozesse in der Weiterbildung realitätsnahe Fallbeispiele aus der Praxis.</p> <p>... erkundet (bei entsprechendem Auftrag), welche Möglichkeiten für den Transfer am Arbeitsplatz der TN bestehen.</p>	<p>... verhält sich wertschätzend, empathisch und respektvoll gegenüber den TN.</p> <p>... greift Widerstände konstruktiv auf.</p> <p>... geht respektvoll mit gegensätzlichen Auffassungen um.</p> <p>... sieht Konflikte und Irritationen als Chance für den Bildungsprozess.</p> <p>... gestaltet eine emotional positive Lernumgebung.</p> <p>... ermutigt die TN, sich aktiv in den Weiterbildungsprozess einzubringen.</p> <p>... ist fähig, andere Perspektiven zu übernehmen bzw. einzunehmen.</p>	<p>... versteht die TN als mitverantwortliche Akteure im Bildungsprozess.</p> <p>... fördert die Mitwirkung der TN in einem gesetzten Rahmen.</p> <p>... nimmt die Kompetenzen und Potenziale der TN bewusst wahr.</p> <p>... versteht sich selbst als Impulsgeber/in, Moderator/in und Begleiter/in der Bildungsprozesse und auch selbst als Lernende/n.</p> <p>... stellt ihren eigenen Bildungsbegriff in Frage.</p> <p>... reflektiert die eigene Biografie bezogen auf die eigene pädagogische Arbeit.</p> <p>... ist bereit, das eigene Menschenbild zu hinterfragen und zu erweitern.</p>

1 Hinter dem Begriff Konstruktivismus steckt die Theorie, dass jedes Individuum ein subjektives und individuelles Bild seiner Umwelt konstruiert. Auch Lernen kann als ein konstruktiver Prozess verstanden werden. Die Lernumgebungen sind dementsprechend auf ein aktives, selbst gesteuertes Lernen im problemorientierten, situativen Kontext auszurichten (Gerstenmaier/Mandl 2009). Ko-Konstruktivismus verweist auf das Lernen von- und miteinander, also auf die Wechselseitigkeit zwischen Individuen im Lernprozess.





2 TN steht für Teilnehmende

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... verfügt über Wissen zu erwachsenengerechten Lernumgebungen, Konfliktmanagement und erwachsenenpädagogischer Gruppenarbeit.</p> <p>... kennt die psychologischen Phänomene der Selbst- und Fremdwahrnehmung.</p> <p>... kennt Methoden zur Selbst-Reflexion und Selbst-Evaluation.</p> <p>... ist informiert über aktuelle Aktivitäten, Netzwerke und Diskurse zur Frühpädagogik und Erwachsenenbildung.</p> <p>... kennt Theorien und Prinzipien hinsichtlich der Entwicklung von Professionalität.</p> <p>... kennt die Spezifika und Grenzen der eigenen pädagogischen Rolle.</p> <p>... weiß, dass Bildungsprozesse in der Weiterbildung und in der Praxis miteinander verzahnt sein sollten.</p> <p>... weiß, dass der Transfer in die Praxis angeleitet werden sollte.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... analysiert (bei entsprechendem Auftrag) die komplexen Bedingungen des Transfers in die Praxis und geht in der Weiterbildung darauf ein.</p> <p>... erkennt die psychologischen Phänomene der Selbst- und Fremdwahrnehmung.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... erkennt und nutzt Netzwerke von (frühpädagogischen) Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern als Ressource für den Weiterbildungsprozess.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... überprüft die eigenen Werte, Normen und Stereotypen in Bezug auf die Zielgruppe und das Thema vor und im Verlauf der Weiterbildung.</p> <p>... erkennt und nutzt Netzwerke von (frühpädagogischen) Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern als Ressource für die eigene berufliche Weiterentwicklung.</p> <p>... reflektiert ihre/seine Selbst- und Fremdwahrnehmung.</p> <p>... arbeitet systematisch an den eigenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen.</p> <p>... ist sich bewusst, dass die in der Weiterbildung gezeigte Grundhaltung Vorbildfunktion hat.</p> <p>... reflektiert die eigene berufliche Entwicklung – auch im Hinblick auf Entwicklungen des „Berufsbildes“ der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners.</p> <p>... ist bereit, sich bei Bedarf selbst supervisorische Unterstützung zu holen.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>2 Ziele absprechen</h2>			
<p>Die Weiterbildnerin/ der Weiterbildner ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die Voraussetzungen der Zielgruppe (z.B. deren Qualifikationsprofile) und verfügt über ein differenziertes fröhpädagogisches Fachwissen. ... kennt die Ergebnisse einer evtl. stattgefundenen Analyse der Weiterbildungsbedarfe der TN. ... kennt die fachlichen (Qualifizierungs-) Ziele des Auftraggebers. ... kennt die Einrichtungenziele bzw. die Erwartungen, die die Einrichtung(en) der TN an die Weiterbildung haben.*³ ... weiß um die Bedeutung einer Erfassung und gemeinsamen Absprache der Ziele durch die TN. 	<ul style="list-style-type: none"> ... erfragt die Erwartungen und Zielvorstellungen der TN. ... ist in der Lage, Ziele als überprüfbare Kompetenzen zu formulieren. ... kann eigene Ziele formulieren, die mit der jeweiligen Weiterbildung erreicht werden sollen. ... kann Lernbedarfe/-bedürfnisse erfassen und Konsequenzen für den weiteren Bildungsprozess umsetzen. ... analysiert, inwiefern die Zielvorstellungen des Auftraggebers (Weiterbildungsanbieter und/oder Einrichtungsträger) mit denen der TN und den eigenen Kompetenzen kompatibel sind. 	<ul style="list-style-type: none"> ... klärt und stimmt mit dem Bildungsträger den konkreten Auftrag ab. ... nimmt Kontakt mit den Einrichtungsgen auf und klärt unter Einbeziehung der Leitung Erwartungen und Ziele bezogen auf die Weiterbildung*. ... ist bereit, die eigenen Ziele bei den TN zur Diskussion zu stellen (z.B. Zielkonflikte ansprechen). ... kann den TN die landesspezifischen fröhpädagogischen Vorgaben im Zusammenhang mit den unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen bzw. Einrichtungskonzepten vermitteln. ... geht mit der Vielfalt⁴ in TN-Gruppen kreativ und für alle Beteiligten konstruktiv um und übersetzt sie in gemeinsame Lernziele. 	<ul style="list-style-type: none"> ... setzt sich kritisch mit den landesspezifischen Vorgaben und den eigenen fachlichen Positionierungen auseinander. ... fühlt sich für die Zielformulierung, -vereinbarung und -erreichung ebenso verantwortlich wie die TN. ... macht sich bewusst, dass sich Zielsetzungen (auf beiden Seiten) im Weiterbildungsverlauf verändern können.





3 Eine mit * gekennzeichnete Kompetenz ist insbesondere bei der Gestaltung und Durchführung von Team-Weiterbildungen, Inhouse-Weiterbildungen oder langfristigen Weiterbildungen zu beachten.

4 Vielfalt bezieht sich auf Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Herkunft.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p>	<p> Fertigkeiten</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
	<p>... überprüft, ob die Ziele mit dem gesetzten Weiterbildungsformat umsetzbar sind.</p> <p>... analysiert, inwiefern die Ergebnisse der Bedarfsanalyse (mit Anforderungen des Auftraggebers und Zielen der TN) zum regionalen und landesspezifischen frühpädagogischen, fachpolitischen Kontext passen.</p>	<p>... kann angemessen darauf reagieren, wenn die Ziele der TN nicht mit den Zielen des Auftraggebers oder den eigenen Kompetenzen kompatibel sind und eine Klärung bzw. Lösung herbeiführen.</p> <p>... kann in kooperativer Weise mit jedem TN eine realistische Zielvereinbarung formulieren.*</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>3 Rahmenbedingungen⁵ berücksichtigen und gestalten</h3>			
<p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die Rahmenbedingungen, Ressourcen und Ansprechpersonen des Weiterbildungsanbieters. ... hat erwachsenen- und medien-didaktisches Wissen über die Rolle des Raumes. ... kennt die Voraussetzungen, um die Kompetenzanbahnung in der Weiterbildung und das Lernen in der früh-pädagogischen Praxis miteinander zu verzahnen. ... ist informiert über die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte, das frühpädagogische Feld und dessen rechtliche und politische Rahmenbedingungen. ... kennt das Feld der beruflichen Weiterbildung (z.B. den gesamten Weiterbildungsprozess von der Bedarfsermittlung bis zur Evaluation). 	<ul style="list-style-type: none"> ... prüft die Organisationsstrukturen der Weiterbildung (Was brauche ich, und wie kann ich es bei meinem Auftraggeber organisieren?). ... ist in der Lage, Angebotsformen zu konzipieren, die Theorie-, Reflexions- und Praxisphasen kombinieren und die Gruppengröße berücksichtigen. ... schätzt zielgruppenspezifisch ein, wie viel Zeit in etwa für bestimmte Themen/Inhalte gebraucht wird und berücksichtigt dies bei der Weiterbildungskonzeption. ... eröffnet Zeitfenster für die Reflexion der eigenen Bildungsprozesse und die der TN. ... schafft unter den gegebenen Rahmenbedingungen eine angenehme und anregende Lernatmosphäre. 	<ul style="list-style-type: none"> ... stimmt mit dem Auftraggeber in konstruktiver Weise ab, ob und ggf. wie die organisatorischen Bedingungen den fachlichen Anforderungen und Bedürfnissen der TN entsprechen. ... reflektiert mit den TN den Medieneinsatz. ... reflektiert die Angemessenheit des zeitlichen Settings hinsichtlich der Voraussetzungen der TN. ... denkt und handelt gegenüber den TN inklusiv (z.B. sorgt für einen barrierefreien Zugang zu den Räumen). ... initiiert und führt einen differenzierten Dialog mit dem Weiterbildungsträger und/oder dem Einrichtungsträger über die Rahmenbedingungen der Weiterbildung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert, ob die Erwartungen des Auftraggebers unter den vorgegebenen Bedingungen zu erfüllen sind. ... reflektiert die Eignung der räumlichen Strukturen. ... reflektiert die Eignung der Medienausstattung. ... reflektiert die Eignung der zeitlichen Strukturen. ... setzt sich mit den eigenen Handlungsspielräumen hinsichtlich der Gestaltung der Rahmenbedingungen auseinander.


⁵ Zu den Rahmenbedingungen gehören organisatorische Strukturen wie Zeiten, Angebotsformate, Gruppengrößen, Medien und Räume einer Weiterbildungsveranstaltung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
<p>... nimmt die Arbeitsumgebungen und Transferbedingungen in der Praxis der TN wahr.*</p>		<p>... knüpft und pflegt kontinuierlich Kontakte mit Netzwerken und Kooperationen zu anderen (frühpädagogischen) Einrichtungen (z.B. um Hospitationsbesuche zu ermöglichen).</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h4>4 Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten</h4>			
<p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt den Ansatz der Kompetenzorientierung und verschiedene Kompetenzmodelle. ... hat aktuelles fachwissenschaftliches, fachpolitisches und professionsbezogenes Wissen zur Frühpädagogik (z.B. Gesetzeslage zur Kindertagesbetreuung, entwicklungspsychologische Erkenntnisse). ... verfügt über erwachsenendidaktisches und fachdidaktisches Wissen (u.a. zur Erstellung von Lernmaterialien). ... kennt die Prinzipien der „Doppelten Didaktik“ (vgl. Kapitel A1 und C1). ... ist informiert über die Institutionen/Einrichtungen der TN (z.B. Organisationskultur, Konzept, Ziele, Transferbedingungen).* 	<ul style="list-style-type: none"> ... verknüpft die Weiterbildungsinhalte mit den Anforderungen und Erfahrungen der TN aus deren Praxis. ... stimmt die Lehr-Lernformate auf die individuellen Lernbedürfnisse der TN ab. ... baut die Didaktik der Weiterbildungsveranstaltungen so auf, dass eine zunehmende Vertiefung der Inhalte und Kompetenzen ermöglicht wird. ... verfügt über fachdidaktische Fertigkeiten. ... macht die TN mit dem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis vertraut. ... setzt eine „Doppelte Didaktik“ um (vgl. Kapitel A1). 	<ul style="list-style-type: none"> ... begleitet die Lernprozesse dialogisch, kooperativ und (soweit aufgrund der Rahmenbedingungen machbar) individuell. ... zeigt Empathie bei der Begleitung reflexiver Prozesse. ... zeigt eine Sensibilität für die unterschiedlichen Ebenen der Reflexionsprozesse der TN. ... bezieht bei der Begleitung der Bildungsprozesse andere Personen (z.B. Teammitglieder, Leitung) in geeigneter Weise mit ein.* ... kooperiert bei Bedarf mit den Unterstützungssystemen der Kindertageseinrichtungen (z.B. Fachberatung). ... begleitet die TN beratend im Lernprozess. 	<ul style="list-style-type: none"> ... bedenkt bei der konzeptionellen Gestaltung die unterschiedlichen Einstiegsniveaus, die Biografie (z.B. Kultur, Religion) und die Praxiserfahrungen der TN und orientiert sich daran. ... bedenkt bei der konzeptionellen Gestaltung die Gruppenkonstellation und orientiert sich daran. ... reflektiert die Wirkung des eigenen Verhaltens auf die Gruppe. ... reflektiert eigene Bildungsprozesse und setzt diese ggf. zu den Bildungsprozessen der TN in Beziehung. ... reflektiert die Ergebnisse des Feedbacks aus der Gruppe und zieht Schlussfolgerungen für die weitere pädagogische Arbeit mit den TN.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... verfügt über fundiertes und laufend aktualisiertes Wissen zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Weiterbildung und diesbezügliche (fachpolitische und gesellschaftliche) Diskurse.</p> <p>... kennt die Besonderheiten frühpädagogischer Handlungssituationen (z.B. Unvorhersehbarkeit⁶, Arbeit mit altersgemischten Gruppen).</p> <p>... weiß, dass sich interaktive Elemente in Bildungsprozessen positiv auf die Kompetenzentwicklung auswirken.</p> <p>... hat Kenntnisse über gruppendynamische Prozesse und Phänomene.</p> <p>... kennt Möglichkeiten des (elektronisch gestützten) Selbststudiums und -lernens.</p> <p>... hat Basiswissen über Supervision und Beratung.</p> <p>... verfügt über Wissen zu Bildungs- und Transferprozessen in Organisationen.</p> <p>... hat fundiertes Wissen über Metakognition.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... berücksichtigt gruppendynamische und gruppenpädagogische Prozesse.</p> <p>... wählt ein breites Methodenrepertoire aus, das problemorientiertes, kooperatives und reflexives Lernen ermöglicht und Selbstlernprozesse initiiert.</p> <p>... setzt diese Methoden situationsgerecht, zielgruppenorientiert und souverän ein.</p> <p>... fordert die TN mit realitätsnahen Beispielen und Übungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen heraus.</p> <p>... wählt inhaltsadäquate Medien aus und setzt diese teilnehmerorientiert ein.</p> <p>... bringt den TN Möglichkeiten des (elektronisch gestützten) Selbststudiums und Lernens (wie das Nutzen von Podcasts und multimedialen Anwendungen) näher.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... achtet im Umgang mit gruppendynamischen Prozessen auf die Wahrnehmungen der TN.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... ist sich des eigenen Bildungsauftrags als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner in einer berufsbezogenen Weiterbildung bewusst.</p>

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





Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	<p>... leitet selbstorganisiertes Lernen der TN an (u.a. „Lernen lernen“).</p> <p>... erläutert theoretische Inhalte auf verschiedene Handlungssituationen bezogen.</p> <p>... organisiert praktisches Umsetzen der Weiterbildungsinhalte und leitet es an.</p> <p>... initiiert und moderiert Erfahrungsaustausch und Diskussionen.</p> <p>... leitet die Reflexion von Verhaltensweisen und Lernprozessen mit den TN an.</p> <p>... macht den TN die Perspektivität von deren Einschätzungen deutlich.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>5 Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden ⁷</h3>			
<p>Die Weiterbildnerin / der Weiterbildner ...</p>			
<p>... weiß, dass Kompetenzzuwachs im berufspraktischen Handeln sichtbar wird.</p> <p>... weiß, dass Kompetenzzuwachs die Qualität des pädagogischen Handelns beeinflussen kann.</p> <p>... kennt Methoden und Instrumente zur Erfassung von Kompetenzzuwachs⁸ (z.B. Dilemma-Situation, standardisierte Tests, Methoden der qualitativen Sozialforschung, Kurzinterviews, Rollenspiele).</p> <p>... kennt Formate und Verfahren der Dokumentation von Kompetenzzuwachs (z.B. Portfolioarbeit, Lerntagebuch, Arbeitsergebnisse, Videoaufnahmen, Präsentation).</p>	<p>... wählt Verfahren zur Messung des Kompetenzzuwachses danach aus, wie angemessen sie für den Lerngegenstand und das Weiterbildungsformat sind.</p> <p>... führt Methoden der Erfassung des Kompetenzzuwachses durch (z.B. Verfahren der Dilemma-Situationen, Selbsteinschätzungsbögen).⁹</p> <p>... wendet Verfahren der Dokumentation des Kompetenzzuwachses an.</p> <p>... wendet Feedbackverfahren teilnehmerorientiert an.</p> <p>... initiiert und begleitet Reflexionsprozesse über das Lehr-Lerngeschehen entsprechend der TN-Voraussetzungen und wendet dabei metakognitive Strategien an.</p>	<p>... kommuniziert den TN nachvollziehbar, welche Verfahren warum eingesetzt werden und wie diese ablaufen.</p> <p>... geht mit Ängsten und Widerständen der TN bei der Einführung von Kompetenzeinschätzungsverfahren empathisch und konstruktiv um.</p> <p>... ist in der Lage, wertschätzendes, motivierendes individuelles Feedback zu geben.</p> <p>... richtet die Wahl des Feedbackverfahrens an den (sozialen) Bedürfnissen der TN und am Format (z.B. Inhouse oder externe Weiterbildung) aus.</p> <p>... berücksichtigt gruppendynamische Prozesse, die u.U. durch die Kompetenzeinschätzung ausgelöst werden.</p>	<p>... zieht aus den Ergebnissen der Einschätzung des Kompetenzzuwachses Konsequenzen für die Weiterbildungskonzeption.</p> <p>... sieht sich selbst als Lernende bzw. Lernender im Bereich der Dokumentation und Überprüfung des Kompetenzzuwachses.</p> <p>... ist bereit, konfliktbeladene Kommunikationssituationen einzugehen und auszuhalten.</p> <p>... ist bereit, kritische Rückmeldungen in Zusammenhang mit dem eigenen Handeln zu bringen und dabei eigenen Entwicklungsbedarf zu reflektieren.</p>

⁷ Diese Anforderung kann insbesondere bei langfristigen Weiterbildungen umgesetzt werden.





⁸ Vgl. Kapitel C2.

⁹ In langfristigen Weiterbildungen führt die Weiterbildnerin / der Weiterbildner diese auch in der Mitte des Weiterbildungszeitraumes durch, um zu sehen, welche Bedarfe die Teilnehmenden in der Weiterbildung noch haben.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p> <p>... kennt unterschiedliche Feedbackverfahren, deren Ziele und Anwendungsbedingungen.</p>	 <p>Fertigkeiten</p> <p>... regt Selbstreflexionsprozesse zu den individuellen Bildungsprozessen an.</p> <p>... wendet Feedbackverfahren zu unterschiedlichen Zeitpunkten an.</p> <p>... übernimmt Mitverantwortung für eine formative Evaluation der Weiterbildung.</p>	 <p>Sozialkompetenz</p> <p>... äußert konstruktive Kritik und spricht auch Unangenehmes klar und deutlich an.</p> <p>... führt einen offenen Dialog mit der Gruppe über die Erkenntnisse aus der Einschätzung des Zuwachses an Kompetenzen.</p>	 <p>Selbstkompetenz</p> <p>... setzt sich kritisch mit dem Verlauf der Weiterbildung auseinander und zieht daraus ggf. Konsequenzen für die Weiterbildungskonzeption.</p> <p>... nutzt für die eigene berufliche Weiterentwicklung Verfahren der Einschätzung des Kompetenzzuwachses im Rahmen eigener Teilnahme an Weiterbildung.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten¹⁰</p> <p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ...</p> <p>... weiß, dass die Kompetenzentwicklung ein Prozess ist, der über die Weiterbildungsveranstaltung hinausgeht.</p> <p>... hat ein breites Wissen über Rahmenbedingungen, Formate und Möglichkeiten des Transfers (z.B. 3 + 1, Lerntagebücher, Shadowing, Lerntandems abhängig von der Länge der Veranstaltung).</p> <p>... kennt Unterstützungsmöglichkeiten der TN in Bezug auf die Transferprozesse (Fachberatung, Netzwerkkenntnisse).</p> <p>... ist sich bewusst, dass auch die Leitung und das Team der Einrichtung der TN eine wichtige Rolle für den Transfer spielen.</p> <p>... weiß, dass von verschiedenen Seiten aktiv auf diesen Transferprozess hingewirkt werden muss.</p>	<p>... nutzt in der Weiterbildung spezielle Formate für den Transfer (z.B. Lerntagebücher, Shadowing etc.).</p> <p>... bindet die Einrichtungsleitung(en) oder ggf. Fachberatungen der TN in die Förderung des Transfers mit ein (z.B. durch Ausarbeitung einer Handreichung oder Durchführung einer Auftaktveranstaltung).*</p> <p>... bezieht (abhängig vom Thema und Weiterbildungsformat) das Einrichtungssteam der TN mit ein, z.B. durch die Initiierung von Seminarpatenschaften.</p> <p>... gibt den TN methodische Anregungen mit, wie diese die Weiterbildungsinhalte den Eltern näherbringen können.</p>	<p>... vermittelt der Leitung, wie sie die Ziele der Weiterbildung unterstützen kann oder erstellt eine Handreichung für Leitungen über deren Möglichkeiten bei der Unterstützung des Transfers.*</p> <p>... knüpft und pflegt Netzwerke mit anderen (früh-)pädagogischen Akteuren und Einrichtungen und regt solche auch bei den TN an.</p> <p>... bereitet den Transferprozess vor und vermittelt diesen den TN exemplarisch.</p> <p>... initiiert Lerntandems oder -gruppen zwischen den TN und begleitet diese wenn möglich.</p> <p>... motiviert die TN, sich auch nach Abschluss der Weiterbildung miteinander zu vernetzen (evtl. mit Termin).</p>	<p>... denkt den Transfer bei der Gestaltung und Durchführung der Weiterbildung kontinuierlich mit.</p> <p>... entwickelt eigene Konzepte und Kompetenzen zur Begleitung der Transferprozesse in der Praxis.</p> <p>... reflektiert eigene Kompetenzen zur Transfersicherung und formuliert den eigenen Weiterbildungsbedarf.</p> <p>... nutzt für sich im Sinne eigener Weiterbildung professionelle Lerngemeinschaften zur Transfersicherung.</p> <p>... ist sich bewusst, dass der Kompetenzerwerb auch mit den speziellen Anforderungen und Begrenzungen der Institution(en) der TN zusammenhängt.</p>

¹⁰ Um den Transfer begleiten zu können, braucht die Weiterbildnerin/der Weiterbildner einen expliziten Auftrag durch den Auftraggeber.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... kennt Ansätze der Lern- und Transferforschung.</p> <p>... weiß, dass Projektmanagement und Organisationsberatung einen Einfluss auf die Transferprozesse haben.</p> <p>... kennt Ansätze des Projektmanagements und der Organisationsberatung.¹¹</p> <p>... kennt Grundlagen hinsichtlich der Hürden bei Veränderungsprozessen in Organisationen.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... entwickelt bei entsprechendem Auftrag Strategien/Konzepte/Projektskizzen zum langfristigen Transfer in die Praxis.</p> <p>... thematisiert die Bedingungen der Bildungs- und Transferprozesse in den Einrichtungen und diskutiert mit den TN diesbezügliche Herausforderungen.</p> <p>... ist in der Lage, Bildungs- und Transferprozesse in den Einrichtungen zu beraten und zu unterstützen.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... regt die TN an, individuelle Möglichkeiten für den Transfer zu reflektieren.</p> <p>... thematisiert Herausforderungen beim Transfer und entwickelt gemeinsam mit den TN Lösungsansätze.</p> <p>... begleitet (im Rahmen der Möglichkeiten) die Transferprozesse der TN nach der Weiterbildung beratend und bietet Hilfestellungen an.</p> <p>... kooperiert zur Sicherung und Unterstützung des Transfers mit Leitung und Team der jeweiligen Einrichtungen.</p> <p>... thematisiert und reflektiert mit den TN die Arbeitsumgebung und Transferbedingungen in deren Praxis.</p> <p>... initiiert den Aufbau von professionellen Lerngemeinschaften im Team der Kindertageseinrichtung der TN.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... beurteilt, wo die eigene Zuständigkeit hinsichtlich der Vorbereitung und Begleitung des Transfers endet und sie/er sich gegenüber anderen Akteuren und Akteure des Bildungsprozesses (z.B. Leitung, Fachberatung etc.) abgrenzt.</p> <p>... setzt sich kritisch mit den beruflichen Rahmenbedingungen der TN auseinander.</p>

¹¹ Diese Kompetenz ist insbesondere bei Weiterbildungen für Kita-Leitungen relevant.



C

Inhalt

1	Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung	Inga Bodenburg	108
1.1	Einführung		108
1.2	Methoden zur Zielvereinbarung		110
1.3	Methoden zur Gestaltung der Lehr-Lernformate		111
1.3.1	Beispiele für Methoden mit dem Schwerpunkt „Erwerb von Fachwissen“		114
1.3.2	Beispiele für Methoden mit dem Schwerpunkt „Entwickeln von Fertigkeiten“		117
1.3.3	Beispiele für Verfahren zur Erweiterung von Sozialkompetenz		120
1.3.4	Beispiele für Verfahren zur Stärkung von Selbstkompetenz		121
1.4	Methoden für die kompetenzorientierte Vorbereitung und Begleitung des Transfers		123
2	Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren		128
	Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch		
2.1	Einführung		128
2.2	Kompetenzmodelle und Kompetenzerfassung		129
2.2.1	Kompetenzmodell für die Frühpädagogik		129
2.2.2	Fallarbeit als methodisch-didaktischer Schlüssel zur Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung		131
2.2.3	Bestehende Möglichkeiten zur Kompetenzerfassung		132
2.3	Erfassung und Einschätzung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung		134

2.3.1	Dilemma-Situationen	134
2.3.1.1	Selbst erlebte Dilemma-Situationen – „Realfälle“	134
2.3.1.2	Standardisiert vorgegebene Dilemma-Situationen – „Papierfälle“	140
2.3.2	Analyse von Videosequenzen	140
2.3.3	Einsatzvarianten der Bearbeitung von Dilemma-Situationen und der Analyse von Videosequenzen	145
2.3.4	Andere Verfahren der Kompetenzerfassung	146
2.4	Fazit und Ausblick	149

3 Auf dem Weg zur Kompetenzorientierung: Ansätze aus der frühpädagogischen Weiterbildungspraxis

Klaus Fröhlich-Gildhoff/Carolin Eichin/Claudia Röser/Leonie Lau

154

3.1	Kriterienkatalog für die Analyse kompetenzbasierter Weiterbildungen in der Frühpädagogik	154
3.1.1	Zielorientierung	156
3.1.2	Kompetenzmodell	158
3.1.3	Curricularer Aufbau: Struktur und Inhalt	158
3.1.4	Methodik/Didaktik	159
3.1.5	Evaluation/Zertifizierung	161
3.1.6	Kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung/Transfer in die Praxis/ weitere Begleitung	162
3.2	Abschließende Bemerkungen	163

C

Praxis kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen zur Gestaltung von Weiterbildungen, wie sie in Teil A „Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund“ und im Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“ (vgl. Kapitel B2) verdichtet dargestellt sind.

Darauf aufbauend geht es um die konkrete Ausgestaltung eines Weiterbildungsangebots, also u. a. um die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen. Für diese Qualitätsanforderungen sind Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zuständig. Die Durchführung schließlich obliegt den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, die im Auftrag der Weiterbildungsanbieter oder der Einrichtungsträger tätig werden.

In Teil C geht zunächst Inga Bodenburg auf konkrete Methoden zur Anbahnung von Kompetenzen bei den frühpädagogischen Fachkräften ein (Kapitel C1).

Anschließend geht es um die wichtige und zugleich herausfordernde Aufgabe, die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden zu erfassen und rückzumelden. Anhand erprobter Verfahren wird aufgezeigt, wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner diese Anforderung umsetzen können (Kapitel C2).

In Kapitel 3 schließlich werden Umsetzungsbeispiele kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildungen skizziert, auf die Klaus Fröhlich-Gildhoff und Carolin Eichin in einer Analyse von Weiterbildungsangeboten gestoßen sind (Kapitel C3).

1 Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung Inga Bodenbarg

1.1 Einführung

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind *Konstrukteure* der beruflichen Wirklichkeit der Lernenden. Ihre Aufgabe besteht darin, die unterschiedlichen Praxiserfahrungen, Wissensbestände, Erwartungen und Vorbehalte wahrzunehmen und für die Gestaltung der Weiterbildung zu nutzen. Nicht alle Teilnehmenden haben sich freiwillig für die Weiterbildung entschieden, alle stehen jedoch in einem Spannungsfeld der Erwartungen von Trägern, Leitungen, Teams, Eltern und Kindern. Die Teilnehmenden wollen in der Weiterbildung persönliche Sicherheit, Gelassenheit und eine klare Handlungsorientierung für ihren Aufgabenbereich aufbauen. Sie brauchen die Lerngruppe als sichere Basis für eine offene, persönliche Kompetenzen und Unsicherheiten einbeziehende Lernarbeit.

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner passen die Methodik auf die im Fokus stehenden Handlungsanforderungen und damit auf die zu erwerbenden Kompetenzen an. Das Mitwirken in allen Phasen der Arbeitsprozesse, das Lernen durch und für Handeln, die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und Transfermöglichkeiten des Gelernten in die eigene Praxis sind Bestandteile jeder Weiterbildungseinheit. Ausgangspunkte sind jeweils die Lebens- und Berufserfahrungen, von denen die Teilnehmenden berichten. Die Referentinnen und Referenten setzen verschiedene Methoden ein, mit denen *Wissen, Reflexion und praktischer Handlungsvollzug* verschränkt werden und stärken somit den Transfer in die Praxis (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; Kapitel A1).

Sie bauen die Lernsituationen in Anlehnung an das WiFF-Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“ auf zwei Ebenen auf:

1. Auf der Ebene der *Persönlichkeit (Personale Kompetenz)*: Diese betrifft die *Sozial- und Selbstkompetenz* der Teilnehmenden.

Die *Sozialkompetenz* wird herausgefordert durch die Mitgestaltung und angeregte Kommunikation im Seminar. Für den Aufbau einer guten Arbeitsatmosphäre gilt es, die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung, Empathie, sozialen Verantwortung im Sinne von Respekt und Solidarität sowie ein prosoziales Verhalten zu fördern.

Zur *Selbstkompetenz* gehören die Entwicklung von Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz in der Weiterbildung, die Mitteilung und Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von (beruflichem) Selbstbewusstsein und beruflicher Identität sowie der angemessene Umgang mit Normen und Werten.

2. Auf der Ebene der *Fachkompetenz*: Diese bezieht sich auf das *Wissen und die Fertigkeiten* der pädagogischen Fachkräfte.

Unter *Wissen* sind alle für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen erforderlichen Kenntnisse in Form von Fachwissen zu verstehen.

Die Ebene der *Fertigkeiten* richtet sich auf die Erarbeitung von Fertigkeiten im alltäglichen Handeln, aber auch auf das Planen, das Durchführen und Reflektieren von Konzepten und Vorhaben. Kreatives Problemlösen und die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen und einzusetzen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, gehören dazu (Deutsches Jugendinstitut 2011).

In den realen Handlungssituationen der Praxis sind diese zwei Ebenen immer miteinander verwoben und wirken in ihrer Gesamtheit verhaltenssteuernd. Weiterbildungen, die sich kompetenzorientiert ausrichten, rücken das selbstorganisierte Handeln der Teilnehmenden in den Mittelpunkt. Ziel ist es, die Selbstverantwortlichkeit zu stärken und Heuristiken zu entwickeln, die individuelle Problemlösungsprozesse ermöglichen. Dafür bedarf es

eines Methodenrepertoires, das Wissen, Reflexion und praktisches Handeln herausfordert und damit den Transfer fördert.

Vorgehen im doppelten Praxisbezug

In der sozialpädagogischen Weiterbildung allgemein und insbesondere in der frühpädagogischen Weiterbildung ist der doppelte Praxisbezug bzw. die sogenannte *doppelte Didaktik* konstitutiv und daher ein wichtiges Element der Planung, Durchführung und Reflexion von Lernsituationen. Das Arbeiten an und mit Beziehung, die Art der Interaktion zwischen Teilnehmenden und Weiterbilderinnen bzw. Weiterbildnern ist Lerngegenstand. Was in den Seminaren modellhaft vermittelt wird, kann in zweifacher Hinsicht wirken und hat zwei Zielperspektiven:

1. die *Teilnehmenden* und
2. die *Kinder*, aber auch das Team der Teilnehmenden und die Eltern.

Ein Merkmal der Arbeit im zweifachen Praxisbezug ist die „Interaktionsorientierung“ (Jaszus/Küls 2010, S. 2). Weiterbilderinnen und Weiterbildner regen im Weiterbildungsprozess die Teilnehmenden verstärkt an, neben der fachlich-sachlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Weiterbildung auch die Dynamik des Interaktionsgeschehens und des Gruppenprozesses wahrzunehmen, ggf. in der Lerngruppe zu reflektieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in der wechselseitigen Beziehungsgestaltung in ihren Praxiseinrichtungen anzuwenden.

Teilnehmende beobachten genau, wie Weiterbilderinnen und Weiterbildner mit Nähe- und Übertragungsbedürfnissen umgehen, ob sie Distanzbedürfnisse und Widerstand akzeptieren und wie sie Sichtweisen im beruflichen „Geworden Sein“ der Teilnehmenden begegnen, die nicht den ihren entsprechen oder ihnen sogar zuwider laufen. Wenn in der Weiterbildung genügend Raum gegeben wird, das Beobachtete zu reflektieren, wenn Weiterbilderinnen und Weiterbildner sich klar und kongruent verhalten, kann ihr Verhalten als Modell für die Praxis hilfreich sein. Wenn die Werteorientierung in der Weiterbildung nicht

einseitig geschieht, sondern wenn im Sinne eines Werte- und Entwicklungsquadrates (Schulz von Thun 2006) gegensätzliche Ansichten Raum haben und ausbalanciert werden, fällt es Teilnehmenden leichter, in ihrer Praxis auf Sichtweisen und Bedürfnisse (z.B. von Kindern, von Eltern, von Mitgliedern des Teams), die den eigenen entgegengesetzt sind oder widersprechen, besonnener zu reagieren.

Transparenz in der Auswahl, Durchführung und Reflexion der verwendeten Methoden sind ebenfalls wichtige Merkmale der Umsetzung des zweifachen Praxisbezuges. Wenn Weiterbilderinnen und Weiterbildner die Auswahl ihrer Methoden mit Blick auf das angestrebte Ziel begründen und nach Möglichkeit Veränderungsvorschläge oder Ablehnung zulassen, stärkt dies erfahrungsgemäß die Methodenkompetenz der Teilnehmenden – auch in der Zusammenarbeit mit dem Team und den Eltern. Dafür hat es sich als günstig erwiesen, Methoden zu wählen, die Teilnehmende in der eigenen Praxis gebrauchen und direkt umsetzen können – sei es in der Angebotsgestaltung für Kinder, in Teamkonferenzen oder auf Veranstaltungen für Eltern.

Die nächsten Abschnitte stellen beispielhaft kompetenzorientierte Methoden für drei Anforderungen des Qualitätszirkels dar: 1. Methoden zur Zielvereinbarung, 2. Methoden zur Gestaltung der Lehr-Lernformate und 3. Methoden zur Vorbereitung des Transfers (vgl. Kapitel A1).

1.2 Methoden zur Zielvereinbarung

Eigenaktivität, Akzeptanz und Motivation für die Weiterbildung sowie Ideen wachsen, wenn eine gemeinsame Zielformulierung bezüglich der Inhalte und zum Vorgehen der Weiterbildung vorausgehen. So kann es gelingen, subjektorientierte Weiterbildungen anzubieten, die sich stark an den Bedarfen der Teilnehmenden orientieren.

Voraussetzung ist, dass die Ziele von allen Beteiligten verstanden, akzeptiert und mitgetragen werden und so formuliert sind, dass sie zum Handeln und Mitdenken einladen, sich auf spezifische Anliegen der Teilnehmenden beziehen, klar formuliert, sinnvoll, eindeutig und realistisch sind. Sie sollen mögliche unterstützende Ressourcen und Optionen, aber auch Unsicherheiten, Probleme und Widerstände deutlich machen.

Dazu gehört auch eine Zielformulierung zum Seminarverlauf: Zeiten und Ergebnisse der Weiterbildung sind zu benennen, ein gemeinsames Verständnis über die Vorgehensweisen auch in Konfliktsituationen herzustellen. In der Zielfindungsphase geht es darum,

- persönliche und gruppenbezogene Ziele für die Weiterbildung zu setzen,
- Lernbedürfnisse und Zweifel zu äußern,
- Ziele der Leitung und des Trägers mit den eigenen in Einklang zu bringen,
- sich über Weiterbildungsziele aus Bezugswissenschaften und Konzepten sozialpädagogischer Praxis zu informieren und
- das Vorgehen im Rahmen kompetenzorientierter Weiterbildung kennenzulernen.

Beispiel: „Erwartungsschiffe“

Eine Möglichkeit, in einer entspannten Gestaltungssituation alle Aspekte auf einmal in den Blick zu nehmen, ist die Übung „Erwartungsschiffe“. Sie eignet sich als Variation einer Kartenabfrage gut für das erste Treffen einer Gruppe. Die Teilnehmenden und die Referentinnen bzw. Referenten berichten anhand der „Ladung“ in ihren „Erwartungsschiffen“, was sie in der weiteren Zusammenarbeit für

wichtig halten: zur eigenen Person im beruflichen Kontext, zum aktuellen Arbeitsbereich, zu Zielen, die sie in der Weiterbildung erreichen wollen, zu besonderen Interessen und Lernabsichten, zu Inhalten und Methoden, die in der Weiterbildung nicht vorkommen sollen.

Verlauf: Alle falten ein Schiff nach eigenen Vorstellungen, geben ihm den Namen, mit der sie auf der Weiterbildung angesprochen werden möchten und „beladen“ es mit beschrifteten Kärtchen (grün: „3 Ziele, die ich im Seminar erreichen möchte“; rot: „Was ich hier nicht besprechen und erleben möchte“; weiß: „Was ich noch sagen möchte“). Alle positionieren ihr Schiff an einer „Insel der Frühpädagogik“ (i.e. ein Arrangement in der Kreismitte, das die wichtigsten der zu erwerbenden Kompetenzen in den frühpädagogischen Bildungsbereichen symbolisiert). Es gibt zusätzlich je ein vorbereitetes Erwartungsschiff für Leitungen und Träger mit den im Vorhinein eingeholten Zielvorstellungen. Die Teilnehmenden fotografieren die Insel mit den positionierten Schiffen; das Foto wird für die Abschlussreflexion gebraucht, in der noch einmal ein Bild erstellt und ein Vergleich vorgenommen wird: Schiffe, die sich anfangs noch „weit draußen“ befanden, haben meist im Laufe des Kurses an oder auf der Insel ihren Platz gefunden.

Anschließend werden die Karten („Ladung“) nach Farben sortiert auf einer Moderationstafel gesammelt und arbeitsteilig geclustert. Es folgen ein Abgleich der geäußerten Zielvorstellungen und eine Erörterung im Plenum:

- Gibt es Schiffe, die auf Kollisionskurs sind?
- Fahren Schiffe in gegensätzliche Richtungen?
- Welche Ziele sollen im Seminar wann bearbeitet werden, welche kommen in den (Themen-)Speicher für ein Folgeseminar?

Die Referentinnen und Referenten sortieren die Karten entsprechend um und kleben sie auf neue Moderationswände. Sie werden aufbewahrt und weiterhin für die Zwischen- und Endreflexion gebraucht. Der Themenspeicher wird abgeschrieben und geht an die Organisatoren der Weiterbildungsmaßnahme. Die Weiterbildnerinnen und Weiter-

bildner modifizieren die eigene Seminarplanung entsprechend den Zielerwartungen und -befürchtungen der Teilnehmenden.

1.3 Methoden zur Gestaltung der Lehr-Lernformate

Kompetenzorientierte Weiterbildung findet in speziellen Lernsituationen statt. Kennzeichen von Lernsituationen in der kompetenzorientierten Didaktik ist die berufliche *Problemhaftigkeit*, d.h. die Aufgabenstellungen beziehen sich auf typische Handlungsanforderungen und Situationen aus der alltäglichen pädagogischen Praxis in der Kindertageseinrichtung, zu denen die Teilnehmenden Erkenntnis-, Handlungsorientierungs- und Problemlösebedarf haben. Somit wird die Übertragbarkeit der Weiterbildungsinhalte in die Praxis unterstützt, und der Anwendungsbezug rückt in den Fokus. Je divergenter diese Lernsituationen erscheinen, je mehr Fragen sie aufwerfen, desto höher ist zudem ihre Valenz für die Motivation der Teilnehmenden, sich dazu nachhaltiges Wissen und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Damit ist der Theorie-Praxis-Transfer angelegt.

Um Lernprozesse in ihrer Mehrdimensionalität, Personen- und Handlungsorientierung angemessen zu erfassen und zu planen, ist die Form des mehrstufigen Planungszyklus der „vollständigen Handlung“ für die einzelnen Lernsituationen hilfreich (Muster-Wäbs u. a. 2005; Nitschke 2013). Er besteht aus den Schritten:

- a) Klärungsphase vor der Weiterbildung,
- b) Anfangsphase,
- c) Produktionsphase,
- d) Auswertungs- und Evaluationsphase.

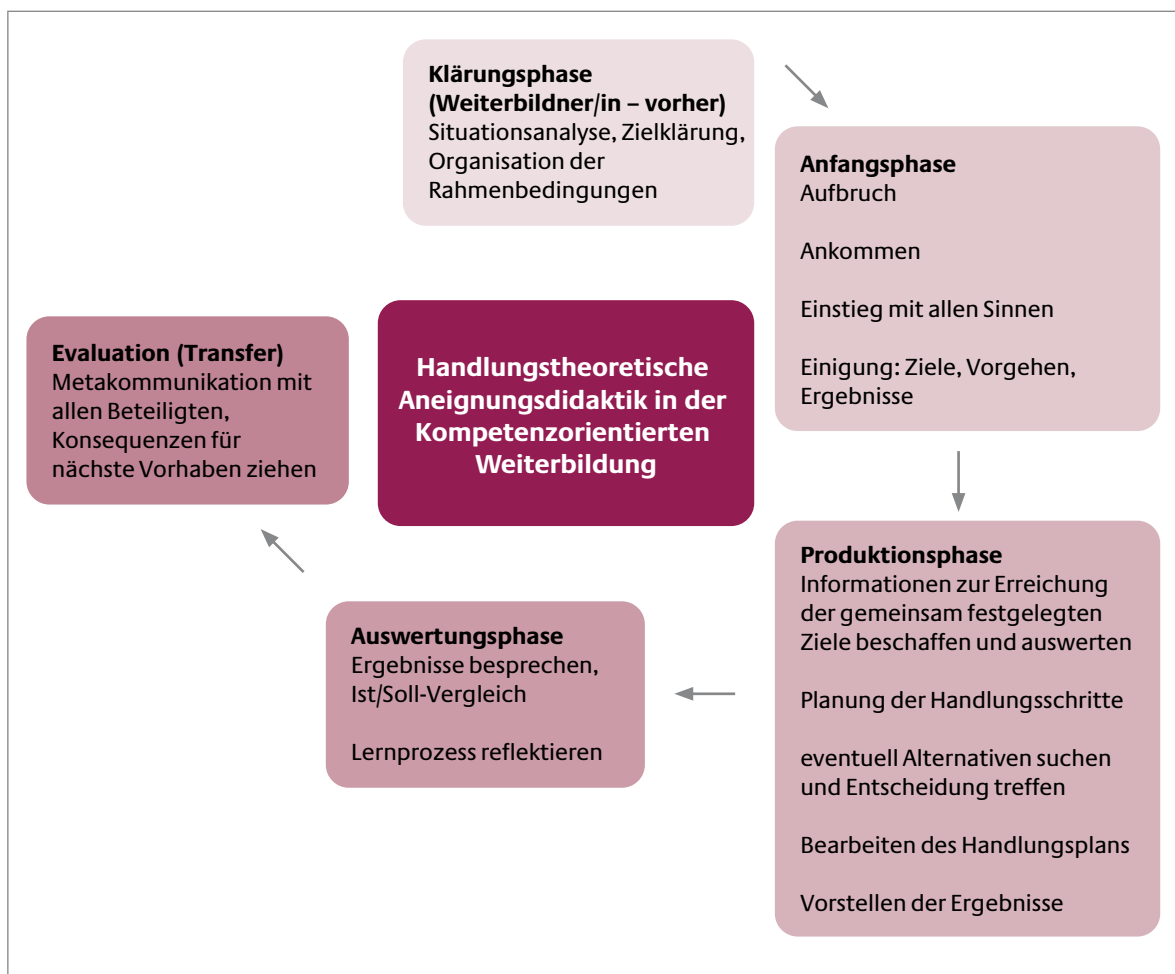
Diese Phasen sind innerhalb des Anforderungsschritts 4 „Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten“ (vgl. A1.2.4) zu sehen, stellen also eine Struktur bei der methodischen Ausgestaltung dieser Anforderung dar. In diesem Sinne erfüllt die Anforderung eine makrodidaktische Funktion, die hier beschriebenen Schritte haben hingegen eine mikrodidaktische.

Wenn es gelingt, den einzelnen Phasen den angemessenen Raum zu geben, ist die Orientierung an den Teilnehmenden gesichert und der Transfer in

die pädagogische Praxis vorbereitet. Mit Hilfe dieses Prozessmodells lassen sich die Voraussetzungen schaffen, der Rahmen festlegen, das Datenmaterial sammeln, didaktische Reduktionen vornehmen

und Methoden entwickeln, die den Teilnehmenden einen erfahrungsorientierten Wechsel im Aufnehmen, Verarbeiten, Reflektieren und Umsetzen von Inhalten ermöglichen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Prozessmodell der kompetenzorientierten Aneignung von Weiterbildungsinhalten



Quelle: eigene Darstellung

Die folgende Matrix zeigt die aufeinander folgenden Phasen und Schritte in der Bearbeitung einer *Lernsituation*. Sie ist angelehnt an das Modell der „vollständigen Handlung“ im Unterricht in Lernfeldern an beruflichen Schulen, in deren Mittelpunkt – ebenso wie in der kompetenzorientierten Weiterbildung – der konkrete Praxisbezug in den Kompetenzbereichen des Berufsfeldes steht (Muster-Wäbs u.a. 2005). Mehrere Vorschläge in den nächsten

Unterkapiteln beziehen sich auf dieses Planungsrasster (vgl. Tabelle 1). Es lässt sich verwirklichen, wenn der Stundenumfang des Weiterbildungsangebots genügend Spielraum bietet: Erfahrungsgemäß reicht dafür ein Weiterbildungstag mit acht Unterrichtsstunden und entsprechenden Reflexions- und Erprobungsmöglichkeiten in der Praxis der Teilnehmenden.

Tabelle 1: Matrix Handlungstheoretische Aneignungsdidaktik in der kompetenzorientierten Weiterbildung

Phasen	Handlungsschritte	Ausführung
Klärungsphase vor der Weiterbildung	Bestandsaufnahme durch die Weiterbildnerin/den Weiterbildner	Situationsanalyse, Protokolle, Zielklärung, Organisation der Rahmenbedingungen
Anfangsphase	Aufbruch Ankommen Einstieg mit allen Sinnen Einigung: Ziele, Vorgehen, Ergebnisse Verfahrensplanung	Lernatmosphäre herstellen, Grundlagen für die weiteren Handlungs- und Lernschritte schaffen
Produktionsphase	Informationssammlung	Informationen zur Erreichung der gemeinsam festgelegten Ziele beschaffen und auswerten
	Aufgabenbezogene Planung	Planung im Handlungskreis: Planung, Durchführung, Reflexion
	Entscheidung	Mögliche Alternativen suchen und Entscheidung treffen
	Umsetzung	Bearbeiten des Handlungsplans
	Präsentation	Vorstellen der Ergebnisse, Reflexion des Vorgestellten im Plenum
Auswertungsphase	Bewertung	Ergebnisse besprechen, Selbst- und Fremdeinschätzung durch einen Beurteilungsbogen
	Reflexion	Lernprozess reflektieren
	Evaluation	Metakommunikation mit allen Beteiligten, Konsequenzen für nächste Vorhaben ziehen

Quelle: Muster-Wäbs et al. 2005, S. 67

Vor der Planung einer Lernsituation erfolgt zunächst ein Brainstorming der Referentinnen und Referenten. Es untersucht und beschreibt die derzeitige Berufspraxis mit Blick auf das geplante Thema. Die Analyse führt zu wichtigen Kompetenzaspekten, die mit der beruflichen Handlung verbunden sind und die Grundlage für die weitere Planung bilden. Für die anschließende Auswahl komplexer Lernsituationen gilt (Pätzold 2002):

- Ist die ausgewählte Situation praxisnah, realistisch und mehrperspektivisch (aus der Sicht der Teilnehmenden, der Träger, Leitungen, Kinder und Eltern, der Bezugswissenschaften) angelegt?
- Werden die Probleme von den Teilnehmenden als bedeutsam und lösbar erfahren?

- Steht die Auswahl exemplarisch für ähnliche Situationen?

Zu berücksichtigen sind dabei auch die Erwartungen der „Kunden“ (z.B. der Träger, Leitungen, Kinder und Eltern), die Erfahrungen, Kompetenzen und Erwartungen der Lernenden, aktuelle Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften (z.B. Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Methodenlehre) und aktuelle Entwicklungstendenzen im sozialpädagogischen Berufsfeld.

In jeder Lernsituation werden – auch wenn ein bestimmter Kompetenzbereich im Vordergrund steht (vgl. C1.3.1 bis 1.3.4) – alle vier Kompetenzbereiche berücksichtigt, also Wissen, Fertigkeiten,

Sozial- und Selbstkompetenz (nach den Kompetenzkategorien des *Deutschen Qualitätsrahmens*). Das bedeutet zudem, dass eine Methode idealerweise verschiedene Kompetenzdimensionen anbahnt. Die folgende Festlegung der Methoden auf die Anbahnung einer bestimmten Kompetenzdimension ist daher nur als schwerpunktmäßig zu verstehen.

Als beispielhafte Lernsituation einer frühpädagogischen Weiterbildung wurde hierfür „Beobachtungsmethoden auswählen und anwenden“ ausgedacht.

1.3.1 Beispiele für Methoden mit dem Schwerpunkt „Erwerb von Fachwissen“

Um beobachtetes Verhalten von Kindern zu erklären, komplizierte Sachverhalte verstehen zu können, Überblick und Orientierung über einen Themenbereich zu gewinnen und Wissenslücken aufzufüllen, brauchen Teilnehmende Fachtexte. Sie sind ein wichtiges Element, nicht nur zum Erwerb von Kenntnissen, sondern auch von Handlungs- und Personalkompetenz. Die Arbeit mit Artikeln aus Fach- und Sachbüchern, Fachzeitschriften, Internetportalen oder Belletristik belebt das Vorwissen der Teilnehmenden. Es fördert die offene Fragehaltung, weil es Zusammenhänge zu biografischen und beruflichen Vorerfahrungen sichtbar macht und Bekanntes in neuem Licht und aus anderer Perspektive erscheinen lässt. Fachtexte führen in unbekannte Sachverhalte ein und helfen, Widersprüche zu klären. Sie regen die Kommunikation im Plenum an. Sie sichern die Vertiefung des Gelernten und unterstützen den späteren Transfer in die Praxis – aber nur dann, wenn sie für die Praxis der Teilnehmenden relevant und bereichernd sind. Fachtexte, die beispielsweise als „langweilig“ – weil zu komplex, zu lang oder praxisfern – empfunden werden, erzeugen zwar kurzzeitig reproduzierbares Wissen, jedoch keine nachhaltigen, langfristig verfügbaren und anwendbaren Erkenntnisse.

Bei der Auswahl und didaktischen Reduktion sind sehr unterschiedliche Lernausgangslagen

und Zugänge zur Erarbeitung zu berücksichtigen. Deshalb muss es für jede Lerngruppe eine Auswahl von Texten mit unterschiedlicher Länge, Abstraktionsgrad und Bekanntheitsgrad geben – mit entsprechenden Auswahlmöglichkeiten für alle Teilnehmenden. In der Klärungsphase ist zu überlegen, nach welchen Kriterien Kleingruppen gebildet werden sollen: heterogen oder homogen, frei gewählt oder zugewiesen.

a) Klärungsphase

In der kompetenzorientierten Weiterbildung dient die Klärungsphase den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern dazu, die Handlungsanforderung zu analysieren, zu deren Thema gearbeitet werden soll. Um die geeigneten Herangehensweisen und Arbeitsmittel vorbereiten zu können, gilt es zunächst herauszufinden: Um welche Kompetenzen geht es hier? Welche sollen erreicht werden, und in welchen beruflichen Zusammenhängen sind sie wichtig? Weiterhin geht es um den Aufbau eines fundierten Wissens zu den Lernausgangslagen der Teilnehmenden und um die Sammlung geeigneter Informationsquellen wie Fachbücher, Internet, Fachzeitschriften oder Videos aus der Praxis. Eine weitere Analyse führt zu konkreten Handlungsarten. Exemplarisch werden jetzt konkrete Handlungsarten und die dazu notwendigen Kompetenzen für die in Aussicht genommene Arbeitssituation ausgewählt.

b) Anfangsphase I: Beispiel Schreibgespräch

Methoden mit „Schreibanteilen“ stärken die Methodenkompetenz der Teilnehmenden. Ideen zu produzieren und für andere nachvollziehbar darzustellen, Vorstellungen zu skizzieren und mit Blick auf neue Zusammenhänge zu korrigieren, grammatikalischen und orthografischen Regeln zu folgen, sich auf eigene Gedanken zu konzentrieren, diese in Worte zu fassen, das Gemeinte präzise und verständlich auszudrücken und das Ergebnis zu kommunizieren, ist für viele Teilnehmende eine Herausforderung. Schreibgespräche regen eine intensive soziale Interaktion an, in der auch verbal zurückhaltende Teilnehmende es wagen, sich zu äußern und ihre Ansichten zu vertreten.

Für das „Schreibgespräch“ liegen drei DIN A2-Bögen auf einem langen Tisch nebeneinander; je einer für vier Teilnehmende. In der Mitte steht jeweils eine Frage: 1. Wozu brauche ich Beobachtungen? 2. Was muss ich tun, um sinnvoll zu beobachten? 3. Welche Beobachtungsverfahren gibt es?

Alle Teilnehmenden schreiben, ohne zu sprechen, auf eine Seite des Bogens ihrer Gruppe Antworten zur Frage in der Mitte. Danach gehen alle zum nächsten Bogen und nehmen wortlos Stellung zu den Texten am Rand. Dies wird so oft wiederholt, bis alle sich zweimal zu jedem Bogen geäußert haben. Anschließend bespricht jede Gruppe die Anmerkungen auf ihrem Bogen und überträgt sie stichwortartig auf Karten. Sie werden für die nächste Phase gebraucht.

Anfangsphase II: Beispiel Marktstand

Ziel dieser Übung ist es, das weitere Vorgehen gemeinsam zu planen, unterschiedlichsten Planungsgesichtspunkten zunächst Raum zu geben, sich schließlich auf den nächsten und die dann folgenden Schritte zu einigen und dabei auch Probleme und Optionen mitzudenken. In die Äußerungen der Teilnehmenden werden eigene Erfahrungen, Wissensbestände, Lernbedarfe und Interessen einfließen.

Vier Klein-Gruppen erhalten je einen DIN A3-Bogen mit folgenden Überschriften, den sie mit genügend Zeit bearbeiten. Die Bögen werden auf der Metaplanwand ausgehängt.

Gruppe A: Was wollen wir erreichen?

Gruppe B: Welche Texte und Materialien brauchen wir?

Gruppe C: Welche Schritte gehen wir?

Gruppe D: Mit welchen Problemen müssen wir rechnen?

Die einzelnen Teilnehmenden kommentieren die entstandenen Texte mit Symbolen:

Ich stimme zu: ☺

Das lehne ich ab!: ☹️👎

Dazu habe ich Fragen: ❓

Hier fehlt mir noch ...: 🙋

Nach einer Diskussionsphase zu den einzelnen Anmerkungen erfolgt die *Einigung*: Mit welchen

Inhalten wollen wir uns zunächst beschäftigen? Im vorliegenden Beispiel hat das Feld B die meisten Nennungen und Fragen bekommen: *Welche Texte und Materialien brauchen wir?* Das ist die inhaltliche Grundlage für die nächste, die Produktionsphase.

Dann werden im Plenum festgelegt:

- die *Handlungsschritte*,
- Raum, Zeiten, benötigte *Materialien* und
- Vereinbarungen über die zu erreichenden *Ergebnisse*.

c) Produktionsphase

Die Gruppe verständigt sich darauf, als ersten Handlungsschritt die Erarbeitung von Fachtexten zu einem bestimmten Thema vorzunehmen. Zur Auswahl stehen mehrere Fachtexte, aus denen die Teilnehmenden gezielt und strukturiert Informationen erarbeiten sollen. Dazu bilden sie Untergruppen, die die Texte auf unterschiedliche Weise bearbeiten.

- *Konträre Fachtexte erläutern*: Jede der beiden Untergruppen erhält einen Text, der zum anderen Text im Widerspruch steht. Sie werden arbeitsteilig erschlossen und für eine Präsentation aufbereitet (s.o.). Anschließend begeben sich beide Gruppen für eine Pro- und Contra-Debatte vor das Plenum, so dass das Thema aus mehreren Perspektiven erläutert wird. Die Präsentation erfolgt durch Flipchart-Bogen mit Karten oder Mind Map. Wegen der Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit ist bei der Erstellung der Mind Map Folgendes zu beachten: Nicht mehr als sieben Hauptäste und nicht mehr als drei Hierarchieebenen wählen; die Mind Map durch Bilder, Symbole und Farben gestalten.
- *Dokumente mit einem Markierungssystem bearbeiten*: Die Teilnehmenden erschließen sich die inhaltlichen Aussagen des Textes. Dazu kennzeichnen sie im Text Schlagwörter und Fachbegriffe, Kerngedanken, wichtige Textstellen und unverstandene Passagen mit Symbolen. Sie schlagen diese in den bereit gelegten Büchern nach oder recherchieren sie im Internet. Sie halten die Kerngedanken des Textes in einem Exzerpt für einen Kurzvortrag fest. Dann stellen sie zentrale Schlüsselbegriffe oder auch Thesen zum Text auf

und verwenden sie als Gliederungsanteile für ein Handout, einen Flyer oder eine Collage. Es ist ihnen frei gestellt, wie und in welcher Sozialform sie ihren Arbeitsprozess gestalten und welche Präsentationsform sie auswählen.

nehmenden wenden ihn zunächst auf sich selbst, dann auf die Mitglieder ihrer Kleingruppe an und vergleichen die Einschätzungen der anderen Gruppenmitglieder.

Es folgt das *Vorstellen der Ergebnisse*. Für das Präsentieren gilt: Informationen sind konkret und themenbezogen formuliert und deutlich geschrieben, Kernaussagen sind hervorgehoben und Zusammenhänge sind erkennbar gemacht. Die Präsentationen enthalten Zeichnungen, Symbole, Grafiken oder dreidimensionale Gebilde mit Bezug zum vorgestellten Inhalt (Muster-Wäbs u. a. 2005). Häufig werden die Präsentationen nach der Weiterbildung in der Praxis auf den Prüfstand gestellt oder auch praktisch als Information für das Team genutzt: als zusammenfassende Übersicht über geeignete Beobachtungsinstrumente, als Wandzeitung, als Präsentation für eine Teamkonferenz oder als präzise Übersicht zur Fachargumentation im Team oder mit der Leitung.

d) Auswertungsphase

Jetzt sichten die Teilnehmenden im Plenum die Gesamtergebnisse der Untergruppen und klären letzte Verständnisfragen. Es folgt eine Reflexion der vorgestellten Inhalte unter folgenden Fragestellungen:

- Wo sehe ich Verbindungen zu dem, was ich schon weiß?
- Was ist neu?
- Was steht im Widerspruch zu dem, was ich zum Thema „Beobachten“ bisher gelernt habe?
- Für welche Aspekte meiner Arbeit sind welche Textteile besonders hilfreich – bedingt hilfreich – eher „träges Wissen“?
- Was interessiert mich besonders und möchte ich vertiefen?
- Welche der vorgestellten Vorgehensweisen möchte ich im Team der Kindertageseinrichtung vorstellen/erproben und ggf. übernehmen?

Am Schluss der Auswertungsphase erfolgt der Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf die Arbeit in der Untergruppe über den Bewertungsbogen (vgl. Tabelle 2). Die Teil-

Tabelle 2: Bogen zur Selbst- oder Fremdeinschätzung

Kompetenzen	Mein Kommentar	+	+ -	-
<i>Fachkompetenz: Wissen</i> <ul style="list-style-type: none"> - Angemessenheit bezogen auf das Thema - Richtigkeit/Angemessenheit der Darstellung - der verwendeten Texte - Vollständigkeit der Auswahl - Anwendung von Fachsprache 				
<i>Fachkompetenz: Können</i> <ul style="list-style-type: none"> - Zielklarheit - Protokollbögen und Medien vorstellen - Medienauswahl - Visualisierung - Fragen fachlich angemessen beantworten 				
<i>Sozialkompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> - Kooperation - Unterstützung - Kritikfähigkeit - Absprachen treffen und einhalten 				
<i>Personalkompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> - Eigene Einstellungen, Erwartungen und Gefühle während des Arbeitsprozesses und der Präsentation reflektieren/austauschen - Sich auf die Zuhörerschaft einstellen 				

Quelle: Muster-Wäbs u. a. 2005, S. 83

1.3.2 Beispiele für Methoden mit dem Schwerpunkt „Entwickeln von Fertigkeiten“

Jede berufliche Handlungsanforderung beinhaltet Lernsituationen mit vorwiegend handlungssystematischer Ausrichtung. Das sind berufliche Aufgabenstellungen, die am sinnvollsten praktisch bearbeitet werden können, um Fertigkeiten einzuüben und sie in der Praxis umsetzen zu können. Ein Beispiel für eine vorwiegend handlungssystematische Lernsituation ist die berufliche Anforderung „Eine anregungsreiche Entwicklungsumgebung schaffen“ (Deutsches Jugendinstitut 2011, S. 85–87). Sie ist eines der in der Weiterbildung erfahrungsgemäß am häufigsten nachgefragten Themen, weil gerade für

junge Kinder mit einer hohen Spannweite verschiedener Entwicklungsbedürfnisse die Raumteilung und Ausstattung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Beziehungssicherheit und zur Aktivierung individueller Entwicklungspotenziale leisten. Räume und Materialien sollten so arrangiert sein, dass sie Eigenaktivität, Bewegungslernen und Wissensdurst unterstützen, vielfältige Sinneserfahrungen und Wahlmöglichkeiten zulassen und zu Entscheidungen auffordern. Sie sollten den im Tagesablauf stark variierenden physiologischen und psychischen Bedürfnissen der Kinder entsprechen, individuelle Unterschiede bezüglich der Beziehungs- und Lernbedarfe berücksichtigen und zu unterschiedlichen Selbstregulations- und Stressverarbeitungsfähigkeiten passen.

Beispiel: Entwerfen eines veränderten Raumkonzeptes für die Einrichtung eines U-3-Bereichs in einer Kindertageseinrichtung

a) Klärungsphase

Um den späteren Transfer vorzubereiten, findet die Weiterbildung als Veranstaltung für ein Team in einer Einrichtung statt, deren Räume für die Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren umgestaltet werden sollen. Das Team will in der Lernsituation Anregungen und Verfahrensweisen für die Beratung mit den Innenarchitekten erarbeiten. Zur Verfügung stehen zwei Tage; genutzt werden können alle Räume und Materialien der Kindertageseinrichtung. Vorausgegangen sind ein Seminar „Theoretische Grundlagen und entwicklungspsychologische Begründungen für Raumteilung und Materialangebot“ sowie die Zielklärung.

b) Anfangsphase: Einstieg mit allen Sinnen

Die Teilnehmenden überprüfen den eigenen Gruppenbereich (oder den eines anderen Teams) aus der Sicht von Kindern im Liege-, Krabbel- und Laufalter. Zu Beginn ziehen alle Teilnehmenden eine der folgenden mehrfach vorhandenen Rollenkarten und nehmen sie in den eigenen Gruppenbereich (oder den eines anderen Teams) mit:

Timmy, 18 Monate alt, kann wegen einer motorischen und geistigen Entwicklungsverzögerung nur liegend am Gruppengeschehen teilnehmen. Er schaut gern anderen Kindern zu und genießt es, mitten drin zu sein, braucht aber auch Ruhe und viel Geborgenheit.

Nele, 20 Monate alt, ist ständig in Bewegung. Am liebsten spielt sie draußen. Dort klettert und schaukelt, rennt und matscht sie an der Wasserstelle. Sie spielt gern allein in den kleinen Höhlen in der Bewegungslandschaft und beobachtet interessiert, was die anderen Kinder tun.

John, 2 Jahre und 3 Monate alt, beschäftigt sich gern mit Papier, Farben, Ton und Werkzeug. Er geht schon geschickt mit der Feile und dem Hammer um. Er klettert, und balanciert gern; er kann schon auf Do-

sen-Stelzen gehen und sicher mit dem Kleinstkinder-Pedalo fahren. Er sucht ständig Herausforderungen im Bewegungsbereich.

Janina, 2 Jahre und 8 Monate alt, nimmt gern an Naturbeobachtungen teil. Sie braucht dafür Lupen, Waagen und alles, was sich zum Messen und Wiegen eignet. Sie hält sich am liebsten im Waschraum auf, wo sie mit Wasser experimentiert. Dazu braucht sie viele verschiedene Gefäße.

Anschließend nimmt sich jedes Teammitglied mehrere Bewertungskarten von drei Stapeln in der Kreismitte:

Grün: „Hier geht es mir sehr gut. Hier finde ich alles, was ich brauche. Das Spielmaterial ist anregend. Ich kann mich bewegen und meine Grenzen austesten. Ich kann alles gut erreichen und erkennen, was an der Wand hängt. Ich kann mich zurückziehen und trotzdem meine Erzieherin bzw. meinen Erzieher überall sehen.“

Blau: „Hier ist es recht angenehm, aber langweilig. Ich kann mich nur kurzfristig beschäftigen und finde zu wenig Anregungen. Die Dinge an der Wand hängen zu hoch.“

Rot: „Hier fühle ich mich nicht wohl. Hier ist es laut, unübersichtlich und unruhig. Es zieht. Ich weiß nicht, was ich hier tun kann. Ich will hier weg.“

Dann begeben sich alle in einen anderen als ihren eigenen Gruppenbereich. Alle nehmen die zugeteilten Rollen ein und begeben sich auf die Körperhöhe des entsprechenden Kindes. Von dieser Basis aus explorieren alle systematisch und sehr langsam aus der Sicht des Kindes unter Einsatz aller Sinne den Raum. In jedem Bereich hinterlassen alle eine passende Bewertungskarte. Anschließend übertragen die Teams die gewonnenen Erkenntnisse mit Farbmarkierungen stichwortartig in eine Raumskizze auf der Metaplanwand. Diese werden dem Plenum unter folgender Fragestellung gezeigt: Wo häufen sich Farben? Was bedeutet das? Wo besteht viel/mittel/wenig Veränderungsbedarf?

Insbesondere die roten Karten wecken die Motivation zur Veränderung der Räume. Die Lerngruppe beschließt, die Raumskizzen als Ausgangspunkt

für die Anfertigung von Raummodellen unter dem Motto „Unser zukünftiger Gruppenbereich“ zu nehmen.

Diese Modelle sollen auf der Elternversammlung und der nächsten Sitzung des Gemeinderates vorgestellt werden, wenn es dort um die Mittelverteilung für die Kindertageseinrichtungen geht.

Zunächst sammelt die Gruppe im Plenum per Kartenabfrage Informationsmöglichkeiten als Annäherung an das Thema:

- Besichtigen einer Kindertageseinrichtung mit neuem Raumkonzept;
- fotografische Dokumentation erstellen, Besichtigungsprotokoll schreiben;
- entwicklungspsychologische Überlegungen zur Bedeutung des Raumes und der Ausstattung einbeziehen;
- Erfahrungsmöglichkeiten für die Gesamtgruppe überlegen;
- Checkliste für die Innenraumgestaltung anfertigen;
- Techniken zur Anfertigung von Raummodellen recherchieren.

Im nächsten Schritt erfolgt die Verfahrensplanung. Über ein (Kartenabfrage-)Brainstorming werden folgende Erarbeitungsmöglichkeiten gesammelt:

- Vergleich unterschiedlicher Strategien: Architektenzeichnung, 3D-Modell anfertigen (Internet);
- Raumskizze mit Excel anfertigen;
- Raummodell bauen.

Die Gruppe beschließt den Bau von Raummodellen aus Recycling-Materialien.

c) Produktionsphase

Es folgt das Auswerten der Besichtigungs-Protokolle und der Dokumentation der Besichtigung. Anschließend werden im Plenum die Materialplanung und Möglichkeiten der Materialbeschaffung aufgelistet. Eine Kleingruppe übernimmt die Organisation und Vorbereitung der Arbeitsplätze.

Anschließend gestaltet jedes Team zunächst eine Bodenplatte im verkleinerten Maßstab seines Gruppenbereiches (Garderobe, Gruppenraum, Schlafraum, Sanitärbereich). Dann werden die

Raumteilungs-Elemente eingezeichnet und nachfolgend arbeitsteilig angefertigt (Schachteln, Papprollen etc.). Anschließend erfolgt die Abstimmung im Team zur Platzierung und endgültigen Fixierung auf der Bodenplatte.

d) Auswertungsphase

Nach der Vorstellung der Ergebnisse im Plenum erläutert das Produktionsteam sein Vorgehen an der Metaplan-Wand: Es schildert den Arbeitsprozess und geht auf besondere Erfahrungen und Empfindungen während der Herstellung ein. Die Mitglieder des Teams beantworten Verständnisfragen aus dem Plenum und erhalten anschließend Rückmeldung durch das Plenum. Die Evaluation geschieht in folgenden Schritten:

- Veränderungsvorschläge aus der Praxis einholen und einarbeiten,
- Planung der Präsentation auf der Elternversammlung,
- Konsequenzen für die Vorstellung auf der Gemeinderatssitzung ziehen und
- das weitere Verfahren planen.

Weitere Beispiele: Ähnlich aufgebaute Lernsituationen mit vorwiegend handlungssystematischer Ausrichtung ergeben sich für die Handlungsanforderungen zur Alltagsgestaltung, zu den Bildungsbereichen Körper, Bewegung und Gesundheit, Musik, Darstellen und Gestalten, mathematisch-physikalische Grunderfahrungen und Erfahrungen in der Natur – insbesondere für die Einstiegsphase. Dazu gehören

- *psychomotorische Spiele* (z.B. vor der Erarbeitung von Spielvorschlägen in Kleingruppen, um eigene Vorbehalte gegen „Kleinkinderspiele“ abzubauen) und die Relevanz und Durchführbarkeit von recherchierten Spielvorschlägen zu testen;
- *Experimentieren mit Materialien* (um Lernvollzüge durch eigenes Erleben deutlich zu machen und zu verstehen, warum für einzelne Prozesse so viel Zeit erforderlich ist; um den Sinn prozesshaften Arbeitens im Gegensatz zum vertrauten ergebnisorientierten Arbeiten zu testen);
- *gemeinsames Musizieren, Singen, Umgang mit selbstgebaute Instrumenten* (um eigene musika-

lische Früherfahrungen wieder zu beleben; um die Scheu vor dem Vorsingen und Anleiten zu überwinden; um Kreativität in der Entwicklung und Umgestaltung von Melodien und Texten zu entwickeln);

- *Planspiele* (z.B. zum Thema „Tagesabläufe“ zur Anpassung der Strukturqualität an sich ändernde Ausgangsbedingungen);
- *Herstellen von Erfahrungsmaterialien und Spielgeräten*;
- *Erstellen von Infotafeln* für Eltern zur frühkindlichen Entwicklung, zur Eingewöhnungsphase oder zu einer Sammlung von Spielmaterialien.

1.3.3 Beispiele für Verfahren zur Erweiterung von Sozialkompetenz

Um Handlungsanforderungen zu bewältigen, die den Aufbau von Beziehung und Interaktion beinhalten, um eigene Einstellungen und emotionale Reaktionstendenzen differenzierter wahrzunehmen und um die Fähigkeiten zur Eigen- und Fremdwahrnehmung, zur Beobachtung und Deutung von Verhaltensweisen zu erweitern, braucht es aktivierende Lernsituationen. Diese sollten vorwiegend subjekt-, reflexions- und kommunikationsorientiert ausgerichtet sein. In der schützenden Atmosphäre der Lerngruppe lassen sich durch Probehandeln neue Ausdrucks-, Kommunikations- und Arbeitsformen entwickeln und testen, die das Wahrnehmen und Einordnen kindlicher Bedürfnisse, Absichten und Kompetenzen erleichtern. Auch die Beziehungsgestaltung der frühpädagogischen Fachkraft, ihr Moderieren von Gruppenprozessen, das Festigen ihrer professionellen Haltung und ihre Kommunikation und Zusammenarbeit im Team und mit Institutionen werden davon positiv beeinflusst. Die Neuorientierung in einem noch unvertrauten Arbeitsfeld, die Übernahme von Verantwortung für das eigene und das Lernen in der Gruppe, das Erfahrbarmachen eigener Stärken, Grenzen und belastender Aspekte in der Vergangenheit sind Aufgaben solcher Lernarrangements.

Wenn möglich sollen die Übungen so ausgewählt werden, dass sie von den Teilnehmenden

auf die Arbeit in der Kindergruppe, im Team oder in der Zusammenarbeit mit Eltern übertragen werden können (vgl. C1.1). Im Folgenden sind einige ausgewählte Beispiele für methodische Zugänge aufgeführt:

- *Kreative Einstiege und Übungen* (z.B. über das Malen, Plastizieren und Zeichnen) geben dem schöpferischen Ausdruck und der Fantasie Raum und ermöglichen eine subjektive Fokussierung auf das Thema. Sie eröffnen auch den Zugang zur sprachlichen und schriftlichen Auseinandersetzung und wecken die Motivation zum Erschließen von Fachtexten.
- Die *symbolhafte Verwendung von Gegenständen* wie Bauklötzen, Muscheln, Steinen, Baumscheiben, Papiersorten oder Spielfiguren auf dem Systembrett im Sinne soziometrischer Aufstellungen (Polt/Rimser 2006) ermöglicht die „ungefährliche“ Auseinandersetzung mit problematischen Beziehungskonstellationen und ausgeblendeten Annahmen und Verhaltensweisen. Sie macht Zusammenhänge und Strukturen deutlich, lenkt den Blick auf wichtige, bisher unbeachtete Details im Beziehungsgefüge der Lerngruppe und weckt Ideen zum Ausprobieren neuen Verhaltens. Bisherige Strategien in Konfliktsituationen können neu wahrgenommen und zunächst akzeptierend betrachtet werden, bevor nach den zugrunde liegenden Motiven gefragt wird und neue Bewältigungsstrategien erprobt werden (Weidenmann 2008).
- *Rollenspiele* ermöglichen die Konfrontation mit ungewohnten Situationen, internalisierten Erwartungen und „vergessenen“ Empfindungen. Sie gestatten die Einnahme neuer Perspektiven durch das Hineinversetzen in das Erleben anderer. Sie wecken die soziale Aufmerksamkeit und bereiten affektiv-handelndes Lernen vor. Beispielsweise weckt das „direkte“ Rollenspiel Erinnerungen an tatsächliche oder vorgestellte Situationen und eröffnet Möglichkeiten zur Verhaltenskorrektur. „Zukunftsszenen“ hingegen geben Gelegenheit zur Vorstellung von und Auseinandersetzung mit unbekanntem Aufgaben und neuen Konstellationen im sozialen Gefüge der Teams. „Aufstellungen“ wiederum ermögli-

chen durch Rollenübernahme und Rollentausch das Einfühlen in die Motive der anderen Darstellerinnen und Darsteller und das Erproben neuer Verhaltensmöglichkeiten in einem sozialen Gefüge (z.B. der Herkunftsfamilie).

Interessanterweise bekommt die Methode „Rollenspiel“ von den Teilnehmenden häufig eine „rote Karte“. Sie löse Erwartungsdruck aus, man fühle sich ausgefragt, durchleuchtet, ausspioniert; es sei Theater ohne Lerneffekt; man fühle sich in fremden Rollen unbehaglich. Dies sind ernstzunehmende Kommentare und Empfindungen.

Eine Möglichkeit, diese Befürchtungen zu umgehen, besteht darin, spontan Situationen ohne Erwartungsdruck zu initiieren. Sie machen neugierig, werfen drängende Fragen auf und lassen eine szenische Bearbeitung als gute Alternative zu langwierigen Diskussionen erscheinen. Für solche „Kurzrollenspiele“ ad hoc – ohne Ankündigung in einen Vortrag oder an das Ende einer praktischen Lernsituation eingebaut – finden sich fast immer die notwendigen Protagonisten.

Dies kann hilfreich sein, um sich in Konfliktsituationen mit den Erwartungen von Eltern auseinanderzusetzen. So kann am Ende einer praktischen Sequenz zum Thema „Papier: Reißen, Knüllen, Experimentieren mit 1- bis 2-jährigen“ plötzlich ein aufgebrachter Vater erscheinen – verkörpert durch die Referentin bzw. den Referenten mit Eltern-Requisiten –, der wissen möchte, was „dieser Blödsinn“ bedeutet und kritisch konstatiert, die Kindertageseinrichtung sei doch schließlich eine Bildungseinrichtung. Alle Mitglieder des Plenums übernehmen gemeinsam die Rolle der Fachkraft und überbieten sich darin, ihn fachlich-argumentativ vom „Lerngehalt“ des Angebots zu überzeugen. Wenn einer Seite die Argumente ausgehen, erfolgt ein spontaner Rollenwechsel.

- *Soziometrische Darstellungen* (z.B. „Skulpturen modellieren“, die „Soziometrische Landkarte“, „Denkmal“) eignen sich zur Darstellung von Strukturen, Haltungen und Machtkonstellationen im Gruppengeschehen. Die Veränderung der einzelnen Elemente durch die Teilnehmenden

gibt Anreize zur Veränderung in der Praxis und leitet Perspektiverweiterungen durch Rollentausch z.B. in Konfliktsituationen ein.

- *Das „Spiegeln“* (z.B. von Bewegungen des Gegenübers, im „kontrollierten Dialog“) ist eine Möglichkeit, sich ungeteilt auf die Sichtweisen und Ausdrucksmöglichkeiten des Gegenübers einzulassen. Äußerungen des Gegenübers ohne eigene „Zutaten“ einfach zu wiederholen ist häufig eine große Herausforderung. Sie ist der erste Schritt zur Einübung von Empathie. „Konfrontatives Spiegeln“ gibt Gelegenheit, mit eigenen problematischen Verhaltensweisen in Kontakt zu kommen und sie ggf. zu verändern (Kolbe-Peythieu in Jaszus/Küls 2010, S. 253–264).

1.3.4 Beispiele für Verfahren zur Stärkung von Selbstkompetenz

Eine besondere Bedeutung hat im doppelten Praxisbezug der Weiterbildung die *innere Präsenz* aller Beteiligten. Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt – zunächst ohne zu bewerten und zu beurteilen – wird durch fortlaufendes und selbstverständliches Üben ausgebildet. Es bewirkt auf lange Sicht mehr Gelassenheit in den Anforderungen und Stressbelastungen des Alltags und erleichtert den Zugang zum eigenen Potenzial. Aufmerksames Wahrnehmen des Geschehens in der Lerngruppe (ohne zunächst zu beurteilen oder kritisch zu hinterfragen) führt zu erhöhter Achtsamkeit für soziale Prozesse in der Praxis. Konzentration auf den Umgang mit sich selbst, mit Gegenständen, mit Beziehungen innerhalb der Gruppe sind immer auch Übungen zur Achtsamkeit für Begegnungen mit Kindern, Eltern und dem Team.

Als Methoden eignen sich gelenkte Imaginationen und Sensory-Awareness-Übungen. Sie lassen sich kontinuierlich zwischendurch anbieten – als Einstieg, als Einführung eines Methodenwechsels oder zur Auffrischung. Es lassen sich nach Bedarf längere oder sehr kurze Phasen gestalten. Wichtig ist, dass sie bei den Teilnehmenden kein Befremden auslösen, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Widerstand ernst nehmen und die Erfahrungen

genügend Zeit bekommen, um angemessen reflektiert zu werden. Die folgenden Übungen geben hierfür beispielhaft Anregungen:

- Die Aufmerksamkeit von außen nach innen richten (Meditation zur Körperwahrnehmung) (Vopel 1991).
- Body-Scan: Die Konzentration nach und nach von den Zehen bis zum Kopf lenken; sich vorstellen, dass sich eine erquickende Flüssigkeit („Fluid“) durch ein Röhrchen in die großen Zehen und weiter durch alle Glieder des Körpers ausbreitet. Wahrnehmen, welche Farbe das Fluid hat. Wie verändert es sich? Wo fließt es schnell, wo langsam, und an welchen Stellen wird das Fließen gehemmt?
- Zum Stehen kommen; Stehen als Beziehung; Stehen vom Fuß bis zum Kopf (Brooks/Selver 1991).
- Gehen: aus dem Gleichgewicht geraten, sich fortbewegen und verharren, die Füße beobachten, bewusst abrollen (Brooks/Selver 1991).
- Arbeiten mit Gegenständen, z. B. mit dem Ball: Arbeit an der Schwerkraft; Greifen und Darreichen; Geben und Empfangen, Werfen und Auffangen (Brooks/Selver 1991).
- Körpermandala: Dreier-Gruppen bilden, sich gegenseitig ansehen. Eine Person beginnt, Hände/Arme/Füße/Beine zu bewegen, die anderen ahmen genau nach. Wenn er/sie die Arme sinken lässt, übernimmt ein nächster die Führung. Auch als Tanz nach Musik oder als Sprechgesang (Vopel 1991).
- Wasser und Kleister in Zeitlupe ertasten, Unterschiede benennen, Konsistenzveränderungen erfühlen und beschreiben, beobachten, wie aus Wasser ein neues Material wird; Vergleiche herstellen: damit zusammenhängende Empfindungen reflektieren, überlegen, wie das „neue“ Material zu handhaben ist (Bodenburg/Kollmann 2010).
- Psychomotorische Entwicklung als gelenkte Imagination: sich den eigenen Kopf/Körper in „Babyproportionen“ vorstellen und in Zeitlupe die Entwicklung aus der Bauchlage zum Aufsetzen, Stehen und Gehen nachvollziehen (vollständige Übung in: Bodenburg/Kollmann 2010, S. 92).
- Geführte Imaginationen ermöglichen in einem induzierten Ruhezustand die Hinwendung auf eigene innere Bilder zu einem bestimmten Thema. Nach einer Entspannungssequenz werden die Zuhörenden in ein Geschehen eingeführt, das persönliche Erinnerungen, Vorstellungen, Gedanken und Sinneseindrücke belebt, diese aber nicht vorgibt. Überlegte Pausen geben Zeit, um sich in die imaginierten Situationen hineinzuversetzen und einzufühlen: zum Beispiel das Aktivieren von erlebnisreichen Bewegungssituationen und deren Rahmenbedingungen in der Kindheit. Nach einem kurzen Stretching wird das Erlebte reflektiert: über Partner-Gespräch, Ausdrucksmalen oder das Zeichnen von Symbolen mit anschließender Erläuterung und Einordnung des Dargestellten in Kleingruppen oder im Plenum.
- Biografiearbeit: Wenn Teilnehmende die Lerngruppe als geschützten Raum wahrnehmen, wagen sie sich an die Selbst-Reflexion der eigenen biografischen Vergangenheit. Sie erarbeiten sich damit ein Verständnis für ihre eigenen Handlungs- und Beurteilungstendenzen in der Gegenwart der pädagogischen Praxis und finden Ausgangspunkte für mögliche Alternativen in der Gestaltung zukünftigen Handelns – beispielsweise durch das Erinnern an persönliche und familiäre Traditionen der eigenen kulturellen Herkunft (wenn es etwa um die Gestaltung von Alltagssituationen oder Festen in der Einrichtung geht), an eigene frühkindliche Erlebnisse in Trennungssituationen und die damit verbundenen sinnlich-emotionalen Erfahrungen (z. B. in Lernsituationen, die das Thema Transitionen beinhalten) oder das Rückblicken auf eine als schwierig erlebte Rolle als Mutter/Vater (z. B. zu Lernsituationen „Zusammenarbeit mit Eltern“ oder „Erstgespräch in der Kindertageseinrichtung“).

Chancen und Klippen

Langjährige Erfahrungen zeigen, dass sich über die beschriebenen interaktiven Übungen *Anker* erarbeiten lassen, mit deren Hilfe die Teilnehmenden in der Praxiswirklichkeit Kenntnisse und Fertigkeiten leichter abrufen und anwenden können als durch das ausschließlich theoretische Herangehen. Offenbar bewirkt die Stimulation aller Sinne und des limbischen Systems eine umfassende Aktivierung des Zentralnervensystems und damit nachhaltige Lernprozesse.

Bewusstheit (*Awareness*) der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bedeutet erfahrungsgemäß sowohl das aufmerksame Wahrnehmen der Lernenden als auch das Erkennen der eigenen Befindlichkeit und Handlungspraxis. Eigene Werte, Normen, Stereotype, Vermeidungsstrategien und Projektionen sollen wahrgenommen und bearbeitet werden, ebenso das Maß an Konfluenz (d.h. mangelnde Abgrenzung, sich vorwiegend nach den Erwartungen anderer richten und deshalb Konflikte vermeiden). Wer in der Lerngruppe ständig auf Harmonie und Nähe bedacht ist und eigenes Empfinden und

Wollen zugunsten der Arbeitsbelange ausblendet, erzeugt eine Atmosphäre der Inkongruenz und Widersprüchlichkeit. Das erschwert den Teilnehmenden die Öffnung für eigene innere Prozesse und die Erweiterung von Respekt, Resonanz und Empathie für Bedürfnisse und Kompetenzen von Kleinkindern.

Die Anwendung der unter C1.3.3 und C1.3.4 beschriebenen Methoden bedeutet in der Regel das Freisetzen oft intensiver Gefühle, eine Dynamik im Erleben der Teilnehmenden und der Gruppe und oft auch Widerspruch und Konfliktpotenzial. Damit sicher umzugehen, erfordert professionelle Distanz, Verständnis, Erfahrung und Geschicklichkeit. Das Initiieren und Begleiten von Selbsterfahrungselementen (wie z.B. Rollenspiel, Wahrnehmungsübungen, geführten Fantasien) bedürfen einer entsprechenden *Qualifikation* der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und der *Reflexion* in (kollegialen) *Supervisionsgruppen*. Es gilt zu realisieren, wann eine Lernsituation für Teilnehmende eine zusätzliche therapeutische Intervention an anderer Stelle erfordert. Gefragt sind hier professionelles Steuern und rechtzeitig angemessenes Beenden der Arbeitssequenz.

1.4 Methoden für die kompetenzorientierte Vorbereitung und Begleitung des Transfers

Aktiv an einer Weiterbildung teilzunehmen, bedeutet fast immer: Aufbruchsstimmung erleben, Veränderungen andeuten, die Durchführung versuchen, an der Durchführung scheitern und die Hemmnisse reflektieren. Damit aus der Courage des Anfangs und der Vorstellungsbildung in der Lerngruppe nicht verzagtes Resignieren wird, sondern der konkrete Transfer in die Praxis gelingt, sind mehrere Entwicklungsphasen zu durchlaufen.

Weiterbildungskonzepte sollten möglichst allen Beteiligten im Vorwege zugänglich sein und – auch mit Blick auf das methodisch-didaktische Vorgehen – untereinander abgestimmt worden sein. Wenn möglich sollten die Prozesse der Weiter-

bildungsmaßnahmen und die Abläufe in den Einrichtungen miteinander verbunden werden. Die Strukturqualität der Einrichtungen muss Chancen zur Realisierung eröffnen: Teilnehmende sollten in der Praxis auf Veränderungsbereitschaft von Leitungen treffen. Wohlwollendes Zuhören ohne Konsequenzen hat sehr negative Folgen für die Arbeitsmotivation. Weiterführende Begleitung und Unterstützung z.B. durch Coaching können diese aufrechterhalten, ebenso weiterführende In-House-Fortbildung zu Einzelthemen und Beratung, aber auch das Bereitstellen neuer Materialien und Arbeitshilfen.

Auch die Selbstreflexion der Referentinnen und Referenten im Anschluss an die Weiterbildung weist darauf hin, ob die Kompetenzorientierung verbunden mit dem doppelten Praxisbezug gelingt. Die fortlaufende Auswertung des Datenmaterials zum Beispiel anhand eines „Trainerlogbuches“ (vgl. Nitschke 2013, S. 272 f.) gibt Aufschluss über

Ergebnisse von Erwartungsabfragen, Anmerkungen der Teilnehmenden, Beobachtungen, macht widersprüchliche Diskussionsbeiträge deutlich, zeigt schwankende Stimmungsbarometer und ergänzt die Ergebnisse von Feedbackrunden und -bögen (vgl. Tabelle 3).

Beispiele

Prozessdokumentationen: Regelmäßig geführte *Logbücher* haben sowohl für die Teilnehmenden als auch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner eine Bilanzierungsfunktion.¹ Sie sind ein wertvolles Mittel zur Überprüfung der eigenen Kompetenzanteile und zur Reflexion des Trainingsverlaufes, möglicher Abweichungen von den intendierten Zielen, schwieriger Situationen, neuer Fragen und Anregungen durch die Praxis. Sie sind die Basis für

Netzwerktreffen und Treffen der Kooperationspartner.

Für die Teilnehmenden sind Prozessdokumentationen die wichtigste Grundlage zur Umsetzung des Gelernten in die Praxis. Sie fördern aktives selbstgesteuertes Lernen und vertiefen das Interesse an eigenen Lernabsichten und -prozessen. Sie führen zu einem vertieften Verständnis der vermittelten Inhalte, helfen, neue Erkenntnisse auszuwerten und mit eigenen Erfahrungen und Arbeitsstrukturen zu verknüpfen. Die Teilnehmenden wählen für ihr Logbuch diejenigen Aspekte aus, die sie als bedeutsam und als geeignet für die Umsetzung in die Praxis empfinden. Sie unterstützen die Zielentscheidung und Absichtsbildung und helfen, eigene Ideen zu generieren und zu entwickeln (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Logbuch für Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Logbuch-Blatt 1 Veranstaltung am:	Modul: Lernziele des Moduls:
Inhalte:	Beispiele aus meiner eigenen (biografischen) Erfahrung, die das Gelernte illustrieren, bestätigen oder ihm widersprechen:
Methoden:	Interessant, nützlich, überzeugend fand ich:
Ergebnisse:	Bereits bekannt/langweilig war für mich:
	Für meine Praxis möchte ich nutzen:
	Offene Fragen sind für mich:
	Zu kurz kam:

Quelle: Nitschke 2011, S. 248–251

¹ Der Begriff „Lerntagebücher“ wird hier nicht verwendet, weil die Aufzeichnungen nicht als private Chronik, sondern auch als Dokumentation und Grundlage zur Umsetzung in der Praxis gedacht sind.

Tabelle 4: Logbuch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Logbuch-Blatt 1 Veranstaltung am:	Modul: Lernziele des Moduls:
Inhalte:	<i>Fachkompetenz:</i> Vermittlung der Inhalte (Fakten-sicherheit, Verständlichkeit, Lücken, Praxisbezug) <i>Methodeneinsatz:</i> Angemessenheit, Transparenz, Ergebnisklarheit, Methodenwechsel <i>Personalkompetenz:</i> Reflexivität, Lernkompe-tenz, Einbringen persönlichen Erfahrungswis-sens, Awareness, Strukturierung der Inhalte, Sicherheit, emotionale Befindlichkeit, Modell-funktion; Teilnehmerorientierung (Kontakt, Beziehung, gleichmäßige Ansprache, Umgang mit Störungen, Konfluenz, Antipathien, blinden Flecken ...)
Methoden:	
Ergebnisse:	

Quelle: Nitschke 2011, S. 248–251

„*Netzwerktreffen*“: Vertretungen der Träger, Lei-tungen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller Berufsgruppen der Kindertageseinrichtungen und Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen treffen sich in regelmäßigen Abständen. Sie sichten den Ist-Zustand von Weiterbildungsmaßnahmen, tauschen Erfahrungen mit einzelnen Handlungsanforderungen aus, informieren sich gegenseitig über neue rechtliche Bestimmungen und Richtlinien. Sie haben hier ein Forum, um Probleme zu besprechen, die hinsichtlich der Weiterbildung entstanden sind (z.B. in der Zusammenarbeit mit Mitgliedern des Teams, die noch keine Fortbildungen besucht ha-ben). Curriculare Vorhaben sind hier zu diskutieren und mit den Vorgaben der Einrichtungen abzuglei-chen, um so zu einem gemeinsamen Qualitätsver-ständnis und gegenseitiger Anregung zu kommen.

Treffen der Kooperationspartner: Träger der Wei-terbildung und der Kindertageseinrichtungen treffen sich vor der Planung eines Curriculums mit Leitungen und Fachkräften, um Ziele, Schwer-punkte, Weiterbildungsinteressen sowie rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen eines Weiterbildungsvorhabens im Vorhinein abzuklä-ren und in die Planungsphase einzusteigen. Dazu werden jeweils Arbeitspapiere zu einzelnen Modu-len/Themen vorgestellt.

Lernarrangements in der Praxis: Die Teilnehmenden verschaffen sich beispielsweise in der Anfangs-phase der Weiterbildung eine berufsbezogene Orientierung zum Praxisfeld Frühpädagogik in einer neuen Einrichtung. Über Hospitation und Befragung erarbeiten sie Informationen zur Orientierungs- und Strukturqualität im Kleinkind-Bereich. Die Interviews und Fragen sowie die Präsentation der Ergebnisse regen die Leitung an, mit dem Team Veränderungen in Richtung „offene Gruppenarbeit“ zu planen. Die Teilnehmenden an einer Inhouse-Weiterbildung richten in ihrer Kin-dertageseinrichtung unter Anleitung ein Atelier ein. Planung und Materialenauswahl geschehen in der Weiterbildung, die Durchführung erfolgt zusammen mit Eltern in der Einrichtung. Die Re-flexion erfolgt gemeinsam mit der Leitung und einer Vertretung des Trägers.

Lernarrangements mit Kindern in der Praxis: Die Teilnehmenden planen in der Weiterbildung in Gruppen Erfahrungsangebote zum Thema „Was-ser“ für ein- bis dreijährige Kinder. Sie führen diese in Kindergruppen ihrer Teamkolleginnen bzw. -kollegen auf der Grundlage einer differenzierten Situationsanalyse durch und fertigen eine Video-aufzeichnung an. Die Auswertung nehmen sie gemeinsam mit den Gruppenerzieherinnen bzw.

-erziehen und der Einrichtungsleitung sowie über die Videobeobachtung vor.

Fachkräfte aus der Praxis als Expertinnen bzw. Experten in der Weiterbildung: Die Teilnehmenden erarbeiten im Rahmen der Handlungsanforderung „Alltagssituationen gestalten“ Möglichkeiten des respektvollen Berührens und Umgangs. Sie befragen dazu eine Kinderkrankenschwester, die mit entwicklungsverzögerten Kindern in einer Kindertageseinrichtung arbeitet.

Interviews mit Expertinnen bzw. Experten in einer Konsultationskita: Als Teil der Handlungsanforderung „Alltagsgestaltung“ befragen Weiterbildende die Leitung und die Hauswirtschaftsleitung einer Kindertageseinrichtung zu rechtlichen Vorgaben für das Essen, in Pflegesituationen und zum Schlafen der Kinder. Als „Produkt“ fertigen sie für die Kindertageseinrichtung einen Flyer für Eltern und Interessierte an.

Hospitationen: Ausgehend von der zu bearbeitenden Handlungsanforderung „Entwicklungsthemen/Entwicklungsaufgaben der ersten drei Lebensjahre in der pädagogischen Praxis verankern“ planen Teilnehmende die Erkundung einer Konsultationskita. Sie wollen die Angemessenheit der Entwicklungsbedingungen für Kinder mit Behinderungen untersuchen und darüber mit den Fachkräften und der Leitung diskutieren. Sie nehmen Kontakt mit ihnen auf, stimmen den Zeitplan ab, sorgen für Dokumentationshilfen und erarbeiten in der Lernsituation Fragen für Interviews mit der Leitung und der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte. Während der Hospitation sind kurze Blitzlichter zur Klärung aktueller Bedarfe eingeplant. Das „Produkt“ ist eine konzeptuelle Dokumentation zum Thema „Inklusion“.

Erkundungen: Teilnehmende untersuchen das Angebot eines großen Spielzeuggeschäftes in der Innenstadt und gleichen es mit dem Erfahrungsbedarf junger Kinder ab. Anschließend erarbeiten sie weitere Bezugsquellen. Als Ergebnis stellen sie eine „Checkliste Spielmaterialien“ her, unterteilt in die Bezugsquellen: a) Baumarkt, b) Drogerie, c) Haushalt, d) Natur, e) Spielwarengeschäft.

Lerntandems: Diese haben sich als eine Form des Kompetenztransfers im pädagogischen Alltag

bewährt. Im Zweierteam übernehmen Menschen unterschiedlicher beruflicher Ausrichtung gemeinsam Arbeitsaufträge mit Blick auf ausgewählte Handlungsanforderungen. Zum Beispiel arbeiten die Krankengymnastin einer Kindertageseinrichtung und eine pädagogische Fachkraft gemeinsam am Thema „Einbindung eines zweijährigen Kindes mit Trisomie 21 in Spielsituationen“. Oder der Hausmeister einer Kindertageseinrichtung demonstriert den Fachkräften in der Weiterbildung das Anlegen von Hügelbeeten und einer Kräuterspirale. Auch wenn eine Hauswirtschaftsleitung und drei Mitglieder eines pädagogischen Teams gemeinsam am Thema „Ernährung“ arbeiten und eine Broschüre „Essen und alles, was dazu gehört“ erstellen, findet ein deutlicher Transfer von Fach- und Handlungskompetenz zwischen den Partnerinnen und Partnern der Lerntandems statt. Dieses wird in der anschließenden Auswertung und Dokumentation regelmäßig deutlich.

Follow-Ups und Nachbesprechungen: Meist sind diese im Rahmen der Weiterbildung schwierig zu realisieren und dennoch ein geeignetes Instrument, um die durch Weiterbildung erzeugten Bewegungen und Fortschritte zu überprüfen. Wo das gelingt, ist Folgendes beobachtbar: Die Gespräche werden als unterstützende Begleitung begrüßt, und es entstehen als „Nebenwirkung“ sich selbstständig weiter entwickelnde Prozesse zu neuen Themenbereichen. Oder: Die Teilnehmenden definieren die Weiterbildung zu einer Art „Teamsupervision“ um und entwickeln neue inhaltliche Anforderungen (z.B. das Besprechen von „Fallbeispielen“). Oder: Das Team ändert sich durch Fluktuation, und die erarbeitete Kompetenzplattform ist nicht mehr verfügbar, so dass die Weiterbildung völlig neu einsetzen müsste.

Literatur

- Bodenburg, Inga/Kollmann, Irmgard (2010): Frühpädagogik. Arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren. Arbeitsheft. Köln
- Brooks, Charles W./Selver, Charlotte (1991, 2005): Erleben durch die Sinne. Originaltitel: Sensory Awareness. The Rediscovery of Experiencing. 10. Aufl. Paderborn
- Deutsches Jugendinstitut (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.) (2010): Didaktik der Sozialpädagogik: Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Stuttgart
- Muster-Wäbs, Hannelore/Schneider, Kordula/Bodenburg, Inga/Jasper, Simone/Schulz, Rainer (2005): Vom Lernfeld zur Lernsituation – Sozialpädagogik. Köln
- Nitschke, Petra (2013): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln, Inhalte kreativ visualisieren, Lernziele wirksam umsetzen. 2. Aufl. Bonn
- Pätzold, Günter (2002): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. In: Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Heft 30, Dortmund
- Polt, Wolfgang/Rimser, Markus (2006): Aufstellungen mit dem Systembrett. Interventionen für Coaching, Beratung und Therapie. Münster
- Schulz von Thun, Friedemann (2006): Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Rowohlt
- Vopel, Klaus (1991): Kinder ohne Stress. Ausflüge im Lotussitz. 2. Aufl. Hamburg
- Weidenmann, Bernd (2008): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. 2. Aufl. Weinheim/Basel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Prozessmodell der kompetenzorientierten Aneignung von Weiterbildungsinhalten	112
-------------	--	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Matrix Handlungstheoretische Aneignungsdidaktik in der kompetenzorientierten Weiterbildung	113
Tabelle 2	Bogen zur Selbst- oder Fremdeinschätzung	117
Tabelle 3	Logbuch für Teilnehmerinnen und Teilnehmer	124
Tabelle 4	Logbuch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	125

2 Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch

2.1 Einführung

Das Primat der Kompetenzbasierung in (frühpädagogischen) Aus- und Weiterbildungen soll insbesondere

- Vergleichbarkeit zwischen Aus- und Weiterbildungsgängen und -stufen gewährleisten und damit Anrechnung und Durchlässigkeit sichern,
- die Grundlage für transparente Evaluationen
 - ausgehend von operationalisierten bzw. klar skizzierten Zielen auf der Ebene des Individuums, einer (Referenz-)Gruppe und von entsprechenden Angeboten – bieten sowie
- innovative, individuumsbezogene, konstruktivistische¹ didaktische Formate initiieren, die in besonderer Weise für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung geeignet sind.

Insbesondere im Bereich der (Weiter-)Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte finden sich noch keine spezifischen Verfahren, die Kompetenzentwicklung erfassen können und zugleich wissenschaftlich hergeleitet und „abgesichert“ sind. Im Rahmen der Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von sogenannten AWiFF-Projekten wurden im Verbund von Evangelischer Hochschule Freiburg (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung) und Alice Salomon Hochschule Berlin entsprechende Methoden im Rahmen des Forschungsprojekts „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung“² entwickelt, erprobt und evaluiert. Diese

Methoden werden im folgenden Unterkapitel vorgestellt, wobei ein Schwerpunkt auf der Darstellung von zwei innovativen Verfahren und der mit ihnen verbundenen Auswertungsmöglichkeiten liegt: der Bearbeitung von Dilemma-Situationen und der Analyse von Videosequenzen durch Aus- und Weiterzubildende. Der Beitrag endet mit der Darstellung von Herausforderungen bei der Entwicklung und dem praktischen Einsatz der entsprechenden Instrumente im frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungskontext.

1 Zu konstruktivistischen Lehr- und Lernmethoden im Allgemeinen vgl. z.B. Reich 2008; zu Ansätzen im Bereich der Frühpädagogik vgl. z.B. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014.

2 Förder-Kennzeichen 01NV1101/01NV1102; Teile dieses Textes werden auch in der entsprechenden Abschlussdokumentation publiziert.

2.2 Kompetenzmodelle und Kompetenzerfassung

2.2.1 Kompetenzmodell für die Frühpädagogik

Ausgehend von aktuellen Ansätzen zur Gestaltung von Lernarrangements in der Aus- und Weiterbildung muss die übergeordnete Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung der Erwerb von Kompetenzen sein, die einer Fachkraft ermöglichen, in komplexen und uneindeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln. Der Anspruch auf Professionalität ist mit der Erwartung verknüpft, dass eine Fachkraft sowohl ihr theoretisches, fachliches Wissen als auch reflektiertes Erfahrungswissen so zu nutzen vermag, dass sie ihr Handeln auf die je spezifischen Bedingungen und Erfordernisse einer Situation abstimmen kann (vgl. Kapitel A1).

Die aktuell diskutierten und z.T. angewandten Kompetenzmodelle lassen sich in Struktur-, Stufen- und Prozessmodelle unterscheiden.

Strukturmodelle unternehmen den Versuch, den Kompetenzbegriff inhaltlich zu differenzieren (vgl. z.B. Heyse/Erpenbeck 2004; Kaufhold 2006; Achtenhagen/Baethge 2008). Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (DQR) mit seiner Differenzierung in fachliche (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) ist ein solches Strukturmodell. Die *WiFF-Kompetenzprofile* sind nach der Struktur des DQR aufgebaut (vgl. Kapitel B).

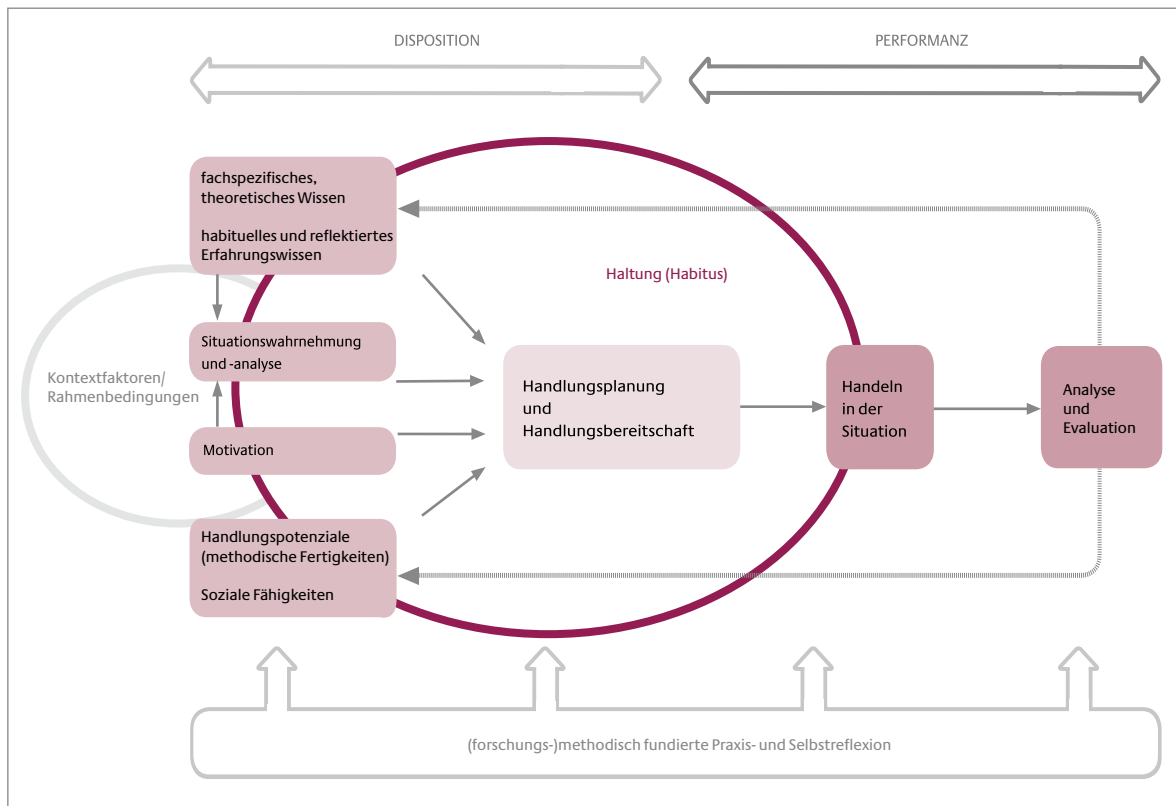
Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle gehen davon aus, dass sich Kompetenzentwicklung auf verschiedenen Stufen oder Niveaus abbilden lässt (Bundesinstitut für Berufsbildung 2008). Während auf unteren Kompetenzstufen beispielsweise erworbenes Wissen schnell abgerufen werden kann, sind erst höhere Stufen durch komplexes Zusammenhangs- und Reflexionswissen gekennzeichnet. Beispiele für progressive Stufenmodelle liefern u.a. Bloom (1976) mit der „Lernzieltaxonomie“ sowie Dreyfus und Dreyfus (1987) mit dem „Novizen-Experten-Modell“.

Die aktuellen Kompetenz(entwicklungs)modelle im Bereich der Frühpädagogik (Aktionsrat Bildung 2012; Robert Bosch Stiftung 2008, 2011; Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens 2009; Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit 2009) sind häufig *Prozessmodelle* und orientieren sich am prozessualen Charakter professionellen Handelns: Dieses wird als kontinuierlicher Zirkel von Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche, Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation verstanden. Die kompetente Bewältigung von Situationen wird hier als etwas betrachtet, das in der Praxis immer wieder herausgefordert wird und sich dort „beweisen“ muss. Entscheidendes Ziel von Aus- und Weiterbildung ist damit nicht, dass eine Fachkraft im Prinzip kompetent handeln könnte, sondern dass sie die erworbenen Kompetenzen in der konkreten Alltagspraxis auch situationsangemessen ein- bzw. umsetzt.

Das von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011; s.a. Nentwig-Gesemann u.a. 2011) entwickelte Modell für die Beschreibung und Analyse der (Handlungs-)Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte³ differenziert zwischen a) Handlungsgrundlagen (Disposition – diese umfasst Wissen und Fertigkeiten), b) Handlungsbereitschaft und c) Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz) (vgl. Abbildung 1). Die professionelle Haltung (grundlegende pädagogische Werte und Einstellungen) stellt dabei ein relativ stabiles, situationsunabhängiges Element dar. Sie liegt im Sinne eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus hinter jedem professionellen Handlungsvollzug. Durch den Erwerb und die Differenzierung von Wissen und vor allem durch konkrete praxisnahe und -relevante Erfahrungen, die im Rahmen einer Weiterbildung ermöglicht und reflektiert werden, können sich auch handlungsleitende Orientierungen verändern.

³ Das Kompetenzmodell wurde im Projektverlauf geringfügig erweitert bzw. ausdifferenziert, vgl. dazu genauer Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014.

Abbildung 1: Allgemeines Kompetenzmodell



Quelle: Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011; überarbeitete Fassung

Frühpädagogische Fachkräfte müssen über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbstreflexive, forschende Haltung ebenso verfügen wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen. Das Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion muss sich hierbei angesichts komplexer Anforderungen immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren.

2.2.2 Fallarbeit⁴ als methodisch-didaktischer Schlüssel zur Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung

Die Arbeit an konkreten Praxisfällen hat eine hohe didaktische Bedeutung für die kompetenzorientierte frühpädagogische Aus- und Weiterbildung. Sie ermöglicht in besonderer Weise die notwendige Transformation von Wissen und Erfahrung in reflektiertes Erfahrungswissen, welches wiederum den pädagogischen Fachkräften ermöglicht, nicht auf vermeintlich sicheres „Rezeptwissen“ zurückzugreifen, sondern jeweils neu fall- und situationsadäquat zu agieren und das eigene pädagogische Handeln sowohl grundsätzlich als auch situativ und fallbezogen zu begründen. Der Kern expertenhaften pädagogischen Handelns in diesem Sinne ist der professionelle Umgang mit Ungewissheit – mit der Ungewissheit von Fällen bzw. Situationen –, der in der Ausbildung eingeübt und in der Berufspraxis verstetigt werden muss (Ecarius 1999; Rabe-Kleberg 1999). Die Fallarbeit ist also eine bewährte und sehr variationsreich und passgenau einsetzbare Lehr-Lernmethode, die sowohl analytische (Forschungs-) Kompetenzen stärkt als auch die Selbstreflexion in besonderer Weise herausfordert.

Wenn die Fallarbeit im Rahmen von Weiterbildung genutzt wird, sollte ein geschützter, angstfreier und wertschätzender Rahmen geschaffen werden, in dem (vor allem das eigene) Interaktionsverhalten in typischen pädagogischen Situationen erprobt, analysiert, reflektiert und

weiterentwickelt werden kann. Die Arbeit „am Fall“ kann in Form von videografierten, pädagogischen Schlüsselsituationen (vgl. C2.3.2) ebenso erfolgen wie im Rahmen der systematischen Arbeit mit Dilemma-Situationen (vgl. C2.3.1). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sollten dafür idealerweise selbst über eine „forschende Haltung“ (Nentwig-Gesemann 2013) verfügen, d.h. über grundlegende Basiskompetenzen zum Verstehen und Rekonstruieren von Fällen. Dies umfasst sowohl das systematische Verstehen und Deuten von Einzelfällen als auch das Vergleichen – die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden – zwischen mehreren Fällen. Eine offene, fragende, verschiedene Erfahrungen und Perspektiven anerkennende Haltung, mit der frühpädagogische Fachkräfte Kindern und Familien begegnen sollen, müssen sie selbst im Lehr-Lernkontext, also in der Interaktion mit den Referentinnen und Referenten in einer Weiterbildung erfahren (vgl. dazu auch Deutsches Jugendinstitut 2011).

Im Rahmen professioneller frühpädagogischer Arbeit spielt ein forschender Zugang zur Praxis – der eben mit der Fallarbeit in enger Verbindung steht – eine besonders entscheidende Rolle: Die Fachkraft muss zum einen in der Praxis (inter-)agieren und sich dabei auf die faktisch gegebenen (sozialen, organisatorischen und zeitlichen) Bedingungen und Beziehungen einstellen, zum anderen muss sie immer wieder auch zurücktreten und die eigene Praxis aus der (methodisch kontrollierten) Distanz betrachten. Frühpädagogische Praxisforschungskompetenz bedeutet, dass eine Fachkraft in der Lage ist, auf ihre pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien bezogene Beobachtungen und Erfahrungen in ihrer fallspezifischen Besonderheit und Eigendynamik zu verstehen und darüber hinaus durch das systematische Vergleichen Erkenntnisse zu gewinnen, die auf andere Situationen und Fälle übertragbar sind.

Die Fälle können – im Sinne von „Realfällen“ oder quasi-realen, idealtypischen Situationsvignetten, sogenannten „Papierfällen“ – von den Lehrenden zur Verfügung gestellt, aber besser von den Lernenden selbst, also aus ihrer Berufspraxis, eingebracht werden. Die systematische Fallanalyse in einer

4 Die Fallarbeit ist sowohl als rekonstruktive Forschungsmethode, z.B. in der Biografieforschung oder der Ethnografie (vgl. z.B. Cloos/Thole 2006), als auch als Lehr- und Lernmethode, vor allem in der Lehrerbildung, zum Teil auch in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften (vgl. z.B. Reh/Geiling/Heinzel 2010; Gruschka 1985, 2005; Combe/Kolbe 2004) etabliert, um die Handlungs-, Entscheidungs- und Reflexionskompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zu erweitern. Formen der pädagogischen Kasuistik oder des Problembasierten Lernens (vgl. z.B. Kiel u.a. 2011) sind also keinesfalls neu, haben in der Aus- und Weiterbildung von Frühpädagoginnen und -pädagogen aber noch nicht den Stellenwert, der ihnen zukommen sollte.

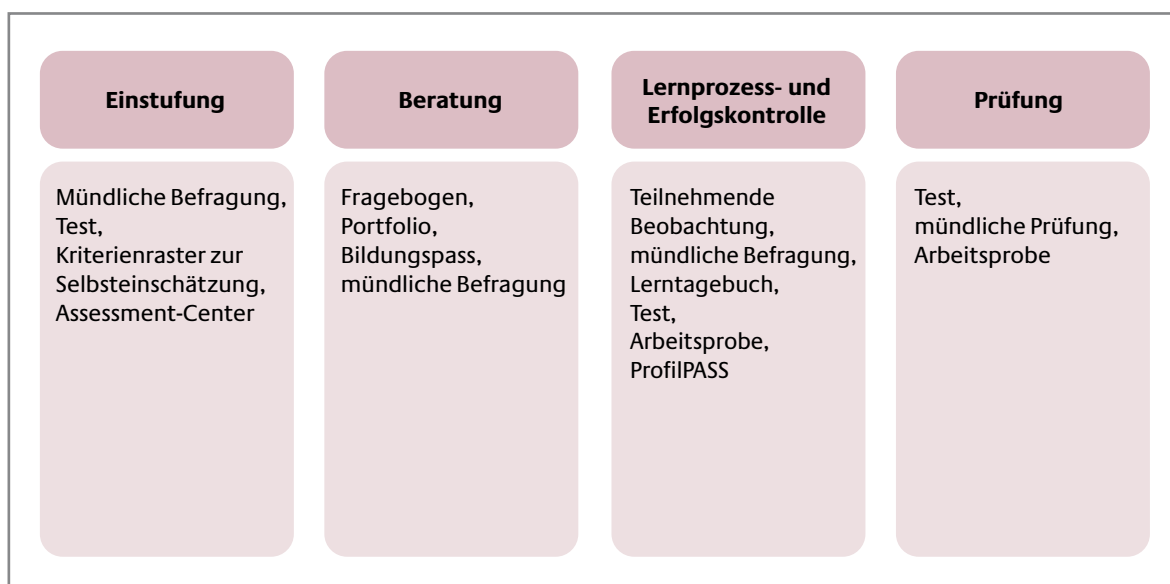
Gruppe ermöglicht, exemplarisch und vor allem methodisch systematisch Situationen zu analysieren und zu verstehen, indem sie aus verschiedenen Perspektiven und unter verschiedenen Fragestellungen bearbeitet werden. Vom Fall ausgehend können verschiedene Handlungsmöglichkeiten geplant und fachlich begründet werden. Auch die eigene persönliche und professionelle Haltung kann fallbezogen reflektiert werden. Fallarbeit ist damit auch für Teilnehmende an einer Weiterbildung ein wichtiges Medium der Selbstreflexion und der Kompetenzentwicklung. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner können die Fallarbeit dazu nutzen, Kompetenz(entwicklung) zu erfassen und einzuschätzen, ein passgenaues, am je unterschiedlichen Kompetenzprofil der Teilnehmenden

orientiertes Feedback zu geben sowie Angebote zur Kompetenzerweiterung zu konzipieren.

2.2.3 Bestehende Möglichkeiten zur Kompetenzerfassung

Das Spektrum an Verfahren der Kompetenzerfassung, die in der Weiterbildung eingesetzt werden können, ist vielfältig und sollte sich an der Zielgruppe, der Dauer der Bildungsmaßnahme, den Inhalten bzw. den Lernzielen orientieren. Methoden der Kompetenzerfassung können zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden und damit auch sehr verschiedene Ziele verfolgen, wie in Abbildung 2 deutlich wird.

Abbildung 2: Methoden nach Anwendungsbereichen

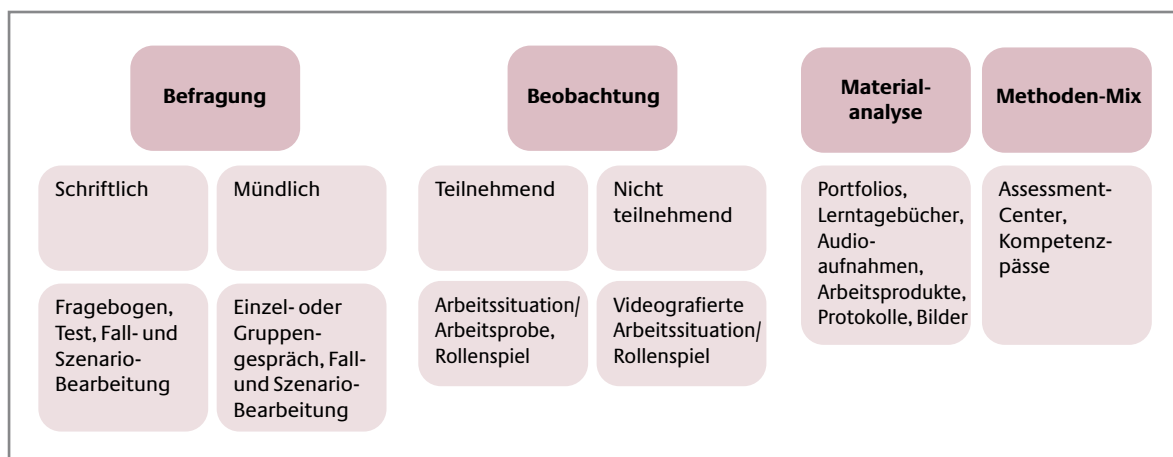


Quelle: Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 41

Als Königsweg zur Kompetenzerfassung bietet sich der Einsatz verschiedener praktikabler qualitativer und quantitativer Zugänge (Erpenbeck 2012) sowie von Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren an, um dem komplexen Konstrukt Kompetenz in all seinen Facetten gerecht zu werden. Die Ziele von Kompetenzerfassungen sind u.a. die Einschätzung und Bewertung von Lernprozessen und -ergebnis-

sen (und damit auch die Prüfung der Wirksamkeit eines Bildungsangebotes), die Identifikation weiterer Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben sowie die Förderung der Selbstreflexion der Teilnehmenden (Strauch/Jütten/Mania 2009). Die verschiedenen methodischen Formate, die für die Kompetenzerfassung eingesetzt werden können, werden in Abbildung 3 überblicksartig dargestellt:

Abbildung 3: Methoden der Kompetenzerfassung



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen/Schiersmann 2012

Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl (oder Entwicklung) eines Verfahrens zur Kompetenzerfassung ist die Praktikabilität und die Methodensicherheit der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner: Die Größe der Gruppe, die zur Verfügung stehenden zeitlichen und personalen Ressourcen sowie die vorhandenen Methodenkompetenzen auf Seiten der Lehrenden stellen wichtige Auswahlkriterien dar. Bei den im Folgenden vorgestellten Verfahren werden verschiedene, auch unterschiedlich zeitintensive, qualitative und quantitative Auswertungsmöglichkeiten vorgestellt, um eine flexible und passgenaue Auswahl zu erleichtern.

2.3 Erfassung und Einschätzung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung

In den folgenden Unterkapiteln werden zwei Verfahren der Kompetenzerfassung ausführlicher und zwei weitere kurz vorgestellt. Die Methoden wurden im Rahmen des oben genannten Forschungsprojekts für den Aus- und Weiterbildungsbereich entwickelt und erprobt. Sie sollen einen Beitrag zum verstärkten Einsatz von passgenauen Methoden der Kompetenzerfassung leisten und dazu anregen, für verschiedene frühpädagogische Themenbereiche und Arbeitsfelder weitere Verfahren zu entwickeln. Die Verfahren können in den vorgeschlagenen Varianten eingesetzt werden, aber auch als Impuls dienen, eigene Methoden zu entwickeln. Die Erfassung von Kompetenzen und von Kompetenzentwicklung kann zwei Hauptzielen folgen, die sich keinesfalls ausschließen: Sie kann der Prüfung/Einschätzung und Beurteilung von Kompetenz (im Vergleich zu anderen), evtl. auch der Benotung dienen. Sie kann aber auch als Lernimpuls im Rahmen eines Bildungskontextes verstanden und eingesetzt werden sowie einen *Anreiz zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Professionalität und Kompetenz bieten* – in diesem letzteren Sinne ist Kompetenzerfassung dann integraler Bestandteil einer pädagogischen Lehr-Lernbeziehung.

2.3.1 Dilemma-Situationen

Die Arbeit mit Dilemma-Situations-Analysen zur Einschätzung und Begleitung von Kompetenzentwicklung und als Grundlage für eine kompetenzorientierte Feedbackkultur hat sich als ein guter Weg erwiesen, berufsbiografische Lernprozesse frühpädagogischer Fachkräfte zu initiieren und zu intensivieren (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011; Breitenbach/Nentwig-Gesemann 2013). Kompetenzentwicklung in verschiedensten Feldern der Aus- und Weiterbildung kann damit

abgebildet werden (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2013).

Dilemma-Situationen, wie sie sich im pädagogischen Alltag zwangsläufig immer wieder ergeben, sind komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte – pädagogische Situationen, die nicht ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsroutrinen bewältigt werden können. Sie sind mit emotionaler Belastung, Stress oder starken Gefühlen verbunden, und die Beteiligten spüren, dass sich in besonderer Weise Kernfragen der professionellen und auch biografischen Entwicklung stellen.⁵ Da Lern- und Bildungsprozesse in Momenten angestoßen werden, in denen sich Fragen und Herausforderungen stellen, die *nicht* routinemäßig beantwortet werden können, stellen Dilemma-Situationen – wenn sie im Weiterbildungskontext ressourcen- und lösungsorientiert aufgegriffen und bearbeitet werden – wichtige Lern- und Reflexionsanlässe dar.

2.3.1.1 Selbst erlebte Dilemma-Situationen – „Realfälle“

Zur Aufzeichnung der Dilemma-Situationen werden die Teilnehmenden eines Weiterbildungsseminars aufgefordert, konkret erlebte Situationen aus der Praxis in Form eines narrativen Textes möglichst zeitnah aufzuschreiben und anschließend über die Situation zu reflektieren, indem sie sie in Beziehung zu theoretischem Wissen, zu anderen selbst erlebten Fällen und Situationen sowie zu eigenen biografischen Erfahrungen setzen.

⁵ Zur Bedeutung derartiger bewusst erlebter „Gegenwartsmomente“ vgl. Stern 2007.

Instruktion für die schriftliche⁶ Bearbeitung von selbst erlebten Dilemma-Situationen⁷

(1) Beschreibung

Bitte schreiben Sie die Situation in einem ersten Schritt so detailliert wie möglich auf! Bemühen Sie sich darum, nah an der Situation zu bleiben und sie zu beschreiben!

- Wie ist der genaue Verlauf gewesen, wer hat was gemacht und/oder gesagt?
- Berücksichtigen Sie dabei die Rahmenbedingungen der Situation und die verschiedenen Beteiligten.
- Beschreiben Sie auch die Gefühle, die die Beteiligten ausgedrückt haben sowie ihre eigenen Gefühle.
- Bitte schreiben Sie in vollständigen Sätzen! Nehmen Sie sich für diesen Arbeitsschritt 15 Minuten Zeit!

(2) Analyse

Analysieren Sie in einem zweiten Schritt den Verlauf der Situation anhand folgender Fragestellungen:

Für diesen Arbeitsschritt stehen Ihnen [bspw.] 45 Minuten zur Verfügung!

Gehen Sie bitte chronologisch vor und versuchen Sie, alle Fragen zu beantworten! Wenn Sie eine Frage nicht beantworten, notieren Sie bitte kurz, warum nicht!

Bitte beantworten Sie alle Fragen in vollständigen Sätzen und so ausführlich wie möglich!

- Wie würden Sie die beschriebene Situation deuten? Warum handeln die Beteiligten in der Situation so, wie sie es tun? Welchen Sinn macht ihr jeweiliges Verhalten in der Situation?
- Wie hat sich die beschriebene Situation aus der Perspektive verschiedener Beteiligter dargestellt?
- Sind mehrere Deutungen der Situation möglich? Wenn ja, welche?

- Ziehen Sie nun theoretisches Wissen hinzu, um die Situation zu deuten!
- Stellen Sie Parallelen zu anderen, ähnlichen Situationen oder Erlebnissen her! Fällt Ihnen eine deutlich kontrastierende Situation dazu ein?
- Wenn Sie nun Ihr eigenes Handeln in den Blick nehmen: Beschreiben Sie, wie und warum Sie die Situation so geplant haben (nur bei vorab geplanten Aktivitäten/Angeboten).
- Begründen Sie – auf der Grundlage von theoretischem Wissen und/oder ihrem eigenen Erfahrungswissen –, warum Sie die Situation so geplant und durchgeführt haben.
- Hätte es weitere Möglichkeiten gegeben, in der beschriebenen Situation zu handeln und wenn ja, welche? Wie würden Sie diese alternative Praxis begründen?
- Denken Sie noch einmal an Ihre eigenen Gefühle und Gedanken: Wie würden Sie Ihre eigenen Gefühle deuten und erklären?
- Hatte Ihr eigenes Verhalten in der Situation etwas mit Erlebnissen zu tun, die Sie selbst in Ihrem Leben geprägt haben?
- Welche Ressourcen haben Sie selbst in die Situation eingebracht?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten haben Sie sich warum gesucht bzw. hätten Sie sich rückblickend suchen können/sollen?
- Welche Schlussfolgerungen würden Sie aus der Situation für die weitere Arbeit mit den konkreten Beteiligten bzw. für vergleichbare Fälle/Situationen ziehen?
- Welche Fragen und Herausforderungen für Ihre eigene professionelle Entwicklung ergeben sich für Sie aus dieser Situation?
- Welche Möglichkeiten gäbe es, Ihr eigenes Verhalten immer wieder kritisch zu reflektieren?
- Welche theoretischen Interessen und/oder (Forschungs-)Fragen ergeben sich für Sie aus der Situation und Ihrer Analyse?

6 Die Bearbeitung kann auch in Form eines Interviews erfolgen.

7 Es können je nach Erkenntnisinteresse auch Teilbereiche des Fragenkatalogs weggelassen bzw. andere Fragen hinzugefügt werden.

Für die Auswertung dieser narrativ-episodischen Texte stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung: eine qualitativ-rekonstruktive Form und die Auswertung mit einem standardisierten Auswertungsraster.

Qualitative Auswertung

Um zu erschließen, in welcher Art und Weise die Teilnehmenden mit Dilemma-Situationen umgehen und welche reflexiven Möglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen, um diese Erfahrungen produktiv zu verarbeiten, können die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner folgende Analysefragen an die Texte anlegen:

Analysefragen für die qualitative Auswertung der Bearbeitung von Dilemma-Situationen⁸

- Was ist in der Perspektive der Fachkraft selbst ausschlaggebend dafür, dass sie die Situation als dilemmatisch erlebt hat? (z.B. schlechte Rahmenbedingungen, ihr nicht zur Verfügung stehendes Wissen bzw. mangelnde Erfahrung, unerfüllbare Ansprüche oder ungerechtfertigte Vorwürfe von außen)
- Was ist in der Perspektive der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners ausschlaggebend dafür, dass es zu einer dilemmatischen Zuspitzung der Situation gekommen ist? Teilt sie die Selbsteinschätzung der Fachkraft? Erkennt sie in der Bearbeitung ein tiefer liegendes Problem, z.B. das Gefühl fehlender Wertschätzung und Anerkennung oder eine Verunsicherung in Bezug auf die eigene professionelle Rolle?
- Verfügt die Fachkraft über die Kompetenz, die in der Situation relevanten Perspektiven der verschiedenen Beteiligten nachzuvollziehen? Setzt sie ihre eigene Perspektive ins Verhältnis zu denen der anderen, und lässt sie damit mehrere „Lesarten“ bzw. Deutungen der Situation zu?

- Entspricht das theoretische Wissen, das die Fachkraft zur Deutung der Dilemma-Situation heranzieht, dem in der Weiterbildung vermittelten Anspruch?
- Verfügt die Fachkraft über die Kompetenz, ihr Handeln (nachträglich) fachlich fundiert zu begründen (mit Theorie- und/oder Erfahrungswissen)?
- Welches professionelle Selbstverständnis formuliert die Fachkraft selbst in der Bearbeitung? In welcher Rolle sieht sie sich bzw. welche Rolle strebt sie an? Welche Kompetenzen sieht sie bei sich selbst bzw. welche erkennt sie selbst als Mangel?
- Welches professionelle Selbstverständnis dokumentiert sich in der Perspektive der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners in der Bearbeitung der Dilemma-Situation? Entspricht die professionelle Haltung der Fachkraft dem in der Weiterbildung vermittelten Anspruch an fachlich fundiertes, professionelles Handeln?
- Lässt sich die Fachkraft auf eine Reflexion der eigenen (berufs-)biografischen Erfahrungen ein? Entwickelt sie Ideen für die eigene professionelle Weiterentwicklung? Welche sind das, und wie könnten die vorhandenen Ressourcen (z.B. im Rahmen der Weiterbildung) unterstützt werden?

⁸ In dem oben genannten Projekt wurde darüber hinaus eine forschungsmethodisch fundierte Analyse mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Bohnsack 2007) entwickelt. Da die Anwendung dieser empirischen Methode sehr voraussetzungsreich und vor allem für die Durchführung von Forschungsprojekten zur Kompetenzerfassung geeignet ist, wird auf deren Darstellung hier verzichtet (vgl. dazu Fröhlich-Gildhoff u.a. 2013). Ein praktisches Beispiel für die dokumentarische Interpretation einer Dilemma-Situationsanalyse findet sich auch in Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011 sowie wesentlich ausführlicher in Breitenbach/Nentwig-Gesemann 2013.

Die Analyse von Dilemma-Situations-Bearbeitungen in dieser Art und Weise ermöglicht die Erstellung sehr individueller Kompetenzprofile von den teilnehmenden Fachkräften. Aus der Perspektive der Lehrenden ist dies von Vorteil, weil sie damit auf individuelle Potenziale und Bedarfe der einzelnen Teilnehmenden eingehen können bzw. nach Abschluss einer Weiterbildung deren Wirkung nicht im Hinblick auf eine allgemeine Norm, sondern bezogen auf das Kompetenzniveau einzelner Fachkräfte und deren Entwicklung einschätzen können; dies gilt in besonderer Weise für Pre/Post-Vergleiche (vor und nach der Weiterbildung), wenn das Verfahren zweimal durchgeführt wurde. Für die Teilnehmenden an einer Weiterbildung ist diese Art von Kompetenzerfassung zum einen mit einer sehr individuellen Anerkennung verbunden, zum anderen geht es um zentrale praxisrelevante und sie selbst betreffende Fragen und nicht um die Überprüfung abstrakten Wissens.

Im Fokus der Auswertung kann zum einen der Einzelfall stehen, d.h. das Kompetenzprofil der einzelnen Teilnehmerin bzw. des einzelnen Teilnehmers. In individuellen Feedbackgesprächen können die gewonnenen Erkenntnisse gemeinsam im Hinblick auf Perspektiven für die weitere Kompetenzentwicklung reflektiert werden. Dies ermöglicht in besonderer Weise die Einbeziehung der Lernenden in die Einschätzung ihrer Kompetenz und die Entwicklung von Perspektiven für die eigene professionelle Entwicklung. Die Stärke dieses Formats einer dialogischen Kompetenzeinschätzung und -entwicklung liegt in der individuellen Lernbegleitung, die – ressourcenorientiert – an den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden anknüpft und ihre Reflexionspotenziale aktiviert.

Zum anderen können durch die Diskussion dilemmatischer Erfahrungen verschiedener Mitglieder der Lerngruppe prototypische Situationen herauskristallisiert werden, die im Alltag der Kindertageseinrichtungen immer wieder auftreten. Damit lassen sich strukturell bedingte, aufgabenspezifische und individuelle Dilemmata analytisch unterscheiden und Lösungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen suchen. Das Wissen über immer wiederkehrende Entstehungsstrukturen

und Muster des Umgangs mit dilemmatischen Situationen ermöglicht den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, in ihrer Seminargestaltung passgenau am Kompetenzstand und Entwicklungsbedarf einer Gruppe anzusetzen.

Darüber hinaus können Dilemma-Situations-Beschreibungen auch sehr gut für die gemeinsame Interpretation in Kleingruppen genutzt werden, um das systematische Interpretieren (im Unterschied zur Alltagsmethode der Ad-hoc-Interpretation) ebenso zu üben wie die Betrachtung und Analyse einer Situation aus mehreren Perspektiven. In einer Gruppe kann vielfältiges theoretisches und Erfahrungswissen zum Verständnis eines Falles herangezogen werden. Auch die gedankenexperimentelle Entwicklung von verschiedenen möglichen und begründbaren Handlungsoptionen in einer Situation gelingt im Diskurs einer Gruppe besonders gut.

Auswertung mit einem standardisierten Auswertungsraster

Eine andere Möglichkeit, die Dilemma-Situations-Bearbeitungen auszuwerten und den Grad der Kompetenz, der sich in den Darstellungen und reflektierenden Analysen zeigt, zu bewerten, stellt die Auswertung mit einem standardisierten Auswertungsraster dar. Dessen Entwicklung beruht zum einen auf der Prämisse, dass sich in den Bearbeitungen der Dilemma-Situationen unterschiedliche Niveaus der Kompetenz (früh-)pädagogischer Fachkräfte abbilden und zum anderen auf der Überzeugung, dass Kompetenz auch als ein Kontinuum verstanden werden kann, für das sich Pole – hohe bzw. niedrige Ausprägungen – beschreiben lassen (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011).

Die Auswertungen mit dem standardisierten Raster können ebenso wie die Ergebnisse der qualitativen Analyse zur Erfassung des Kompetenzstandes bzw. des Kompetenzprofils der einzelnen Teilnehmenden – und der entsprechenden Rückmeldung (s.o.) genutzt werden. Ebenso sind Pre/Post-Vergleiche auf individueller wie auf Gruppenebene möglich: Es lässt sich feststellen, ob über die Zeit der Weiterbildung eine Veränderung des Kompetenzniveaus stattgefunden hat.

Die gewählten Kategorien – 1) Situationswahrnehmung und -beschreibung; 2) Situationsanalyse und -interpretation; 3) Planung und Begründung des möglichen pädagogisch-professionellen Handelns; 4) Selbstreflexion; 5) Weiterführung, Entwicklung von Perspektiven – sind zum einen aus empirischen Analysen einer Vielzahl von „Realfällen“ gewonnen. Zum anderen orientieren sie sich am Prozess-Modell des Handelns (Klieme/Hartig 2008; Franke 2008), das für den Orientierungsrahmen für frühpädagogische Studiengänge (Robert Bosch Stiftung 2008) entwickelt wurde, sowie am oben vorgestellten Kompetenzmodell für die Frühpädagogik (vgl. C2.2.1).

In jeder der fünf Kategorien des Auswertungsrasters dienen vier bis sechs (hier nicht vollständig abgebildete) Items dazu, die von den Teilnehmenden beschrieben und reflektierten Situationen⁹ zu analysieren.

⁹ Das vollständige Raster ist Teil der Projektveröffentlichung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014) und kann bei den Autorinnen bzw. beim Autor angefordert werden.

Abbildung 4: Bewertungsraster der Bearbeitung selbst erlebter Dilemma-Situationen

Kategorien		„Stufen“; Ausprägungen					
		Hoch		Niedrig			
		5	4	3	2	1	
(1) Situations- wahrneh- mung und -beschreibung	1.1 Die Situation wird differen- ziert nach aufeinander fol- genden (Sequenzialität) <i>und</i> ineinander verschränkten (Simultaneität) Handlungsse- quenzen beschrieben.						Es wird lückenhaft nur ein (Haupt-)Handlungsstrang der Situation beschrieben.
(2) Situations- analyse und -interpretation	2.4 In der Einschätzung der Situation ist der Bezug auf theoretisch-wissenschaft- liche Erkenntnisse (z.B. aus der Entwicklungspsycholo- gie) deutlich erkennbar.						Für die Einschätzung der Situation wird auf keine theoretisch-wissenschaft- lichen Erkenntnisse rekur- riert; theoretische Bezüge sind nicht erkennbar. (Ein- schätzungen des Common Sense werden unreflektiert übernommen.)
(3) Planung und Begründung des eigenen pädagogisch- professionellen Handelns	3.5 Der eigene Handlungs- entwurf wird auf der Grund- lage eigenen reflektierten Erfahrungswissens differen- ziert begründet.						Der eigene Handlungsent- wurf wird nicht erfah- rungsbasiert begründet (d.h. es werden keine selbst erlebten – ähn- lichen oder unterschied- lichen – Situationen herangezogen).
(4) Selbstreflexion	4.2 Mut, in ungewöhnlichen Situationen experimentell, divergent (d.h. vom Üb- lichen/Gewohnten abwei- chend) zu denken und zu handeln, situationsadäquate Realisierung ungewöhn- licher/neuer Lösungswege						Festhalten an Handlungs- routinen und -mustern auch in ungewöhnlichen Situationen (Anwendung von Standard-Metho- den/“Rezeptwissen“)
(5) Weiterführung, Entwicklung von Perspekti- ven	5.2 Entwicklung und Anti- zipation von begründeten Konsequenzen/Schlussfol- gerungen für vergleichbare Situationen						Keine Entwicklung und Antizipation von Conse- quenzen/Schlussfolge- rungen für vergleichbare Situationen

Quelle: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch

Version: Februar 2013 (Auszug: Pro Oberkategorie wurde beispielhaft nur eines von je 5 bis 8 Items ausgewählt!)

2.3.1.2 Standardisiert vorgegebene Dilemma-Situationen – „Papierfälle“

Eine andere Form des Einsatzes von Dilemma-Situationen zur Erfassung der Kompetenzentwicklung ist die Vorgabe idealtypisch konstruierter Situationen, sogenannter „Papierfälle“. Deren Bearbeitung kann zum Beispiel zur Seminarevaluation auf individueller, aber auch auf Gruppenebene erfolgen; die Auswertung kann ebenfalls im Reflexionsgespräch und/oder mittels eines standardisierten Auswertungsrasters stattfinden.

Diese Vorgehensweise wurde erstmals systematisch zur Evaluation des Curriculums „Zusammenarbeit mit Eltern“ genutzt, das zunächst am Standort EH Freiburg entwickelt und dann an weiteren vier Hochschulen erprobt, evaluiert und verbessert wurde (Fröhlich-Gildhoff/Pietsch/Wünsche/Rönnau-Böse 2011). Mittlerweile wird dieses Verfahren auch in verschiedenen Weiterbildungskontexten erfolgreich eingesetzt.

In einem ersten Schritt ist es wichtig, eine möglichst prototypische, dilemmatische Situation aus dem pädagogischen Alltag zu beschreiben und diese am besten in Fachdiskussionen (z. B. unter Beteiligung von Vertreterinnen bzw. Vertretern aus Wissenschaft und Praxis) zu präzisieren. Beispielhaft für eine Situation im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern ist die folgende:

Ein Kind kommt mit blauen Flecken in die Kita. In der Bring-Situation trennt sie sich nur ungern von der Mutter; nachmittags möchte sie nicht nach Hause und sucht häufig die Nähe zur Erzieherin. Sobald sie unter Druck gerät, wie z. B. bei der Frage „Was möchtest Du heute machen?“, steht sie wie gelähmt da, ihre Augen schauen nach unten und ihr Kopf ist gesenkt. Wenn sie gegen eine Regel verstößt, weiß die Erzieherin oftmals nicht, wie sie reagieren soll bzw. ob sie die Regelverstöße tolerieren soll. Manchmal ist auch nicht ganz klar, ob das Mädchen bewusst oder unbewusst gegen eine Regel verstößt. Die Mutter ist zu den Bring- und Abholzeiten sehr kurz angebunden und meidet den Blickkontakt zu den Erzieherinnen. Die Erzieherin überlegt, die Mutter zu einem Gespräch einzuladen.

Zur Bearbeitung wurde folgende – am Prozessmodell professionellen Handelns in sozialen Situat-

ionen und am Konzept der Informationsverarbeitung (Crick/Dodge 1994) orientierte – Instruktion entwickelt:

1. Welche Aspekte der Situationsbeschreibung sind für Sie besonders *bedeutsam*? Was finden Sie hier vor? Welche *Deutungen* fallen Ihnen ein?
2. Wie *bewerten* Sie die *Handlungsweisen und Reaktionen* der einzelnen Beteiligten?
3. Wie würden Sie anstelle der Erzieherin bzw. des Erziehers *agieren*? Welche (weiteren) Handlungsoptionen fallen Ihnen ein?
4. Wie *begründen* Sie *Ihr (fiktives) Handeln*? Auf welche Theorien/wissenschaftliche Erkenntnisse bzw. auf welche (persönlichen) Erfahrungen stützen Sie Ihre Entscheidung?
5. Welche *Fragen/Herausforderungen* ergeben sich für Sie persönlich aus dieser Situation?

Weiterhin wurde – wiederum auf der Grundlage von Fachdiskussionen in einer Expertenrunde – eine optimale Lösung für die schriftliche Bearbeitung der Situation herausgearbeitet. Damit wird die oberste Stufe der Kompetenzentwicklung, im Modell von Hubert Dreyfus und Stuart Dreyfus (1987, S. 55 ff.) die des „Experten“, markiert. Um dem bzw. der Bewertenden eine verlässliche und methodisch abgesicherte Einschätzung in Bezug auf die einzelnen Items zu ermöglichen, wurden für jedes Item Ankerbeispiele – also konkrete Bearbeitungsbeispiele – formuliert. Diese dienen der Konkretisierung der verschiedenen Niveaustufen von Kompetenz im Auswertungsraster. Das oben aufgeführte Kompetenzraster ist auch für die Auswertung der standardisiert vorgegebenen Situationen geeignet.

2.3.2 Analyse von Videosequenzen¹⁰

Die Arbeit mit einem videogestützten Verfahren stellt eine sehr praxis- bzw. realitätsnahe Möglichkeit der Kompetenzerfassung mit einem klaren Be-

¹⁰ An der Entwicklung und Ausdifferenzierung dieser Methode waren Henriette Harms, Luisa Köhler und Maraike Koch beteiligt.

zug zur Ebene der Performanz dar. Erste empirische Studien zeigen, dass videogestütztes fallbasiertes Lernen Vorteile gegenüber dem Arbeiten mit textbasierten Fällen hat (Moreno/Abercrombie/Hushmann 2009; Goeze/Hartz 2010). Das Betrachten einer videografierten Szene ermöglicht zum einen ein virtuelles (Wieder-)Eintauchen in eine Interaktionssituation im Moment ihres Vollzugs, ein unmittelbares Sehen und Hören, einen Zugang zur Ebene des Bildhaft-Performativen, die nicht schon durch die Transformation in Textform einer ersten Vorinterpretation unterzogen wurde. Allgemein lässt sich in Bezug auf videoanalytische Methoden ein noch großer Entwicklungsbedarf feststellen: Wenngleich auf einige (praxis-)forschungsmethodische Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, werden nur zum Teil frühpädagogische Kontexte berücksichtigt.¹¹ Das im Rahmen des oben genannten Projekts entwickelte Verfahren der Analyse von Videosequenzen arbeitet mit einem Set aus insgesamt sechs ausgewählten Sequenzen (von je ca. dreiminütiger Dauer), von denen jeweils zwei in Bezug auf die Themen und die Interaktionsstruktur ähnlich sind. In den Szenen steht entweder (1) die Bildungserfahrung eines Kindes, (2) eine Peer-Interaktion oder (3) eine pädagogische Interaktion im Vordergrund. Die Ähnlichkeit der Situationen ermöglicht einen Pre/Post-Vergleich (z.B. zu Beginn und am Ende einer Weiterbildung). Für die Arbeit mit der Methode können Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Prinzip aber auch jede andere Videosequenz aus dem frühpädagogischen Alltag nutzen.¹² Die Instruktion und die Auswertungsmöglichkeiten sind nicht zwingend an die sechs

vorhandenen Videosequenzen geknüpft.¹³ Das Verfahren zielt auf die Erfassung und Einschätzung von Beobachtungskompetenz (Wahrnehmung und Beschreibung), Analyse-/Deutungskompetenz, Planungskompetenz (sowohl in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern als auch die Zusammenarbeit mit Eltern) sowie den selbstreflexiven Umgang mit Professionalität.

Die Instruktion, die in einer schriftlichen oder mündlichen Form zur Bearbeitung der Videosequenzen eingesetzt werden kann, lautet wie folgt:

11 Im Bereich der Frühpädagogik und Kindheitsforschung vgl. z.B. Hebenstreit-Müller/Müller 2012; Kieselhorst/Bree/Neuss 2012; Huhn/Dittrich/Dörfler/Schneider 2000; Nentwig-Gesemann 2006; Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007; allgemein zur erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Videoanalyse vgl. z.B. Bohnsack 2011; Dinkelaker/Herrle 2009; Ehrenspeck/Schäffer 2003; Reichertz/Englert 2011; Corsten/Krug/Moritz 2010.

12 Zur Arbeit mit Videosequenzen, die in der eigenen pädagogischen Praxis gewonnen wurden, vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014.

13 Die Videosequenzen sind Teil der Projektveröffentlichung Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014.

Analyse von Videosequenzen – Instruktion für die schriftliche¹⁴ Bearbeitung

1. Erster Eindruck

Bitte notieren Sie in 3 bis 5 Sätzen, was Sie unmittelbar nach dem Sehen der Sequenz denken und fühlen!

2.a Beschreibung der Sequenz (nachdem diese einmal gezeigt wurde)

Bitte schreiben Sie die Situation in einem ersten Schritt so detailliert wie möglich auf! Bemühen Sie sich darum, nah an der Situation zu bleiben und zu beschreiben, was Sie gesehen und gehört haben! Vermeiden Sie in diesem ersten Arbeitsschritt Deutungen und Interpretationen. Bitte schreiben Sie in vollständigen Sätzen! Sie haben dafür 10 Minuten Zeit!

2.b Detaillierung der Beschreibung der Sequenz (nachdem diese zum zweiten Mal gezeigt wurde)

Ergänzen oder korrigieren Sie evtl. Ihre Situationsbeschreibung durch Beobachtungen, die Sie beim zweiten Anschauen der Sequenz gemacht haben. Bitte schreiben Sie in vollständigen Sätzen! Sie haben dafür noch einmal 5 bis maximal 10 Minuten Zeit!

3. Interpretation der Sequenz

Analysieren Sie nun in einem zweiten Schritt die Sequenz anhand der folgenden Fragestellungen. Für diesen Arbeitsschritt stehen Ihnen 30 Minuten zur Verfügung! Gehen Sie bitte chronologisch vor und versuchen Sie, alle Fragen zu beantworten! Wenn Sie eine Frage nicht beantworten, notieren Sie bitte kurz, warum nicht! Bitte beantworten Sie alle Fragen in ganzen Sätzen!

3.1 Was erfahren Sie in dieser Sequenz über das Kind bzw. die Kinder?

3.2 Was erfahren Sie über die pädagogische Fachkraft bzw. die pädagogischen Fachkräfte?

3.3 Welche Lern- und Bildungsprozesse vollziehen sich Ihrer Meinung nach hier bei dem Kind bzw. bei den Kindern?

3.4 Welche pädagogischen Vorstellungen/Überlegungen liegen Ihrer Meinung nach dem Verhalten der Fachkraft zugrunde?

3.5 Gibt es etwas, das Ihnen in dieser Sequenz ganz besonders aufgefallen ist, das Sie irritiert oder neugierig gemacht hat? Erläutern Sie, was dies war, und warum es Sie beschäftigt!

3.6 Ziehen Sie nun für die Analyse theoretisches Wissen heran, um die Situation zu deuten und zu bewerten!

3.7 Stellen Sie Parallelen zu anderen, ähnlichen Situationen oder Erlebnissen her, die Sie selbst in Ihrer Berufspraxis erlebt haben!

3.8 Wie würden Sie die beschriebene Situation bewerten und wie begründen Sie Ihre bewertenden Einschätzungen?

3.9 Welche Schlussfolgerungen würden Sie als frühpädagogische Fachkraft nach Ihrer Analyse für die Gestaltung und Planung der weiteren pädagogischen Arbeit ziehen?

4. Aufbereitung der Sequenz für die Zusammenarbeit mit Eltern

Wir möchten Sie nun bitten zu beschreiben, wie Sie Ihre Erkenntnisse aus der Videoanalyse für die Zusammenarbeit mit Eltern einsetzen würden. Für diesen Arbeitsschritt stehen Ihnen 10 Minuten zur Verfügung! Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen in vollständigen Sätzen. Stellen Sie sich eine Gesprächssituation mit den Eltern des Kindes bzw. der Kinder vor.

4.1 Wie würden Sie die Videosequenz für das Gespräch nutzen?

4.2 Über welche Ihnen besonders wichtigen Beobachtungen und Erkenntnisse würden Sie mit den Eltern gerne sprechen?

4.3 Worauf würden Sie bei der Gestaltung des Gesprächs und bei der Gesprächsführung besonders achten?

5. Wie würden Sie den Wert/Zugewinn des Einsatzes eines solchen Verfahrens für Sie persönlich bzw. für Ihre professionelle Entwicklung einschätzen?

¹⁴ Die Bearbeitung kann auch in Form eines Interviews erfolgen.

Diese Fragen wurden im o.g. Forschungsprojekt erprobt und weiterentwickelt. Die hier vorgestellte Fassung erhielt von den am Projekt teilnehmenden Fachkräften (Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindheitspädagoginnen bzw. -pädagogen) prinzipiell positive Rückmeldungen; die detailreiche Aufschlüsselung wurde als hilfreich für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und zur Formulierung eigener Einschätzungen erlebt. Es ergab sich eine leichte Präferenz für die mündliche Beantwortung der Fragen, allerdings bestanden

diesbezüglich deutliche Unterschiede zwischen den Teilnehmenden: Ein Teil äußerte explizit, dass die schriftliche Bearbeitung „leichter falle“.

Qualitative Auswertung

Um zu erschließen, über welche Beobachtungs-, Analyse-, Planungs- und Selbstreflexionskompetenzen Teilnehmende einer Weiterbildung für die Auseinandersetzung mit Videosequenzen verfügen, können die Referentinnen und Referenten folgende Analysefragen an die Texte anlegen:

Analysefragen für die qualitative Auswertung der Analyse von Videosequenzen

- Handelt es sich um eine detailreiche und zugleich szenisch nachvollziehbare Beschreibung, in der sowohl das gesamte Setting und die Beteiligten, das Sicht- und Hörbare sowie auch die zum Ausdruck gebrachten Gefühle und Stimmungen deutlich werden?
- Werden die Ebenen der Beschreibung und der Interpretation deutlich voneinander getrennt?
- Was ist das zentrale Thema der Fachkraft? Womit beschäftigt sie sich im Rahmen der Analyse besonders intensiv, und inwiefern leitet dies ihre Bearbeitung? Gibt es ein Deutungs-/Bewertungsmuster, das in der Analyse immer wiederkehrt?
- Gibt es „Leerstellen“ und/oder schwierige Themen, d.h. Fragen/Themen, die die Fachkraft gar nicht bzw. unwillig, stockend etc. bearbeitet bzw. nicht beantworten kann?
- Entspricht das theoretische Wissen, das die Fachkraft zur Deutung der Videosequenz heranzieht, dem in der Weiterbildung vermittelten Anspruch?
- Schöpft die Fachkraft bei der Bearbeitung aus einem gesättigten Erfahrungswissen? In welcher Art und Weise wird das Erfahrungswissen genutzt – erweitert es den Horizont der Fachkraft oder engt es ihn ein?
- Gelingt es ihr, das eigene Erfahrungswissen und/oder theoretische Wissen in die Planung und Begründung der weiteren pädagogischen Arbeit mit den Kindern bzw. der Zusammenarbeit mit Eltern sinnvoll einzubeziehen?
- Welche Rolle und Bedeutung wird dem Kind bzw. der Ko-Konstruktion von Kindern im Rahmen von Bildungsprozessen beigemessen?
- Welches Bildungsverständnis dokumentiert sich in den Ausführungen (wird z.B. zwischen Bildung, Lernen und Erziehung differenziert)?
- In welcher Rolle/Bedeutung entwirft die Fachkraft sich selbst gegenüber dem Kind bzw. den Kindern? Was ist ihr Verständnis von einer „guten Pädagogin/einem guten Pädagogen“?
- In welcher Rolle sieht die Fachkraft sich und in welcher die Eltern im Rahmen der Zusammenarbeit? Welche Haltung gegenüber Eltern dokumentiert sich in den Ausführungen?
- Dokumentiert sich in der Planung des Elterngesprächs, dass die Fachkraft über passgenaue (an die Bedarfe, Bedürfnisse und Potenziale der spezifischen Familie anknüpfende) praktisch-methodische Vorgehensweisen (z.B. Gesprächsführung) reflektiert?

Die qualitative Auswertung der Analyse von Videosequenzen ist eine Form der individuellen, teilnehmerbezogenen Auswertung. Deren besondere Stärke liegt in der Rekonstruktion von Kompetenzdimensionen der professionellen – selbstreflexiven und forschenden – Haltung der Fachkräfte. Die qualitative Analyse dient nicht dazu, die Frage zu beantworten, ob die Fachkräfte gemessen an einer Norm weniger oder mehr kompetent sind als andere. Vielmehr steht die Frage nach dem WIE im Vordergrund: Wie beobachtet und beschreibt die Fachkraft? Was sind ihre zentralen Orientierungsmuster und zentralen Themen? Wie stellt sie Bezüge zu ihrem Erfahrungswissen und/oder zu theoretischem Wissen her? Welche Konturen haben ihr Bildungsverständnis und ihr Bild vom Kind, und wie dokumentiert sich das in der Bearbeitung? Welche handlungsleitenden Orientierungen im Hinblick auf Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen lassen sich rekonstruieren?

Auswertung mit einem standardisierten Auswertungsraster

Eine andere Möglichkeit, die Analysen von Videosequenzen auszuwerten, bietet ein standardisiertes Auswertungsraster. Die Oberkategorien des Rasters orientieren sich entsprechend des Prozessmodells frühpädagogischen Handelns an den Kompetenzbereichen *Beobachtungskompetenz* (Wahrnehmung und Beschreibung), *Analyse-/Deutungskompetenz*, *Planungskompetenz* (sowohl in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern als auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern) sowie dem selbstreflexiven Umgang mit Professionalität.

Die Kategorien und die Niveaustufen für das Raster wurden auf der Grundlage einer Vielzahl von Bearbeitungen durch Teilnehmende aus dem frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssetting entwickelt und in mehreren Expertenhearings validiert und differenziert. Der folgende Auszug aus zwei Bereichen des Rasters ermöglicht einen Einblick in das Verfahren.

Abbildung 5: Rating-Skala: Beobachtungs-, Analyse-, Planungs- und Reflexionskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte

Bereich Beobachtungskompetenz

Bereich	Ausprägungsgrad					Trifft nicht zu	Anmerkungen
	Stark		Teilweise		Gering		
	5	4	3	2	1		
2. Die Art und Weise, wie die Akteure in der Szene agieren, wird beschrieben							
2.1 Die Intensität der Aktivitäten wird beschrieben (z.B. Interesse, Engagement, Konzentration/Fokussierung von Aufmerksamkeit, ggf. Standhalten bei Herausforderungen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.2 Die soziale Einbettung der Aktivitäten wird beschrieben (sich anderen gegenüber ausdrücken und mitteilen) (nur wenn in der Szene mehrere Personen beteiligt sind).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.3 Es wird beschrieben, dass das Kind Gefühlsqualitäten (z.B. Trauer, Ärger, Freude) durch Sprache, Mimik und Gestik ausdrückt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.4 Es wird beschrieben, dass das Kind Bedürfnisse, Wünsche und Interessen durch Sprache, Mimik und Gestik ausdrückt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.5 Der/die emotional und (inter-)aktional verdichtete/n Lern- bzw. Erfahrungsmoment/e der Situation wird/werden beschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Bereich Analysekompetenz

Bereich	Ausprägungsgrad					Trifft nicht zu	Anmerkungen
	Stark		Teilweise		Gering		
	5	4	3	2	1		
8. In der Analyse der Situation werden Bezüge zu Theorie- und Erfahrungswissen hergestellt							
8.1 Für die Analyse und Bewertung werden gegenstandsrelevante Bezüge zu theoretischem Fachwissen hergestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8.2 Für die Analyse werden konkrete Bezüge zu vergleichbaren Situationen aus der eigenen Praxis hergestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8.3 Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen Beobachtungsszene und selbst erlebten Situationen werden herausgestellt und für die Einschätzung der Situation genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8.4 In der Analyse der Situation werden Verbindungen zwischen theoretischem und Erfahrungswissen hergestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mittelwert für den Kompetenzbereich Analyse:							

Quelle: Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014

Das Raster ermöglicht eine differenzierte Einschätzung der mündlichen oder schriftlichen Bearbeitungen der Videosequenzen durch die Teilnehmenden an der Aus- oder Weiterbildung. Die Auswertungen mit dem standardisierten Raster können zur Erfassung des Kompetenzstandes einzelner Mitglieder aus der Lerngruppe genutzt werden. Ebenso sind Vorher/Nachher-Vergleiche auf individueller wie auf Gruppenebene möglich: Es lässt sich feststellen, ob z. B. über die Zeit der Weiterbildung eine Veränderung des Kompetenzniveaus stattgefunden hat.

2.3.3 Einsatzvarianten der Bearbeitung von Dilemma-Situationen und der Analyse von Videosequenzen

Die Arbeit mit Dilemma-Situationen und Videosequenzen als Fällen kann in Weiterbildungskontexten mit unterschiedlichen methodischen Variationen und Zielstellungen erfolgen. Positive Wirkkraft entfaltet eine konsequente Kompetenzorientierung sowohl in Bezug auf den Professionalisierungsprozess der Teilnehmenden an einem Bildungsangebot als auch auf die Arbeit der

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Weiterhin profitieren auch die Träger von Kindertageseinrichtungen und Anbieter von Weiterbildungsangeboten von kompetenzorientierten Angeboten. Im Folgenden wird der potenzielle Zugewinn jeweils für diese drei Akteursgruppen skizziert:

Fachkräfte als Teilnehmende an Bildungsangeboten

- *Förderung der Kompetenzentwicklung durch die Bearbeitung der Aufgabenstellungen:* Die Durchführung und Reflexion der Verfahren zur Kompetenzerfassung regt die Teilnehmenden zur Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Handlungsmustern und damit zur Möglichkeit der Kompetenzentwicklung an; dies wurde in zahlreichen Reflexionsgesprächen und Rückmeldungen deutlich. Besonders hilfreich waren dabei die Vorher/Nachher-Vergleiche, wenn sich die Teilnehmenden damit selbst auseinandersetzen konnten.
- *Rückmeldung zum individuellen Kompetenzprofil:* Auf der Grundlage der qualitativen und/oder standardisierten Analyse durch die Lehrkräfte erhalten die Teilnehmenden eine Rückmeldung zu ihrem individuellen Kompetenzprofil. Dieses

Feedback kann sich auf das Bearbeitungsergebnis zu einem oder mehreren Zeitpunkten einer Aus- oder Weiterbildung beziehen (z.B. zu Beginn und nach Abschluss eines Seminars, eines Moduls, einer Ausbildung, eines Studiums). In einem persönlichen Feedbackgespräch können passgenaue Perspektiven bzw. Entwicklungsaufgaben für die eigene professionelle Weiterentwicklung formuliert werden.

- *Anregung von Selbstreflexion:* Auf der Grundlage individueller Kompetenzprofile können entsprechend differenzierte und individuell zugeschnittene Feedbackgespräche geführt werden. Die Teilnehmenden einer Weiterbildung können hier – durch die Referentinnen und Referenten fachkundig und in Bezug auf reflexiv-biografische Fallarbeit sicher und kompetent begleitet – die Bearbeitung der Aufgaben und die daraus gewonnenen Ergebnisse in Bezug auf ihre Kompetenz(entwicklung) reflektieren.

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als Durchführende von Bildungsangeboten

- *Passgenaue Planung von Weiterbildungsangeboten:* Durch die Erfassung des Kompetenzstandes der Teilnehmenden vor einem Weiterbildungsangebot können Inhalte und methodisch-didaktische Formate auf das jeweilige Kompetenzniveau bzw. -profil der Teilnehmenden – möglichst individualisiert – angepasst werden.
- *Evaluation eines Weiterbildungsangebots auf Gruppen-/Seminarebene:* Anhand der qualitativen und/oder standardisierten Analyse mittels des jeweiligen Rasters kann die Kompetenzentwicklung von Gruppen und damit auch die Kompetenzentwicklung Einzelner im Vergleich zur Gesamtgruppe differenziert erfasst werden. Hiermit erhalten sowohl die Referentinnen und Referenten als auch die Anbieter von Weiterbildungen eine Rückmeldung zu den Wirkungen ihres Angebots und können diese mit den Zielen abgleichen.
- *Intensivierung der Lehr-Lernbeziehung und Stärkung partizipativer und ko-konstruktiver Lernprozesse:* Die Arbeit mit kompetenzorientierten Methoden ist generell mit einem engen Praxisbezug (Fallarbeit) und einem Anknüpfen an

individuelle Themen und Bedarfe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbunden. Dies ist die Grundlage für Lehr- und Lernkontexte, in denen es um die gemeinsame Erarbeitung von Kompetenzen geht und zwar von Kompetenzen, die aus einer intrinsischen Motivation heraus angestrebt werden.

- *Die Arbeit mit Dilemma-Situationen ermöglicht den Lehrenden die Erarbeitung von typischen herausfordernden Praxissituationen (Fallvignetten):* Die komparative Analyse einer Vielzahl von Dilemma-Situationsbeschreibungen von verschiedenen Teilnehmenden ermöglicht es, prototypische Fälle herausfordernder Praxissituationen zu entwickeln und mit Seminargruppen an diesen Fällen zu arbeiten.

Träger von Kindertageseinrichtungen und Anbieter von Weiterbildungsangeboten

- *Evaluation eines Weiterbildungsangebots im Vergleich mit anderen Angeboten:* Anhand der qualitativen und/oder standardisierten Analyse mittels des jeweiligen Rasters lassen sich Unterschiede zwischen parallelen Seminargruppen und -angeboten verschiedener Weiterbildungen erfassen.
- *Förderung von Kompetenzentwicklung, die zum Bedarf einer Einrichtung passt:* Da eine kompetenzorientierte Didaktik mit einem Aufgreifen von Praxissituationen, mit einer Thematisierung von konkreten Fragen aus der Berufspraxis heraus und mit einer Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten und Antworten für spezifische Fragestellungen, Herausforderungen und Probleme verbunden ist, profitieren auch Träger von Kindertageseinrichtungen von einer konsequenten Ausrichtung von Weiterbildung an der Förderung von Kompetenzen.

2.3.4 Andere Verfahren der Kompetenzerfassung

Als weitere Verfahren der Kompetenzerfassung können *Fragebögen* als Methode der *Fremdeinschätzung* herangezogen werden – um beispielsweise theoretisch-formale Wissensbestände (z.B. mittels

Multiple-Choice-Fragen) und praktisches Wissen (z.B. anhand von Fallvignetten) zu erfassen. Fragebögen können auch zur *Selbsteinschätzung* von Kompetenzen in spezifischen Handlungsbereichen eingesetzt werden. Mittels dieser Instrumente können relativ praktikabel Erhebungen vor und nach einer (Weiter-)Bildungsmaßnahme durchgeführt werden, so lassen sich mögliche Differenzen der Einschätzung, aber eben auch Veränderungen

der Wissensbestände feststellen. Die Kombination von Fremd- und Selbsteinschätzung und deren Vergleich bieten Anregungen für Lehrende wie Lernende. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner können die Ergebnisse der subjektiven und „objektiven“ Einschätzung mit den formal gesetzten Lernzielen der Weiterbildung in Beziehung setzen und erhalten Hinweise über die didaktische Ausgestaltung der Lehr-Lernarrangements.

Abbildung 6: Beispiel für einen Fragebogen zur Nutzung der Selbst- und Fremdeinschätzung im Bereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Beobachtung und Dokumentation“

Wissenstest	Fallvignette	Selbsteinschätzung
<p>Inhalt: Wissenstests basieren auf der Annahme, dass theoretisches Wissen über Konzepte bzw. Handlungsabläufe als Grundlage notwendig ist, um in Situationen kompetent agieren zu können.</p> <p>Beispiel: Auf welche spezifischen Aspekte ist bei der Vorbereitung auf ein Entwicklungsgespräch mit Eltern zu achten? Bitte führen Sie fünf wichtige Aspekte auf, die über allgemeine Gelingensbedingungen für Gespräche hinausgehen!</p>	<p>Inhalt: Bei standardisierten Fallvignetten werden den Teilnehmenden kurze Fallbeschreibungen mit der Anforderung vorgelegt, diese stichpunktartig zu analysieren und Problemlösestrategien zu generieren. Durch die Nutzung dieser Szenarien müssen die Teilnehmenden ihr Wissen situationsbezogen anwenden (prozedurales Wissen).</p> <p>Beispiel: Claudia (5,6 Jahre) scheint die Zahlen auf dem Würfel noch nicht sicher zu kennen. In einem Tür- und Angelgespräch mit den Eltern kommt die Frage der Schulfähigkeit auf, dabei signalisieren die Eltern das Bedürfnis, das Kind nach den Sommerferien einzuschulen. Bitte beschreiben Sie, wie Sie als Fachkraft weiter konkret vorgehen würden, um Ihren Eindruck systematisch und fachlich fundiert zu prüfen, und wie Sie dabei die Eltern einbeziehen würden. Bitte führen Sie fünf Möglichkeiten an.</p>	<p>Inhalt: Orientiert an den Zielen der Bildungsmaßnahme können die Teilnehmenden eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen vornehmen.</p> <p>Beispiel: Wie schätzen Sie selbst derzeit Ihre Kompetenzen in den folgenden Bereichen ein? Entwicklungsgespräche mit den Eltern und Bezugspersonen auf Grundlage von Beobachtungen und Dokumentationen durchführen</p> <p>(Skala von 1–5, Sehr gering–Sehr hoch)</p>

Quelle: Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014

Als weitere Methode können *Gruppendiskussionen*¹⁵ zur Erfassung von Weiterbildungserfahrungen und Wirkungen genutzt werden. Die Methode eignet sich besonders gut dazu, am Ende einer Weiterbildung das Feedback einer Seminargruppe einzuholen und dabei nicht nur Zufriedenheit und Bewertungen des Seminarangebots zu erfassen, sondern auf der Ebene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer etwas über deren Erfahrungen mit Inhalten, didaktischen Formaten und der Beziehung zu den Lehrkräften sowie vor allem über prägende Lern- und Bildungserfahrungen während des Angebots zu erfahren. Die einleitende Fragestellung sollte sehr offen sein und kann folgendermaßen lauten:

„Wir interessieren uns für die Erfahrungen, die Sie im Rahmen der Weiterbildung zum Thema ... gemacht haben. Ich möchte Sie bitten, sich an den gesamten Zeitraum zurück zu erinnern und mir von Seminar-situationen zu erzählen, die Ihnen ganz besonders in Erinnerung geblieben sind.“

Im weiteren Verlauf werden dann konkretere Fragen gestellt, die allerdings immer Erzählungen über konkrete Erlebnisse und Erfahrungen im Rahmen der Weiterbildung anstoßen sollen, z.B.:

- Können Sie sich an Lehr-Lernsituationen oder Methoden erinnern, die Ihrer Meinung nach in besonderer Weise dazu beigetragen haben, dass Sie wichtige Kompetenzen erworben haben? Erzählen Sie ...
- Können Sie sich auch an Lehr-Lernsituationen oder Methoden erinnern, die Ihrer Meinung nach nicht zufriedenstellend verlaufen sind? Erzählen Sie ...
- Wenn Sie an den direkten Kontakt zu den Referentinnen und Referenten denken – fallen Ihnen da Situationen ein, in denen für Sie die Persönlichkeit der Lehrkraft besonders wichtig war?
- Wenn Sie jetzt an die Seminargruppe und die Interaktion miteinander denken – können Sie mir von Erfahrungen erzählen, die für Ihren Lernprozess entscheidend waren?

- Welche Erwartungen hatten Sie an die Aus-/Weiterbildung, und inwiefern wurden diese Erwartungen erfüllt?
- Wie gut fühlen Sie sich durch die Aus-/Weiterbildung auf die (weitere) Berufspraxis vorbereitet?
- Gibt es Ihrer Meinung nach wesentliche Kompetenzen, die Ihnen für die Berufspraxis in diesem Themenfeld noch fehlen, die Sie also im Rahmen der Aus-/Weiterbildung nicht entwickeln konnten?
- Wenn Sie abschließend resümieren sollten, welche Kompetenzen Sie im Rahmen der Aus-/Weiterbildung entwickelt haben, was würden Sie sagen?

Ein Beispiel für stärker *performativ orientierte Kompetenz erfassungsmethoden* sind *Praxissimulationen*, bei denen fachliche und personale Kompetenzen überprüft werden. Hierbei sind die Teilnehmenden aufgefordert, in einer simulierten Praxissituation die Inhalte der Weiterbildung einzubringen, zu dokumentieren und dann zu reflektieren (Fröhlich-Gildhoff/Eichin 2012).

¹⁵ Zur Methode der Gruppendiskussion vgl. Nentwig-Gesemann 2010.

2.4 Fazit und Ausblick

Nicht nur die Notwendigkeit, sondern auch der Nutzen einer kompetenzbasierten Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten wird im Kontext des Feldes der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung immer deutlicher; die ausgearbeiteten *Wegweiser Weiterbildung* weisen hierauf ebenso hin wie ein wachsendes Interesse von Weiterbilderinnen bzw. Weiterbildnern und Trägern an der Thematik (vgl. z.B. Fröhlich-Gildhoff/Eichin 2012).

Kompetenzbasierte Weiterbildung benötigt Verfahren, die die angestrebte Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lernenden in unterschiedlichen Bereichen und auf den Ebenen der Disposition *und* der Performanz abbilden. Schon *vor* Beginn einer Bildungsmaßnahme sollte das Kompetenz-Ausgangslevel der Teilnehmenden mit adäquaten Instrumenten erfasst werden, um Inhalte, Didaktik und Methoden möglichst passgenau darauf abzustimmen. Vorher/Nachher-Vergleiche ermöglichen dann auf individueller wie auf Gruppen-Ebene die Erfassung einer (möglichen) Kompetenzentwicklung, ein empirisch fundiertes Feedback und auch eine entsprechende Bewertung und Zertifizierung. Der systematische Einsatz von Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren des Kompetenzstandes zu verschiedenen Zeitpunkten in der Aus- und Weiterbildung kann darüber hinaus fördern, dass Teilnehmende ihre eigene Kompetenzentwicklung nachvollziehen, reflektieren und aus den Ergebnissen zusammen mit den Lehrkräften weitere Entwicklungsaufgaben ableiten.

Insbesondere für das Feld der Weiterbildung sind Erfassungsinstrumente nötig, die auf den jeweiligen Bildungsbereich – z.B. das Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ oder „Sprachförderung“ – bezogen sind, wissenschaftlichen Kriterien genügen und zugleich praktikabel sind. Hierbei ergibt sich eine Reihe von *Herausforderungen*:

(1) *Die Erfassung von Disposition und Performanz*: Kompetenz zeigt sich im Zusammenspiel von Voraussetzungen (Disposition), v.a. Wissen und Fertigkeiten und der Realisierung in je konkreten Handlungssituationen (Performanz). Während die dispositionellen Anteile noch relativ

leicht durch Wissenstests (Fragebögen) oder praxisnahe Übungsaufgaben zu erfassen sind, ergeben sich größere Umsetzungsprobleme bei der Erfassung der performativen (An-) Teile: Hier müssen im optimalen Fall reale Praxissituationen beobachtet oder simuliert werden – um dann sorgfältige, kriteriengeleitete Analysen anzuschließen. Besonders vielversprechend erscheinen hier videogestützte Beobachtungen und Analysen, die einerseits auch als didaktische Formate genutzt werden können, andererseits jedoch hoch aufwändig sind¹⁶.

(2) *Die Einbeziehung der professionellen Haltung*: Weitergebildet werden pädagogische Fachkräfte mit einer zum Teil schon sehr langen berufsbiografischen Entwicklung. Deren grundlegende Wert- und Deutungsmuster, die das Denken und Handeln beeinflussen, sollten soweit wie möglich in Lehr-Lernkontexten wahrgenommen und einbezogen werden. Wenn es um den Anspruch geht, in einer Weiterbildung nicht nur (Wissens-)Inhalte und Methoden zu vermitteln, sondern Menschen zu bilden und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, dann sind auch Methoden der Kompetenzerfassung erforderlich, die die Dimension der professionellen – selbstreflexiven und forschenden – Haltung einbeziehen.

(3) *Die Balance von wissenschaftlicher Fundierung und Praktikabilität*: Instrumente zur Kompetenzerfassung sollen einerseits präzise auf den jeweiligen Kompetenzbereich bezogen sein, Kompetenzentwicklung auf verschiedenen Stufen abbilden können und sowohl als standardisierte als auch qualitative Instrumente den klassischen Güte-Anforderungen an wissenschaftliche Verfahren – wie Gültigkeit (Validität), Genauigkeit (Reliabilität), Nachvoll-

¹⁶ Ein interessanter und nach Erfahrungsberichten erfolgreicher Weg wird hier in den Praxis-Qualifizierungsprojekten des DJI zur alltagsintegrierten Sprachförderung gegangen (Projekt: Qualifizierungsoffensive „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“; www.dji.de/sprache-quali), wobei genauere Auswertungen der Effekte des Vorgehens noch ausstehen.

ziehbarkeit (Transparenz) – genügen, andererseits von praktisch tätigen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern einsetzbar, auswertbar und im besten Fall auch (weiter-)entwickelbar sein. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Entwicklung und empirische Absicherung von Verfahren der Kompetenzerfassung, die zu den jeweiligen, spezifischen Zielen eines Bildungsangebots passen, ressourcenintensiv ist. Daher wird es im Praxisalltag darauf ankommen, eine Balance zwischen diesen unterschiedlichen Anforderungen zu finden – die vorgestellten Verfahren sollen in ihrer Verschiedenartigkeit eine Orientierung hierfür geben. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner können die Verfahren einsetzen und dabei auch Teilbereiche auswählen oder ergänzen; sie können die vorgeschlagenen Auswertungsstrategien den verfügbaren Ressourcen und Bedarfen anpassen. Hinweise auf mögliche Modifikationen der Instrumente wurden gegeben und sollen dazu anregen, Praxiserfahrungen und Methodenentwicklung weiterhin eng zu verzahnen.

- (4) *Die Gestaltung des Feedbacks*: Kompetenzbezogenes Feedback sollte in Form passgenauer Rückmeldungen erfolgen, die möglichst konkrete Entwicklungsanregungen geben – hierzu müssen die Instrumente eine Grundlage bieten. Andererseits besteht in Aus- und Weiterbildungen oftmals die Notwendigkeit einer Bewertung der Leistungen oder eben des Fortschritts der Kompetenzentwicklung der Lernenden (in Form von Zertifikatsvergaben, Noten o.ä.). Hier kann es zu Widersprüchen kommen, insbesondere bezüglich offener Selbstreflexion der Lernenden: Wenn die eigene Selbst-Auseinandersetzung mit Fremdbewertung und/oder Benotung gekoppelt ist, wird die Offenheit reduziert werden. Dieses Spannungsverhältnis auszubalancieren, stellt eine große Herausforderung dar.

Trotz dieser Herausforderungen erscheint der Einsatz systematisch entwickelter, praxistauglicher und gegenstandsbezogener Instrumente bzw. Verfahren zur Erfassung von Kompetenz-

entwicklungsprozessen als ein wichtiger Schritt zur Qualifizierung und Professionalisierung im Bereich früh-/kindheitspädagogischer Aus- und Weiterbildungen. Es gilt, im Zusammenspiel von Fachleuten aus Praxis und Wissenschaft diese Herausforderungen anzunehmen und gemeinsam die Kompetenzorientierung in ihren verschiedenen Facetten voranzutreiben.

Literatur

- Achtenhagen, Frank/Baethge, Martin (2008): Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Prenzel, Manfred (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, S. 51–70
- Aktionsrat Bildung (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. München
- Bloom, Benjamin S. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Stuttgart
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. 2. Aufl. Stuttgart
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Berlin/Heidelberg.
- Breitenbach, Eva/Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag – Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in (früh-)pädagogischen Studiengängen. In: Nohl, Arnd Michael/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Przyborski, Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 337–353
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2008): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26.11.2009 in Köln. www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf (29.10.2013)
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (Hrsg.) (2009): Profis in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
- Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.) (2006): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden
- Combe, Arno/Kolbe, Fitz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 833–851
- Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.) (2010): Videografie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden
- Crick, Nicki R./Dodge, Kenneth A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. In: Psychological Bulletin, 115, S. 74–101
- Deutsches Jugendinstitut (2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFFWegweiser Weiterbildung, Band 4. München
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videografie. Eine Einführung. Wiesbaden
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek
- Ecarius, Jutta (1999): Umgang mit Ungewissheit. Wissenschaftliche Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaften. Halle-Wittenberg
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2003): Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen
- Erpenbeck, John (2012): Zwischen exakter Nullaussage und vieldeutiger Beliebigkeit. Hybride Kompetenzerfassung als künftiger Königsweg. In: Erpenbeck, John (Hrsg.): Der Königsweg zur

- Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzfassung. Münster, S. 7–42
- Franke, Guido (Hrsg.) (2008): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Eichin, Carolin (2012): Handreichung zur Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote. Ergebnisse des Projekts „ZFS plus“. Freiburg, (unveröffentlichtes Manuskript)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Koch, Maraike/Köhler, Luisa/Pietsch, Stefanie (2014): Kompetenzfassung und Feedback in der Aus- und Weiterbildung früh/kindheitspädagogischer Fachkräfte. (Arbeitstitel). Freiburg (im Erscheinen)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie/Wünsche, Michael/Rönnau-Böse, Maike (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Freiburg
- Goeze, Annika/Hartz, Stefanie (2010): Lehrende lernen am Fall: Konzepte fallbasierten Lernens von der Weiterbildung bis zur Frühpädagogik. In: Schrader, Josef/ Hohmann, Reinhard/Hartz, Stefanie (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S.101–124
- Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelt-qualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Frankfurt
- Hebenstreit-Müller, Sabine/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2012): Beobachten in der Frühpädagogik: Praxis – Forschung – Kamera. Berlin
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart
- Huhn, Norbert/Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechtild/Schneider, Kornelia (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinz, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim. S. 185–202
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzfassung. Wiesbaden
- Kiel, Ewald/Kahlert, Joachim/Haag, Ludwig/Eberle, Thomas (2011): Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn
- Kieselhorst, Markus/Brée, Stefan/Neuß, Norbert (2013): Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, S. 11–29
- Moreno, Roxanna/Abercrombie, Sara/Hushman, Carolyn (2009): Using virtual classroom cases as thinking tools in teacher education. In: Proceedings of the 2009 Society for Information Technology and Teacher Education (SITE). International Conference, New York, S. 2615–2622
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe von videogestützten Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 25–44
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsent-

- wicklung. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Wiesbaden, S. 63–78
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Professionelle Reflexivität – Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 1, S. 10–14
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, H. 0, S. 22–30
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina. (2014): Frühpädagogische Fachkräfte als selbst-reflexive und forschende Professionelle. In: Wihstutz, Anne/Völkel, Petra (Hrsg.): Das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Berlin (im Erscheinen)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Wagner-Willi, Monika (2007): Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim /Basel, S. 213–223
- Petersen, Crina-Maria/Schiersmann, Christiane (2012): Methodische Ansätze zur Kompetenzerfassung in der Beratung. In: Beruf und Beschäftigung nfb. Newsletter 02/ September 2012, Berlin. www.beratungsqualitaet.net/kompetenzprofil/kompetenzerfassung/index.html (29.11.2012)
- Rabe-Kleeberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Hohengehren, S. 15–22
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, 4. Aufl. Weinheim/Basel
- Reh, Sabine/Geiling, Ute/Heinzel, Friederike (2010): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. überarb. Aufl. Weinheim/München, S. 911–921
- Reichertz, Jo/Englert, Carina Jasmin (2011): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. Wiesbaden
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifizierungsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart. www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_Qualifikationsprofile.pdf (11.06.2012)
- Stern, Daniel E. (2007): Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt a. M.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Allgemeines Kompetenzmodell	130
Abbildung 2	Methoden nach Anwendungsbereichen	132
Abbildung 3	Methoden der Kompetenzerfassung	133
Abbildung 4	Bewertungsraster der Bearbeitung selbst erlebter Dilemma-Situationen	139
Abbildung 5	Rating-Skala: Beobachtungs-, Analyse-, Planungs- und Reflexionskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte	144
Abbildung 6	Beispiel für einen Fragebogen zur Nutzung der Selbst- und Fremdeinschätzung im Bereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Beobachtung und Dokumentation“	147

3 Auf dem Weg zur Kompetenzorientierung: Ansätze aus der frühpädagogischen Weiterbildungs- praxis Klaus Fröhlich-Gildhoff/Carolin Eichin/Claudia Röser/Leonie Lau

Der Anspruch, Weiterbildungen systematisch kompetenzorientiert aufzubauen, ist hoch. Erschwerend wirken nicht nur die unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen und -modelle, sondern auch die – nicht immer gegebene – Praktikabilität der Verfahren zur Kompetenzerfassung im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. Kapitel C2). Die Entwicklung eines kompetenzbasierten Weiterbildungscurriculums erfordert (Personal-) Ressourcen, die Umsetzung kompetenzbasierter Lehr- und Lernformate entsprechend qualifizierte Weiterbildnerinnen und Weiterbildner.

Es finden sich dennoch Beispiele, die zeigen: Es gibt eine zunehmende Zahl von Weiterbildungsträgern, die sich auf den Weg gemacht haben und richtungsweisend Elemente einer kompetenzbasierten Curriculumsentwicklung und Didaktik erproben.

Die folgenden Beispiele stammen aus der Untersuchung von Klaus Fröhlich-Gildhoff und Carolin Eichin unter Mitarbeit von Claudia Röser und Leonie Lau aus dem Jahr 2012. Das wissenschaftliche Team der Evangelischen Hochschule Freiburg untersuchte exemplarisch, wie kompetenzorientiert frühpädagogische Weiterbildungen ausgelegt sind. Die Studie erhebt aufgrund der kleinen Stichprobe von zehn Weiterbildungsträgern keinen Anspruch auf Repräsentativität, zeigt jedoch Tendenzen auf. Die Analyse erfolgte anhand von zwei Datenquellen: Ausschreibungstexten von Weiterbildungsangeboten und Interviews mit Weiterbildungsträgern.

Es wurde ein Kriterienkatalog angelegt, der im Folgenden beschrieben wird.

3.1 Kriterienkatalog für die Analyse kompetenzbasierter Weiterbildungen in der Frühpädagogik

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) haben aus den Dimensionen des von ihnen entwickelten Qualitätszirkels¹ einen Kriterienkatalog formuliert, der als Prüffolie zum Abgleich der Umsetzung der einzelnen Qualitätskriterien, insbesondere der Kompetenzorientierung, in entsprechenden Weiterbildungsangeboten dienen kann (vgl. Tabelle 1). Dieser Kriterienkatalog diente in der vorliegenden Studie als Ausgangspunkt, um die Entwicklungen bei den an der Studie beteiligten Weiterbildungsträgern zu analysieren und zu beschreiben.

1 Auf der Grundlage dieses Qualitätszirkels wurde von Lentner (2013) der erweiterte Qualitätszirkel konzipiert, der in Kapitel A1 dargestellt wird und auf den sich weitere Kapitel des Wegweisers beziehen. Der hier zugrunde gelegte ursprüngliche Qualitätszirkel bezieht sich auf Merkmale kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote. Der von Lentner erweiterte und veränderte Qualitätszirkel bezieht sich auf die Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, eine kompetenzorientierte Weiterbildung zu gestalten und durchzuführen.

Tabelle 1: Kriterienkatalog

Dimensionen	Subkategorien
Zielorientierung	<ul style="list-style-type: none"> - Qualifizierungsziele; Kompetenzbeschreibungen - Trennschärfe der Ziele - Berücksichtigung pädagogischer Handlungsfelder - Bezugsrahmen der Ziele - Operationalisierung der Ziele - Differenzierung der Ziele - Kompetenzerfassung pre/post
Kompetenzmodell	<ul style="list-style-type: none"> - Benennung eines Kompetenzmodells - Kompetenzverständnis - Differenzierung Disposition – Performanz - Berücksichtigung der Haltung - Berücksichtigung der Praxiserfahrungen - Gewichtung der Kompetenzen
Curricularer Aufbau	<ul style="list-style-type: none"> - Klar erkennbares, modulares Curriculum - Begründung des Curriculums - Bezug Kompetenzmodell – Curriculum - Stringenter Aufbau - Differenzierende Zielbeschreibungen und Methoden - Verzahnung mit Praxis - Bezug zur Organisation
Methodik/Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> - Lehr-/Lernformate - Hinweise auf konstruktivistische Didaktik - Bezug Methoden – Kompetenzentwicklung - Berufsbiografische Bezüge - Handlungsorientierung - Teilnehmende-Zentrierung und -Adaptation - Art der Reflexionsformen - Sicherung der Dozierenden-Kompetenz
Evaluation/Zertifizierung	<ul style="list-style-type: none"> - Systematische Evaluation der Weiterbildung - Beschreibung der Evaluationsmethoden - Überprüfung individueller Kompetenzentwicklung - Abschlussprüfung - Zertifizierung
Kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung/Transfer in die Praxis	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback an Teilnehmende - Selbstreflexion der Teilnehmenden über Entwicklungsprozess - Transfer in die Organisation

Quelle: Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 61

Im Folgenden werden zu jeder Dimension des Kriterienkatalogs modellhafte Umsetzungsbeispiele aufgeführt.

3.1.1 Zielorientierung

Die erste Dimension zur Konzipierung einer kompetenzbasierten Weiterbildung entsprechend des *Kriterienkatalogs* ist die *Zielorientierung*. Dieser Aspekt widmet sich der Frage, inwieweit konkrete Qualifizierungsziele der Weiterbildungsangebote beschrieben sind und dabei – möglichst – eine Trennung zwischen den Kompetenzbereichen *Wissen*, *Fertigkeiten*, *soziale* und *personale Kompetenz* erkennbar wird.

Ein weiteres Qualitätskriterium der *Zielorientierung* stellt die differenzierte Berücksichtigung der im frühpädagogischen Bereich relevanten Handlungsfelder (Kind/Familie/Team/Sozialraum) dar. Weiterhin sollte der theoretische Bezugsrahmen der Zielformulierungen expliziert werden.

Von besonderer Bedeutung sind der Operationalisierungsgrad der Ziele und die möglichst präzise Definition von Praxissituationen, in welcher die Zielkompetenzen sichtbar werden sollen. Die Orientierung an Teilnehmenden-Subgruppen und deren Bedarfen wird als weiteres Qualitätsmerkmal benannt. Zur Evaluation der Zielerreichung innerhalb der Weiterbildung werden zudem Erfassungsinstrumente benötigt, die zu Beginn und am Ende eingesetzt werden.

Ergebnisse

Einige der untersuchten Weiterbildungsangebote werden bereits mit kompetenzbasierten Qualifizierungszielen ausgeschrieben. Dabei wird die Unterscheidung von fachlicher und personaler Kompetenz implizit sichtbar, es fehlt jedoch in den meisten Fällen an einer deutlichen Darstellung dieser Einteilung.

Bezüglich des Qualitätskriteriums der *Zielorientierung* kann folgend ein modellhaftes Weiterbildungsangebot benannt werden.

Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Zielorientierung“

Das Qualitätskriterium der *Zielorientierung* zeigt sich in einem der untersuchten Weiterbildungsangebote durch eine beispielhafte Aufschlüsselung der Zielbereiche („Fachkraft Frühpädagogik U3“), wie Tabelle 2 zeigt. Das Beispiel zeigt ausgehend von den vier Kompetenzbereichen (angelehnt an den *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* DQR) ein hohes Maß an Differenzierung. Zunächst werden die Kompetenzbereiche für das Weiterbildungsangebot (in diesem Fall „Fachkraft U3“) inhaltlich definiert, um darauf aufbauend Qualifizierungsziele mit den passenden Lehr-Lerninhalten zu beschreiben (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Beispiel Umsetzung Zielorientierung

Unterteilung der Kompetenzen	Differenzierung des Kompetenzbereichs (Beispielhafter Auszug) „Nach Abschluss der Weiterbildung sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Lage ...“	Beispiel für ein Qualifizierungsziel	Lehr-Lerninhalt
Fach-Theoriekompetenz	„... Bildung und Erziehung von Mädchen und Jungen insbesondere im Alter von 0 bis 3 Jahren unterschiedlicher Herkunft und Kulturen auf der Grundlage von interdisziplinären, wissenschaftlich, fundierten Kenntnissen über Sozialisationsprozesse angemessen zu begleiten und zu fördern (...).“	„Die Teilnehmenden lernen die wichtigsten Ergebnisse der Kindheits- und Sozialisationsforschung sowie der Entwicklungspsychologie kennen.“	„Entwicklungs- und Sozialisationstheorien: Zentrale Aspekte der frühen Kindheit“
Methoden- und Handlungskompetenz	„... die für die pädagogische Arbeit relevanten Methoden zu reflektieren und passgenau in den heterogenen Lebenswelten der Zielgruppe anzuwenden.“	„Die Teilnehmenden lernen Ansätze und Methoden kennen, wie die Potenziale und Ressourcen von Familien gesehen und im Interesse der Entwicklung der Kinder genutzt werden können.“	„Ressourcenorientierte Familienarbeit“
Sozialethische Kompetenz	„... Praxis und methodisches Handeln in der Bildung und Erziehung von Kindern unter 3 Jahren in Bezug auf berufsethische Standards überprüfen und bewerten zu können.“	„Die Teilnehmenden vertiefen die Träger-Positionen und -Leitsätze zu den Themen Solidarität, Toleranz, Gerechtigkeit, Partizipation unter dem Aspekt der frühen Förderung.“	„Bildungspolitisches Verständnis [des Trägers] und die sozialpolitische Verankerung“
Selbstkompetenz	„sich analytisch und vor allem reflexiv mit dem Verhältnis – zwischen Theorie und Praxis, – zwischen didaktischen und methodischen Verfahren und ihrer praktischen Anwendung, – zwischen dem professionellen Selbstbild und den konkreten berufspraktischen Erfahrungen auseinanderzusetzen.“	„Die Teilnehmenden können ihre eigene Person und Funktion in Bezug auf das Verhältnis zu Kindern und Erwachsenen, zu Lernprozessen und deren Begleitung wahrnehmen und reflektieren.“	„Selbstverständnis der Erzieher/innen: Rolle und Funktion als Bezugsperson und Entwicklungsbegleiter/in.“

Quelle: Aus der oben genannten Untersuchung von Klaus Fröhlich-Gildhoff und Carolin Eichin unter Mitarbeit von Claudia Röser und Leonie Lau 2012

3.1.2 Kompetenzmodell

Die zweite Dimension des Kriterienkatalogs zur kompetenzbasierten Weiterbildung wendet sich dem zugrunde liegenden *Kompetenzmodell* der Weiterbildung zu. Als wichtigstes Qualitätsmerkmal gilt das explizite Benennen eines *Kompetenzmodells*. Durch das theoretisch abgeleitete Modell sowie durch implizite Hinweise kann das Verständnis von Kompetenz für die Teilnehmenden erfahrbar gemacht werden. Prüffragen für ein zugrundeliegendes Verständnis von Kompetenz könnten sein:

- Bezieht sich das Modell hauptsächlich auf fachliche Kompetenzen oder auch auf personale Kompetenzen?
- Wird im Kompetenzmodell zwischen Disposition (Handlungsgrundlage/kognitive Voraussetzung der Handlung) und Performanz (Handlungsrealisierung) unterschieden?

Ein weiteres Qualitätsmerkmal für ein zugrundeliegendes *Kompetenzmodell* ist die Berücksichtigung einer professionellen Haltung als wichtigem Einflussfaktor der Kompetenzentwicklung. Dabei sind selbst- und erfahrungsbezogene sowie biografische Reflexionsprozesse anzuregen.

Bei unterschiedlicher Gewichtung verschiedener Kompetenzbereiche innerhalb einer Weiterbildung stellt sich bei der abschließenden Kompetenzerfassung bzw. Zertifizierung die qualitätsleitende Frage, inwieweit diese Gewichtung auch in der Überprüfung Berücksichtigung findet.

Ergebnisse

Die untersuchten Weiterbildungsangebote beziehen sich, bis auf eine Ausnahme, nicht explizit auf ein Kompetenzmodell. Das oben beschriebene modellhafte Beispiel zur differenzierten Zielorientierung stellt die Ausnahme dar. Es wird explizit eine Anlehnung an das *Kompetenzmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens* (Deutscher Qualifikationsrahmen 2010) benannt. Die Berücksichtigung einer professionellen Haltung als Einflussfaktor für eine Kompetenzentwicklung konnte bei einigen der untersuchten Weiterbildungsangebote identifiziert werden. Dabei wird eine selbstreflexive Haltung

als Voraussetzung der Weiterbildung definiert, oder die Relevanz dieses Aspektes spiegelt sich implizit in den aufgeführten Methoden wider. Im Folgenden wird die methodische Umsetzung des Qualitätsmerkmals *Kompetenzmodell* bezüglich der Berücksichtigung einer professionellen Haltung beispielhaft dargestellt.

Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Kompetenzmodell“

In einigen Weiterbildungsangeboten wird zu Beginn die eigene Haltung und Einstellung zu dem Themenbereich der Weiterbildung reflektiert. Die Reflexionen beziehen sich beispielsweise auf die eigene Positionierung zur Betreuung von unter Dreijährigen. Methoden, die dabei angewandt werden könnten, sind das Reflektieren der eigenen Betreuungsbiografie oder auch eine anonyme Wahlabstimmung zur Frage „*Würden Sie Ihr eigenes Kind in die Krippe geben?*“ und der anschließenden Diskussion der Ergebnisse (Fröhlich-Gildhoff/Pietsch/Wünsche/Rönnau-Böse 2011).

Neben der Reflexion der eigenen Haltung zu einem Themenbereich sind auch Reflexionen zur beruflichen Identität und Rolle angezeigt. Im Besonderen bei Qualifikationen von Leitungspersonal wird das Reflektieren und (Neu-)Definieren des eigenen Leitungsstils angeregt.

3.1.3 Curricularer Aufbau: Struktur und Inhalt

Im *curricularen Aufbau*, der dritten Qualitätsdimension *kompetenzbasierter Weiterbildung*, werden als Qualitätsmerkmale eine Verbindung zum zugrundeliegenden Kompetenzmodell sowie die Ausdifferenzierung der Ziele erwartet. Das Curriculum (in modularisierter Form) soll der Orientierung dienen und fachlich-theoretisch begründet sein.

Die Module sollen sich aufeinander beziehen und eine zunehmende Verdichtung der Kompetenzen durch den modularisierten Aufbau des Curriculums ermöglichen. Der Aspekt der Zielgruppenorientierung ist ein weiteres Qualitätsmerkmal und soll im curricularen Aufbau mitbedacht werden. Das bedeu-

tet, dass verschiedene Kompetenzniveaus ihre Berücksichtigung finden und Module wie Curriculum individuell an einzelne Teilnehmende und/oder die Gruppe angepasst werden können. Des Weiteren zeichnet sich die Qualität des curricularen Aufbaus einer kompetenzbasierten Weiterbildung durch die Verbindung der realen Praxis mit den Lernergebnissen der Weiterbildung aus. Somit kann ein Bezug zur Institution der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Weiterbildung hergestellt werden.

Ergebnisse

Der Bezug zur realen Praxis der pädagogischen Fachkräfte durch die Verknüpfung der Weiterbildungsergebnisse mit der Praxis wird in allen untersuchten Weiterbildungsangeboten mitbedacht. Hierzu können positive Umsetzungsbeispiele benannt werden. Unter dem Qualitätskriterium der Zielorientierung wurde bereits *eine* modellhafte Differenzierung von Zielen mit Bezug auf ein Kompetenzmodell aufgezeigt. Es wird in den untersuchten Weiterbildungsbeschreibungen bisher wenig ersichtlich, inwieweit sich die angebotenen Module eines Weiterbildungsangebots aufeinander beziehen bzw. aufeinander aufbauen. Zur Verdeutlichung dieses Aspektes kann jedoch nachfolgend ein positives Beispiel genannt werden.

Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Curricularer Aufbau“

Der Theorie-Praxis-Transfer ist in viele Weiterbildungsangebote integriert und wird auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Eine Möglichkeit, diesen Transfer zu gewährleisten, besteht darin, die Teilnehmenden aufzufordern, (u.U. auch vor Beginn der Weiterbildung) Praxisbeispiele zu schildern, die zum Lerngegenstand der Weiterbildung werden können. Des Öfteren wird den Teilnehmenden eine konkrete Praxisaufgabe mitgegeben, die bis zur nächsten Weiterbildungseinheit bearbeitet werden soll. Diese Aufgaben werden im Rahmen der folgenden Weiterbildungseinheit reflektiert bzw. supervidiert, teilweise kann auf videografiertes Material zurückgegriffen werden. In einigen Fällen wird ein Praxisprojekt über die gesamte Weiterbildungszeit durchgeführt.

Modellhaft herauszustellen sind die Weiterbildungsangebote, in deren Curricula Praxisphasen bzw. Praxismodule integriert sind und somit dem Theorie-Praxis-Transfer eine relevante Stellung einräumen. Diese Praxisphasen oder Praxismodule werden fachlich von Mentorinnen bzw. Mentoren aus der Praxis² oder dem Weiterbildungsanbieter begleitet. Die Mentorinnen und Mentoren werden ebenfalls durch den Weiterbildungsträger auf ihre Rolle und Funktion vorbereitet. Durch das Gewähren von Raum und Zeit und die fachliche Begleitung des Theorie-Praxis-Transfers ist prinzipiell eine Überprüfung der Kompetenzen möglich, die sich verstärkt in der Umsetzung zeigen. Zudem trägt die Begleitung der Teilnehmenden in der Praxis zu einer verstärkt individuellen Ausrichtung des Weiterbildungscurriculums bei. Die Praxis als einen Teilbereich der Weiterbildung zu nutzen, kann einen Schritt hin zu arbeitsplatznahen Weiterbildungssettings bedeuten.

Wie Kompetenzen von einem Modul zum nächsten vertieft werden können, zeigt ein Beispiel zur Methoden- und Handlungskompetenz aus der genannten Untersuchung:

Modul 1:

„Die Teilnehmer/innen können passgenaue Eingewöhnungssettings für Kinder unter drei Jahren entwickeln.“

Modul 2:

„Die Teilnehmer/innen können passgenaue Eingewöhnungssettings in Zusammenarbeit mit Kind und Familie aufbauen und pflegen.“

3.1.4 Methodik/Didaktik

Das vierte Qualitätskriterium ist die *Methodik/Didaktik* des Weiterbildungsangebots. Es stellt sich die qualitätsleitende Frage, inwieweit die Methodik/Didaktik auf die zu erwerbenden Kompetenzen,

2 Mentorinnen und Mentoren sind Kolleginnen bzw. Kollegen aus dem Team der Kindertageseinrichtung, die für diese Tätigkeit speziell geschult wurden und durch Vorgesetzte oder externe Supervisorinnen bzw. Supervisoren fachlich begleitet werden.

Themen und Inhalte des Angebots abgestimmt wird und sie dabei an den Bedarfen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden ansetzt.

Qualitätsmerkmale der Methodik/Didaktik in der kompetenzbasierten Weiterbildung sind konstruktivistische Lehr-Lernformate, die selbstorganisierte Lernprozesse ermöglichen, (berufs-)biografische Bezüge herstellen, Lernsituationen in realen bzw. quasirealen Handlungssituationen schaffen, fallverstehendes Lernen und Reflexionsformen mit einbeziehen (vgl. Kapitel A1). Gegenstand der Reflexionen können die Inhalte und Themen der Weiterbildung sein sowie der eigene Lernprozess und die Transfer-Möglichkeit in die Berufspraxis.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist die Sicherstellung einer entsprechenden methodisch-didaktischen Vorgehensweise durch die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Dies kann vom Weiterbildungsträger durch das Formulieren spezifischer Anforderungen an die Lehrkraft und die Evaluation von deren Leistung umgesetzt werden.

Empfohlen wird im Rahmen von Lernprozessen, die sich auf den pädagogischen Bereich beziehen, „(...) insbesondere auf die performative Struktur von Kompetenzen bzw. die handlungspraktische Bewältigung konkreter Situationsanforderungen abzielen“ (Diehl 2003, S. 248).

Ergebnisse

Die Orientierung an handlungsleitenden Kompetenzen und einer konstruktivistischen Didaktik ist in einigen Weiterbildungsangeboten explizit, in anderen implizit an der Auswahl der Methoden zu erkennen. Im Folgenden werden modellhafte Umsetzungsmöglichkeiten zu diesen Aspekten benannt.

Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Methodik/Didaktik“

Lehr-Lernformate, die modellhaft für ein performatives und konstruktivistisches Lernverständnis stehen, sind beispielsweise Fallanalysen, Videoanalysen (oft auch in Verbindung mit Supervision), Rollenspiele, Supervision, kollegiale Beratung, Portfolios/Lerntagebücher, Biografiearbeit, Hospitationen in anderen Einrichtungen und Exkursionen.

Um den Selbstlernprozess zwischen den Weiterbildungseinheiten methodisch aufzubereiten, wurden der Einsatz der Portfolios/Lerntagebücher, das Bilden von Lerntandems oder auch der Austausch mit anderen Teilnehmenden und ggf. der Referentin bzw. dem Referenten über virtuelle Räume in den untersuchten Weiterbildungsangeboten beschrieben.

Einige Lehr-Lernformate werden folgend näher erläutert:

– Portfolios/Lerntagebücher

Portfolios oder Lerntagebücher können zur Dokumentation und Reflexion individueller Lernprozesse genutzt werden. Durch das schriftliche Festhalten der subjektiv als bedeutsam wahrgenommenen Inhalte/Methoden/Erkenntnisse oder weiterführender Fragen etc. kann der Lernprozess systematisiert und einer kritischen Reflexion zugänglich gemacht werden (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Die Erfahrung der Weiterbildungsträger zeigt, dass diese Methode nicht der Beliebigkeit überlassen, sondern für die Bearbeitung des eigenen Lerntagebuchs auch Zeit und Raum innerhalb der Weiterbildungseinheiten eingeräumt werden sollte. Zudem muss das Lerntagebuch regelmäßiger Gegenstand der Weiterbildung sein.

– Fallanalyse

Ziel einer Fallanalyse ist es, auf der Grundlage von Fallmaterial selbstständig eine Lösung für die vorgestellte Problematik zu erarbeiten. Dabei kann auf eigene Fälle der Teilnehmenden sowie auf eingebrachte Fälle der Lehrkraft eingegangen werden. Die Fallarbeit eignet sich insbesondere, um die Handlungs- und Entscheidungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte zu erweitern. Es kann zudem zu einem multiperspektivischen Verstehen beitragen (ebd.).

– Videoanalyse

Durch das Videografieren von Situationen/Interaktionsprozessen kann das reale pädagogische Handeln analysiert und reflektiert werden. Um beziehungsorientiertes und kommunikatives Handeln in der Praxis analysieren und reflek-

tieren zu können, reicht Wissen nicht aus. Für diese Situationen sind verstärkt personale Kompetenzen gefragt, deren Erwerb handlungs- und erfahrungsgestützt erfolgt. Dafür eignen sich z.B. die Videografiearbeit von eigens erlebten oder auch fremden Situationen sowie auch das Schaffen eines Übungsfeldes in quasirealen Situationen wie dem Rollenspiel (ebd.).

– Biografiearbeit

Durch Biografiearbeit setzen sich die Teilnehmenden rekonstruktiv und reflexiv mit der eigenen Identitätsfindung auseinander. „Mit der retrospektiven, verstehenden Rekonstruktion bzw. Neurekonstruktion der eigenen Biografie können lebensgeschichtliche Prozessverläufe (z. B. Verlaufskurven, Wandlungsprozesse, institutionelle Ablaufmuster, Orientierung an biografischen Entwürfen) nicht nur expliziert, geordnet und überdacht werden, sondern auch (neu) bewertet werden und damit Bedeutung für die zukünftige (berufs)biografische Planung und Entwicklung haben“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 84). Konkrete Beispiele für die Weiterbildungen im U3-Bereich sind das Erwachsenen-Bindungsinterview oder das Reflektieren der eigenen Betreuungsbio-graphie.

3.1.5 Evaluation/Zertifizierung

Im Kriterienkatalog der kompetenzbasierten Weiterbildung folgt nun die fünfte Dimension, die *Evaluation* und ggf. *Zertifizierung* des Weiterbildungsangebots. Bei der Evaluation gilt es, zwischen der Auswertung des gesamten Weiterbildungsangebots und des individuellen Lernprozesses zu unterscheiden. Qualitätsmerkmal der *Evaluation des Weiterbildungsangebots* ist eine systematische und an Gütekriterien orientierte Vorgehensweise (z.B. Vorher/Nachher-Messung; Mehrperspektivität) mit quantitativen und/oder qualitativen Methoden.

Die Qualität der *individuellen Kompetenzerfassung* zeichnet sich dadurch aus, dass die eingesetzten Methoden oder Instrumente nicht nur Wissen,

sondern Kompetenzen überprüfen können und einen klaren Praxisbezug aufweisen.

Ähnlich gilt dies auch für den *Zertifizierungsprozess*; auch hier sollte ersichtlich werden, welche Kompetenzbereiche (Wissen/Fertigkeiten/soziale und personale Kompetenz) mit den eingesetzten Methoden und Instrumenten überprüft werden. Des Weiteren stellt sich beim Zertifizierungsprozess die Frage, inwieweit es – angelehnt an ein Stufenmodell – verschiedene Grade der Zertifizierung gibt.

Ergebnisse

Eine systematische Evaluation des Weiterbildungsangebots ist bei einigen wenigen Weiterbildungsträgern zu erkennen. Es handelt sich in diesen Fällen jedoch um geförderte Weiterbildungsangebote, denen hierfür ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Erfassung der Kompetenzentwicklung im Laufe der Weiterbildung setzt eine anfängliche Kompetenzmessung voraus. Dazu kann modellhaft *ein* Angebot dargestellt werden. Zudem werden positive Umsetzungsbeispiele der Kompetenzmessung am Ende einer Weiterbildung, die auch oft mit einer Zertifizierung einhergeht, dargestellt.

Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Evaluation/Zertifizierung“

Im Rahmen eines *Assessment Centers* wird die Eingangs-Kompetenz (für eine Leitungsqualifikation) der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhoben. Dabei wird der Fokus weniger auf die vorhandenen Wissensbestände gelegt, sondern vielmehr auf die personalen Kompetenzen (*Glaubwürdigkeit/Selbstsicherheit/Ausstrahlung/Flexibilität/situationsangemessenes und präzises Kommunikationsverhalten*). Das Ergebnis des Assessment Centers wird anschließend genutzt, um auf dessen Grundlage ein Personalentwicklungsgespräch zu führen. Ziel dieses Gesprächs ist es, die persönlichen Lern- und Entwicklungsbedarfe der einzelnen Teilnehmenden zu bestimmen.

Die Kompetenzmessung zum Ende der Weiterbildung geht oft mit einer *Zertifizierung* einher.

Gegenstand der Messung können dabei schriftliche Arbeiten sowie eine daran angelehnte Präsentation sein. Des Öfteren wird in der schriftlichen Arbeit und somit auch in der Präsentation der Transfer des Gelernten in die Praxis thematisiert.

Modellhaft ist folgende Erfassungsmöglichkeit, die die fachliche und personale Kompetenz erfasst: Diese Kompetenzmessung erfolgt am Ende der Weiterbildung durch eine schriftliche Abschlussarbeit (fachliche Kompetenz) in der Anwendung. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, in einer simulierten Praxissituation die Inhalte ihrer Abschlussarbeit einzubringen. Das kann bedeuten, dass die Teilnehmenden das Thema ihrer schriftlichen Arbeit (z. B. ein Raumkonzept für Kinder unter drei Jahren) dem Träger, dem Team, Eltern in einem Elterngespräch oder allen Eltern an einem Elternabend erläutern. Die Teilnehmenden zeigen ihre fachliche sowie ihre personale Kompetenz, indem sie sich in dieser Situation auf die Zielgruppe einlassen und die zielgruppenspezifisch relevantesten Informationen benennen.

3.1.6 Kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung/Transfer in die Praxis/weitere Begleitung

Die sechste Dimension des Kriterienkatalogs kompetenzbasierter Weiterbildung widmet sich der nachhaltigen *Sicherung der Weiterbildungsergebnisse für die Berufspraxis* und der *weiteren Kompetenzentwicklung* der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Qualitätsmerkmale sind hierbei Auswertungsgespräche bzw. Feedbackgespräche zur Reflexion der eigenen Lernprozesse und zur möglichen Weiterentwicklung oder zur Erstellung eines eigenen Kompetenzprofils. Um den Transfer in die Berufspraxis zu ermöglichen, können Anreize und Unterstützungsangebote (auch begleitend) zur Vertiefung der Kompetenzen und zur Umsetzung in die Praxis qualitätssichernd wirken.

Ergebnisse

Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen einzelner Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer

wird in einigen Weiterbildungsangeboten durch Personalentwicklungsgespräche oder durch Coachinggespräche über die eigene Entwicklungsaufgabe begleitet. Bei diesen Beispielen handelt es sich um Leitungsqualifikationen. In den meisten anderen Angeboten ist die kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung auf individueller Ebene, auch über das Weiterbildungsangebot hinaus, bisher weniger bedacht.

Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung/Transfer in die Praxis/weitere Begleitung“

Modellhaft zur nachhaltigen Sicherung der Ergebnisse in die Praxis der Teilnehmenden sind beispielsweise ein integriertes Multiplikatorenkonzept oder auch der verstärkte Einbezug der Einrichtungsleitungen. Die Teilnehmenden können auf ihre Multiplikatorenfunktion vorbereitet werden, indem der Transfer des Gelernten in das Team immer wieder Teil der Praxisaufgaben ist. Des Weiteren können die durchgeführten Praxisaufgaben bzw. Praxisprojekte einen Beitrag zur nachhaltigen Sicherung leisten. Im Rahmen der Praxisaufgaben wird oftmals das Gelernte auf die Bedingungen vor Ort angepasst (z. B. die Entwicklung eines einrichtungsspezifischen Eingewöhnungskonzeptes) und begleitend implementiert.

3.2 Abschließende Bemerkungen

Bei allen untersuchten Weiterbildungs-Angeboten werden Aspekte von Kompetenzorientierung sichtbar, besonders deutlich wird dies in der *Zielorientierung* und der *Praxisbegleitung*. Zugleich wird deutlich, dass elaborierte Modelle der Kompetenzerfassung fehlen. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die kompetenzorientierte Ausgestaltung von Weiterbildungen zunächst einmal eine kompetenzorientierte Grundhaltung bei den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern selbst erfordert.

Differenzierte Modelle stammen fast ausschließlich von größeren Trägern, zumeist solchen, die mit externer Projektfinanzierung³ realisiert werden. Dennoch können auch andere Weiterbildungsinstitutionen Prinzipien der Kompetenzorientierung nutzen und ihre Angebote dementsprechend weiterentwickeln. Allein die Überlegung, über welche Fähigkeiten die Teilnehmenden am Ende einer Weiterbildung (seinheit) verfügen sollten, was sie kennen und können sollten, kann zu einer Veränderung der bisherigen Input-Orientierung, der puren Beschreibung von Weiterbildungsinhalten und dem abschließenden Abfragen von Zufriedenheiten, führen.

Literatur

- Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 10. November 2010. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?i=1215181395066&t=/Default/gateway&xref=http%3A//www.bmbf.de/de/12189.php (12.07.2012)
- Diehl, Thomas (2003): Überlegungen zur empirischen Erfassung pädagogischer Professionalität. *Empirische Pädagogik*, 17 (2), S. 236–255
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie/Wünsche, Michael/Rönnau-Böse, Maïke (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus und Weiterbildung. Freiburg
- Lentner, Anna (2013): Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5. München, S. 164–179

3 Diese Träger haben zumindest in einer ersten Modell-/Erprobungsphase zusätzliche Mittel akquiriert, z.B. über den Europäischen Sozialfonds, Modellausschreibungen o.ä.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Kriterienkatalog	155
Tabelle 2	Beispiel Umsetzung Zielorientierung	157

D | Literatur- und Medienempfehlungen



D

Inhalt

1	Grundlagenliteratur	170
2	Literatur zu den Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils	171
3	Links	173
4	Film	175

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben.

Teil D enthält eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen, die über die Materialien im *Wegweiser Weiterbildung* an den jeweiligen thematischen Schwerpunkt anknüpfen. Um die Orientierung zu erleichtern, wurden Literatur- und Medienempfehlungen den Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils zugeordnet (siehe Kapitel B2).

Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe geprüft und verabschiedet. Die Expertengruppe hat bei der Auswahl darauf geachtet, eine Auswahl von Titeln zusammenzustellen, die für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie für Weiterbildungsanbieter geeignet sind. Die Literatur- und Medienauswahl basiert auf dem Stand Sommer 2013 und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

1 Grundlagenliteratur

- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität i. Br. (2000): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 2. Methodensammlung. Weinheim
- Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Bonn
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Hof, Christiane (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 80–89
- Klein, Zamyat M. (2010): Kreative Seminarmethoden. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare. Offenbach
- Pielorz, Mona (2011): Methoden zur Bearbeitung des ProfilPASS. In: Harp, Sigrid/Pielorz, Mona/Seidel, Sabine/Seusing, Beate (Hrsg.): Praxishandbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld, S. 181–202
- Schüßler, Ingeborg (2004): Lernwirkungen neuer Lernformen. Berlin
- Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Bildung (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Dresden
- Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. Bad Heilbronn

2 Literatur zu den Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils

1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Homo Docens – der Mensch als Lehrer. In: Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin, S. 33–37

2 Ziele absprechen

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Wie werden Ziele gesetzt? Wie werden Ziele formuliert? In: Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin, S. 162–165

3 Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden

4 Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten

Arnold, Rolf/Gomez Tutor, Claudia/Kammerer, Jutta (2003): Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als didaktische Herausforderung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, S. 129–144

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Didaktik und Methodik des Erwachsenenlernens. In: Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin, S. 81–142

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Die Perspektive des Konstruktivismus. In: Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin, S. 38–44

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Metakognition. In: Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin, S. 61–68

Konrad, Klaus/Traub, Silke (2009): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. Baltmannsweiler

Pätzold, Günter (2008): Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden. In: Berufsbildung, H. 109/110, S. 3–7

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. erw. Aufl. Weinheim

Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. bearb. Aufl. Augsburg

Vopel, Klaus M. (2012): Interaktionsspiele Teile 1–6. Hamburg

5 Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden

Bührmann, Thorsten (2009): Kompetenzbilanzierung in pädagogischen Prozessen. Hintergründe, Verfahren, Potenziale und Grenzen. In: Der pädagogische Blick, 17. Jg., H. 3, S. 132–146

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. bearb. Aufl. Stuttgart

Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld

Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden

Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld

6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Welche Möglichkeiten der Transfer- und Erfolgskontrolle gibt es? In: Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst: Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin, S. 199–207

Besser, Ralf (2004): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. 3. Aufl. Weinheim

Kauffeld, Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin

3 Links

methoden-kartothek.de

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

Die Homepage bietet neben ausführlichen Informationen auch Seminare für die Einführung in das Multimedia-Tool an:

www.methoden-kartothek.de

Netzwerk Fortbildung Kinder unter drei

Das Netzwerk „*Fortbildung – Kinder unter drei*“ ist ein beruflich-fachlich orientiertes Netzwerk für Expertinnen und Experten im Bereich der Frühpädagogik.

Als Austausch- und Diskussionsforum bietet es Raum, gemeinsam aktuelle Fachthemen und den fachlichen Diskurs zu frühpädagogischen Themen zu diskutieren und engagiert voranzutreiben. Das Netzwerk tritt für qualifizierte Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich der Frühpädagogik ein und vernetzt sich mit den lokalen und regionalen Akteuren. Übergeordnetes Ziel des Netzwerkes ist die Verbesserung der Qualität von Einrichtungen, in denen Kleinkinder betreut werden.

Das Netzwerk richtet sich an Expertinnen und Experten, die in der frühpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie im beratenden oder administrativen Bereich der frühen Kindheit tätig sind.

www.netzwerk-fortbildung.jimdo.com

Online Falllaboratorium

Das Online Fall-Laboratorium ist eine Plattform für videografierte Fallbeispiele und wurde in Kooperation mit der katholischen Bundesarbeitsgemein-

schaft für Erwachsenenbildung (KBE) entwickelt. Die Plattform dient der Betrachtung und interaktiven Bearbeitung von authentischen pädagogischen Fallsituationen unterschiedlichster Themen, didaktisch-methodischer Settings und Kontexte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Hochschule und Schule.

Die Videofälle können in bestehende Konzepte der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals integriert werden oder die Basis für neu zu entwickelnde, zeitlich und örtlich flexibel gestaltbare, formelle wie informelle Angebote darstellen.

Dabei erhalten Lehrende die Möglichkeit, im Selbststudium auf die Inhalte der Plattform zuzugreifen, eigenständig Lerngruppen zu bilden oder als Moderator organisierte Kurse zu gestalten. Instruktionen und didaktische Materialien, die das Angebot an Videofällen ergänzen, ermöglichen dabei einen direkten Einstieg sowie eine zielorientierte Umsetzung.

www.videofallarbeit.de

QUALIDAT

Die Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner QUALIDAT ist eine Maßnahme des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e.V. (DIE).

QUALIDAT wendet sich speziell an die in der Weiterbildung Tätigen (Trainer, Kursleitende, Dozenten, Lernbegleiter, Planende, Leitende und Verwaltende) und ermöglicht eine leichte Suche nach Qualifizierungsangeboten, die geeignet sind, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und die sich auf die Schwerpunkte der jeweiligen Tätigkeit beziehen. Damit bietet die Datenbank allen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern zielgruppenspezifische Recherchemöglichkeiten.

www.die-bonn.de/Weiterbildung/Qualidat/Default.aspx

Qualified to Teach (QF2Teach)

„Qualified to Teach“ ist ein vom „Leonardo da Vinci Programm der Europäischen Union“ finanziertes Projekt, das in Kooperation mit sieben europäischen Partnerinstitutionen durchgeführt wurde.

Initiativen für die Erarbeitung standardisierter Qualifikationsrahmen für Erwachsenen- und Weiterbildung stehen europaweit noch am Anfang. Das Projekt QF2Teach setzte an dieser Stelle an und versuchte mit Hilfe einer mehrstufigen Expertenbefragung (Delphi-Studie), ein möglichst genaues Bild von den Kompetenzen zu erhalten, die Auszubildende in ihrer Berufspraxis derzeit benötigen und gemäß eigener Einschätzung in Zukunft brauchen werden.

www.qf2teach.eu

wba

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) ist Teil des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung. Ziel der wba ist es, die Kompetenzen von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern anzuerkennen und durch die Vergabe von Zertifikaten und Diplomen zu anerkannten beruflichen Abschlüssen zu akkreditieren. Dabei können ausstehende Kompetenzen auch nachträglich durch Kursbesuche oder anderweitige Nachweise eingebracht werden.

www.wba.or.at

LENA

Das Lernmodell LENA, das vom Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich (WIFI) entwickelt wurde, verfolgt das Ziel, individuelle Selbstlernkompetenzen zu stärken und so beste Voraussetzungen für einen lebendigen und nachhaltigen Lernerfolg zu schaffen. Neben Tipps zum erfolgreichen Lernen erhalten Nutzerinnen und Nutzer die Möglichkeit, durch einen Selbsttest ihren Lerntyp zu erkennen und im Rahmen von neun Lernmodulen ihr Wissen über verschiedene Lerntechniken zu vertiefen.

www.wifi.at/DE/Service/WIFI-Lernmodell%20LENA/lernen_lernen.aspx

4 Film

Qualifizierungsinitiative Fachkraft für Frühpädagogik U3

Ein Film vom Kompetenzzentrum für Kinderförderung des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. 2012. Laufzeit 17 Min., AV1 Film + Multimedia. Kaufungen

Dieser Film gibt einen lebendigen Einblick in die Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Im Rahmen des vom Europäischen Sozialfonds geförderten Projekts „Kompetenzzentrum für Kinderförderung“ qualifizierte die Arbeiterwohlfahrt (AWO) in einem Zeitraum von drei Jahren rund 150 Erzieherinnen und Erzieher umfassend für unter Dreijährige. Der Film thematisiert die Konzeption, zeigt Ausschnitte aus der Durchführung und lässt Teilnehmende wie Lehrende und das Projektteam zu Wort kommen. Er gibt vielfältige Anregungen zur Gestaltung von Weiterbildungen im frühpädagogischen Bereich und zeigt auf, wie der Transfer in die Praxis gelingen kann.

Ausblick: Perspektiven und (Heraus-)Forderungen Anke König

Weiterbildung in sozialen Berufen wurde in den letzten Jahren als vielschichtig und wenig transparent kritisiert (Schulze-Krüdener 2012). Bemängelt wurden die fehlende Systematik bei einer Vielfalt von Angeboten und ein fehlendes Profil, das berufsbegleitende Weiterbildungsangebote auszeichnet. Dies steht im Widerspruch zu den Professionalisierungsprozessen, die das Feld der sozialen Berufe in den letzten Jahren vorangetrieben hat. Der *WiFF Wegweiser Weiterbildung* „Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen – Grundlagen für die Frühpädagogik“ bietet Akteurinnen und Akteuren der Weiterbildung die Möglichkeit, Weiterbildungen so zu gestalten, dass sie anschlussfähig werden zur beruflichen und hochschulischen Ausbildung und so beruflichen Aufstieg ermöglichen. Damit ist auch verbunden, das berufliche Profil der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in der Frühpädagogik zu schärfen und dazu beizutragen, deren Bedeutung bei der kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung deutlich zu machen.

Für die Weiterbildungslandschaft sind ein solcher Zuschnitt und die Betonung eines Profils Neuland. Denn anders als z.B. in der Frühpädagogik, der Sozialen Arbeit oder der Schulpädagogik zeichnet sich das Arbeitsfeld der Weiterbildung nicht durch ein spezielles Mandat aus, das durch die staatliche Anerkennung oder Staatsexamen nachdrücklich vergeben wird (Nittel/Schütz 2013). Die Weiterbildungslandschaft ist vielmehr geprägt durch eine hohe berufliche Heterogenität mit einem großen Anteil an wissenschaftlich ausgebildeten Akteurinnen und Akteuren ohne einheitliches berufliches Profil. Das liegt nicht daran, dass noch nie daran gedacht wurde, ein solches Profil zu beschreiben – vielmehr konnte sich ein solches Profil bislang nicht auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen. Obwohl die Weiterbildung – ebenso wie die Frühpädagogik – seit den 1970er-Jahren zur Bildungslandschaft gezählt wird, ist sie vornehmlich gekennzeichnet durch Freiwilligkeit

und Nebenberuflichkeit (Nolda 2008). Auch die europäische Bildungspolitik hat mit der Idee des lebenslangen Lernens keine größere Dynamik bei der Institutionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der Erwachsenenbildung ausgelöst. Dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern wird aus dem gesamten europäischen Raum berichtet (ebd.).

Immerhin hat die europäische Bildungspolitik in Deutschland eine Schubkraft ausgelöst, gewachsene Strukturen im Bildungssektor aufzubrechen und neu zu formieren. Dadurch könnten Weiterbildung und berufliche sowie hochschulische Ausbildungssysteme in Zukunft näher zusammenrücken und verknüpft werden. Dies würde den Status von Weiterbildung erheblich ändern, die neben den klassischen Ausbildungssystemen in Zukunft eine wichtige Rolle bei der beruflichen Kompetenzentwicklung einnehmen könnte. An diese Entwicklung sind Konsequenzen gebunden, die sich aus dem *Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)* und das *Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (European Credit Transfer System, kurz: ECTS)* an den Hochschulen ergeben (siehe auch Kapitel B1). Diese Systeme dienen dazu, unterschiedliche Bildungssektoren zu verknüpfen und Leistungen vergleichbar zu machen. Weiterbildungsangebote müssen noch gemäß der DQR-Levels eingestuft werden, damit sie mit beruflichen bzw. hochschulischen Bildungswegen vergleichbar sind. Hier müsste in den nächsten Jahren mit Anerkennungsverfahren und Kooperationen zwischen den Bildungssektoren verstärkt daran gearbeitet werden, durchlässige Bildungswege im Rahmen des lebenslangen Lernens zu eröffnen.

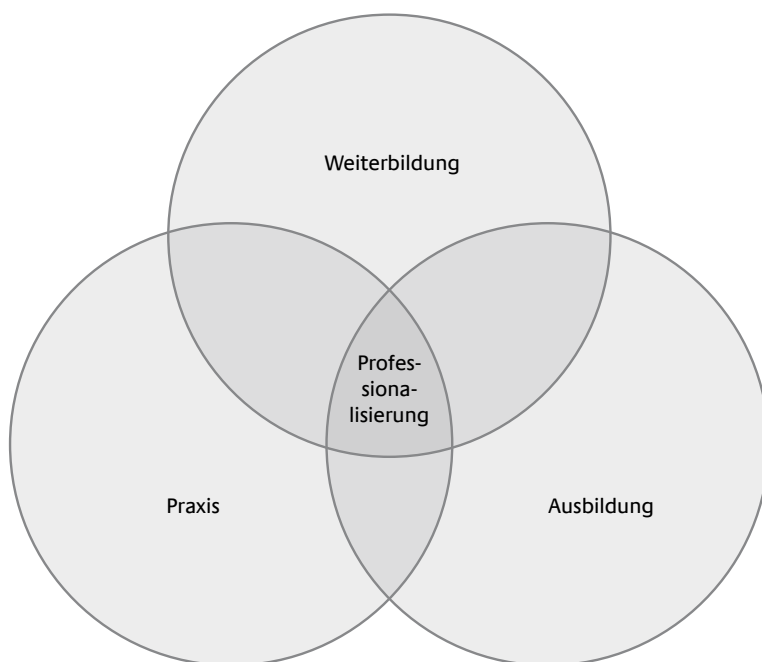
Es gilt aber auch, eine Systematik einzuführen, die es frühpädagogischen Fachkräften ermöglicht, zwischen allgemeinen, berufsbegleitenden Weiterbildungen, sogenannten Aufstiegsfortbildungen und Anpassungsfortbildungen zu unterscheiden, so dass Weiterbildungen gezielt zur professionellen

Weiterentwicklung genutzt werden können. *Kontinuierliche Weiterbildung* muss im Rahmen der derzeitigen Reformprozesse als zentrales Element der Professionalisierung gelten (siehe Abbildung 1). In pädagogischen Berufen kommt diesen Weiterbildungen eine wichtige Rolle zu, um nicht nur über Erfahrung im Berufsalltag zu lernen, sondern auch die subjektiven Handlungsmuster und Routinen gezielt zu hinterfragen und aufzubrechen. Anforderungen im Beruf ändern sich alle drei bis fünf Jahre (Malik 2011).

Weiterbildung eröffnet dafür eine weitere Reflexionsebene, über die professionelles Handeln

aufgebaut und über die gesamte Zeit der Berufsausübung hinweg erhalten werden kann. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind besonders herausgefordert, in diesem Spannungsfeld von geforderten Kompetenzen und Kompetenzaufbau zu vermitteln. Ihre zentrale Aufgabe ist es, dafür zu sensibilisieren, dass die Fähigkeit zur Reflexion ein wesentliches pädagogisches Qualitätsinstrument im pädagogischen Alltag ist. Professionsentwicklung berücksichtigt aber nicht nur die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkräfte, sondern begreift auch Methoden und deren Umsetzung als Instrumente pädagogischen Handelns.

Abbildung 1: Weiterbildung als Teil der Professionalisierung



Quelle: eigene Darstellung

Die Teilnehmenden zum selbstgesteuerten Lernen anzuregen, hat für das lebenslange Lernen in einer Wissensgesellschaft eine große Bedeutung. Diesen Fokus gilt es stärker als bisher zu konturieren. Denn darin liegen die Chancen, die Frühpädagogik anschlussfähig an andere Berufsgruppen zu machen und sie mit interessanten Aufstiegschancen als attraktives Arbeitsfeld zu erschließen. Dies erfordert jedoch auch innerhalb der Berufsgruppe der pä-

dagogischen Fachkräfte einen *Conceptual Change*, damit Weiterbildung als zentrales Element der eigenen Professionsentwicklung betrachtet werden kann. Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, denn sie unterstützen und fördern als Schlüsselpersonen den kontinuierlichen Professionalisierungsprozess. Wenn es mit der Weiterbildung gelingt, Anknüpfungspunkte zur beruflichen Praxis und zur Ausbil-

derung der pädagogischen Fachkräfte herzustellen, kann an dieser Schnittstelle professionelles Handeln reflektiert und weiterentwickelt werden (siehe Abbildung 1). Diese Aufgabe setzt Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen voraus; wesentlich ist dafür auch eine gute Kenntnis des Berufsfeldes der Frühpädagogik, um Reformprozesse einschätzen und motivierend begleiten zu können.

Kompetenzorientierte Weiterbildungen gelten als Weg, Lern- und Arbeitswelt näher zu verbinden (siehe auch Kapitel A1). Mit kompetenzorientierten Weiterbildungen wird der Blick auf unterschiedliche Erfahrungen der Teilnehmenden geöffnet, um deren individuelle Kompetenzen bewusst weiterzuentwickeln. Legt man das seit den 1970er-Jahren gültige Prinzip der Teilnehmendenorientierung (Nolda 2008) zu Grunde, sollten insbesondere Formate in der Weiterbildung zum Tragen kommen, die sich aus mehreren Weiterbildungstagen oder auch aufeinander aufbauenden Kursen zusammensetzen und einen reflexiven Austausch darüber ermöglichen, wie die gegebenen Weiterbildungsimpulse in der Praxis umgesetzt werden können. Blickt man auf aktuelle Studien, so deuten diese allerdings in eine andere Richtung. Laut der Befragung von 1.200 Fachkräften von Viernickel u.a. (2012) haben nur 15 Prozent der pädagogischen Fachkräfte in den letzten zwölf Monaten an längerfristigen Fort- und Weiterbildungen teilgenommen. Behr und Walter (2011) berichten, dass der größte Teil (82 Prozent) der besuchten Weiterbildungen kurzzeitige Veranstaltungen sind. Dieser Befund wird durch die Analyse von Weiterbildungsformaten bestätigt. Nach Baumeister und Grieser (2011) ist das am stärksten nachgefragte Format die kurzzeitige Veranstaltung im Bereich der frühpädagogischen Weiterbildungen.

Kompetenzorientierte Weiterbildung setzt darüber hinaus daran an, wie die Weiterbildungsimpulse in der Praxis wirksam werden und fordert eine neue Lernkultur, die die Erfahrungen der Teilnehmenden in den Mittelpunkt der Weiterbildung stellt, daran ansetzt und einen vertikalen Lerntransfer, d.h. die Anwendung in der beruflichen Praxis als Teil der Weiterbildung berücksichtigt. Mit kompetenzorientierten Prüfungsverfahren wird

zudem ein neuer Weg eröffnet, Weiterbildung anschlussfähig zu beruflichen und hochschulischen Ausbildungsgängen zu gestalten (siehe Kapitel C2).

Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern kommt in der frühen Bildung ein zentraler Stellenwert zu, der insbesondere im Rahmen derzeitiger Professionalisierungsbewegungen an Bedeutung gewinnt. Werden diese hohen Anforderungen mit den Strukturebenen von Weiterbildung in Verbindung gebracht, wird klar, dass noch große Reformanstrengungen notwendig sind, wenn sich die erwartete Qualität entfalten soll. Dies gilt vor allem auch für die Rahmenbedingungen, unter denen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner arbeiten. Studien zu den *Beschäftigungsverhältnissen* im Bereich der Weiterbildung zeigen, dass nur wenige der in diesem Bereich Tätigen über ein gesichertes Einkommen verfügen (Nolda 2008). Für die Entwicklung von Professionalität kommt diesem Aspekt aber eine besondere Rolle zu. Das Kompetenzprofil im vorliegenden *Wegweiser Weiterbildung* zeigt, wie hoch der Anspruch ist, wenn es darum geht, selbstgesteuerte Bildungsprozesse bei pädagogischen Fachkräften zu initiieren und deren Problemlösungs- und Handlungskompetenzen zu stärken. Um die entsprechenden Formate einer kompetenzorientierten Weiterbildung umzusetzen, werden erhebliche Ressourcen notwendig sein.

Darüber hinaus stellt sich die Frage der *Steuerung von Weiterbildung* in der Frühpädagogik. Für Weiterbildung und Praxisberatung sind, wie Angelika Diller in diesem Band ausführt, nach dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) die Länder zuständig. Demnach stehen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe in der Verantwortung. Aufgrund des Subsidiaritätsprinzips und der Trägerpluralität erweist sich das Feld aber als unübersichtlich und wenig geregelt, so dass sich in diesem Bereich Weiterbildungsbestrebungen auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene sowie die Initiativen der Trägerverbände eher blockieren als konstruktiv an dem gemeinsamen Ziel einer Neubewertung der Frühen Bildung zu arbeiten. Insbesondere durch die stärkere Einbindung des Elementarbereichs in die allgemeinen bildungspolitischen Reformbewegungen hat in den letzten Jahren die Dynamik

zugenommen. Dies zeigt sich exemplarisch an den Debatten über Inklusion und Sprachbildung, die alle Bildungssektoren betreffen und ein Zusammenwirken von der Kindertageseinrichtung bis zur Hochschule erfordern, um Reformen gemeinsam umzusetzen. Es stellt sich daher die drängende Frage, welchen Stellenwert Weiterbildung in diesem Feld in Zukunft hat und wie die Zuständigkeiten unterstützend geregelt werden können. Diese Abstimmungen müssen im Rahmen der Trägervielfalt mit dem Feld geführt werden, um über eine offene Koordinierung zu gemeinsamen Lösungen zu kommen. Unabhängig von und parallel zu diesem notwendigen Diskurs werden die Leitungen von Kindertageseinrichtungen zukünftig noch stärker auf die gezielte Weiterentwicklung ihrer Teams durch Coachings und Teamweiterbildungen setzen müssen, die direkt an der beruflichen Wirklichkeit der pädagogischen Fachkräfte ansetzen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Entwicklung und Rolle der Weiterbildung sind die *Institutionen*, die sie anbieten. Diese unterscheiden sich nicht nur nach ihrer Größe, sondern auch danach, ob öffentliche, freie Träger oder kommerzielle Einrichtungen dahinter stehen. Damit sind unterschiedliche Adressaten verbunden, denn die Angebote stehen nicht allen offen (Schulze-Krüder 2012). In der Frühpädagogik geht es aber nicht nur darum, bildungspolitische Impulse zu setzen, sondern auch um Professionsentwicklung. Qualität in der Weiterbildung erfordert, „Profession“ und „Disziplin“ stärker miteinander zu verbinden. Dies könnte dadurch gelingen, dass unabhängige Weiterbildungszentren bzw. Bildungszentren mit Nähe zu Forschung und Ausbildung gegründet werden – ähnlich den Lehrerbildungszentren. Eine andere Möglichkeit wäre, die Heterogenität zu nutzen und sogenannte Zertifizierungsagenturen aufzubauen, die die unterschiedlichen Weiterbildungsangebote mit Blick auf die frühpädagogische Qualität anhand fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Indikatoren überprüfen. So könnte mehr Transparenz her- und Qualität sichergestellt werden.

Im Zusammenspiel von Wissenschaft, Fachpolitik und -praxis wird derzeit das frühpädagogische Tätigkeitsfeld neu gestaltet. Aktuelle Bildungsre-

formen fordern die Professionsentwicklung in der Frühpädagogik, um die vielfältigen Herausforderungen, Zuständigkeiten und Kooperationen gut zu gestalten. Die pädagogische Fachkraft spielt hier eine Schlüsselrolle, um die neuen Funktionen und Facetten in der frühen Bildung verantwortungsbewusst auszufüllen. Bei diesem Prozess der Professionsentwicklung ist Weiterbildung entscheidend. Nicht zuletzt müssen sich deshalb die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner selbst weiter professionalisieren. Das Kompetenzprofil für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Bereich der Frühpädagogik in diesem *Wegweiser Weiterbildung* gibt wichtige Impulse, um diesen Prozess zu begleiten. Erfolgreich ist dieser aber nur dann, wenn auch die notwendigen strukturellen Veränderungen im Weiterbildungssektor angegangen werden.

Literatur

- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2011): Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen: Ergebnisse – Positionen – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin. München
- Malik, Fredmund (2011): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Hamburg
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2013): Zwischen Verberuflichung und Professionalität. Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Käßlinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Wiesbaden, S. 111–129
- Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2012): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 1067–1081
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Berlin

Beteiligte Expertinnen und Experten

Mitglieder der Expertengruppe „Kompetenzprofil Weiterbildner/in“

Nils Bernhardsson

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
(DIE)

Dr. Inga Bodenbug

Bildungswerkstatt Stellau

Dr. Beatrix Broda-Kaschube

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)

Prof. Dr. Monika Buhl

Universität Heidelberg

Christel van Dieken

Lernwerkstatt van Dieken

Prof. Dr. Doris Edelmann

Pädagogische Hochschule St. Gallen

Ursula Harbich

Pädagogisches Institut München

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Astrid Kerl-Wienecke

Freiberufliche Weiterbildnerin

Dr. Ludger Mehring

Gemeinsame Vertretung der Bundesverbände
der Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik

Jan Nissen

Ministerium für Bildung und Kultur des Landes
Schleswig-Holstein

Dr. Christa Preissing

Internationale Akademie gGmbH an der FU Berlin
(INA)

Isabel Putzer

Bayerisches Rotes Kreuz, Landesgeschäftsstelle

Dr. Katharina Schenk

Training und Beratung für Berufliche Aus- und
Weiterbildung; Mitarbeiterin Technische
Universität Dresden

Ina Schütt

Zentrum für Praxis und Theorie der Jugendhilfe
Schabernack e.V.

Mag. Irmgard Stieglmayer





WeiterBildungsAkademie Österreich (wba)

Carola Christine Wildt

Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-
Brandenburg (SFBB)

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
			
<p>Band 37: Daniela Kobelt Neuhaus/Günter Refle: Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum</p>	<p>Band 21: Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“</p>	<p>Band 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung</p>	<p>Band 5: Klaus Fröhlich-Gildhoff/ Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)</p>
<p>Band 36: Donja Amirpur: Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik</p>	<p>Band 20: Jan Leygraf: Fachberatung in Deutschland</p>	<p>Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen</p>	<p>Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule</p>
<p>Band 35: Lotte Rose/Friederike Stibane: Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas</p>	<p>Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf</p>	<p>Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p>Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege</p>
<p>Band 34: Annika Sulzer: Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte</p>	<p>Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen</p>	<p>Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p>Band 33: Ulrich Heimlich: Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik</p>	<p>Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich</p>	<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren</p>	
		<p>Band 1: Sprachliche Bildung</p>	

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut