

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

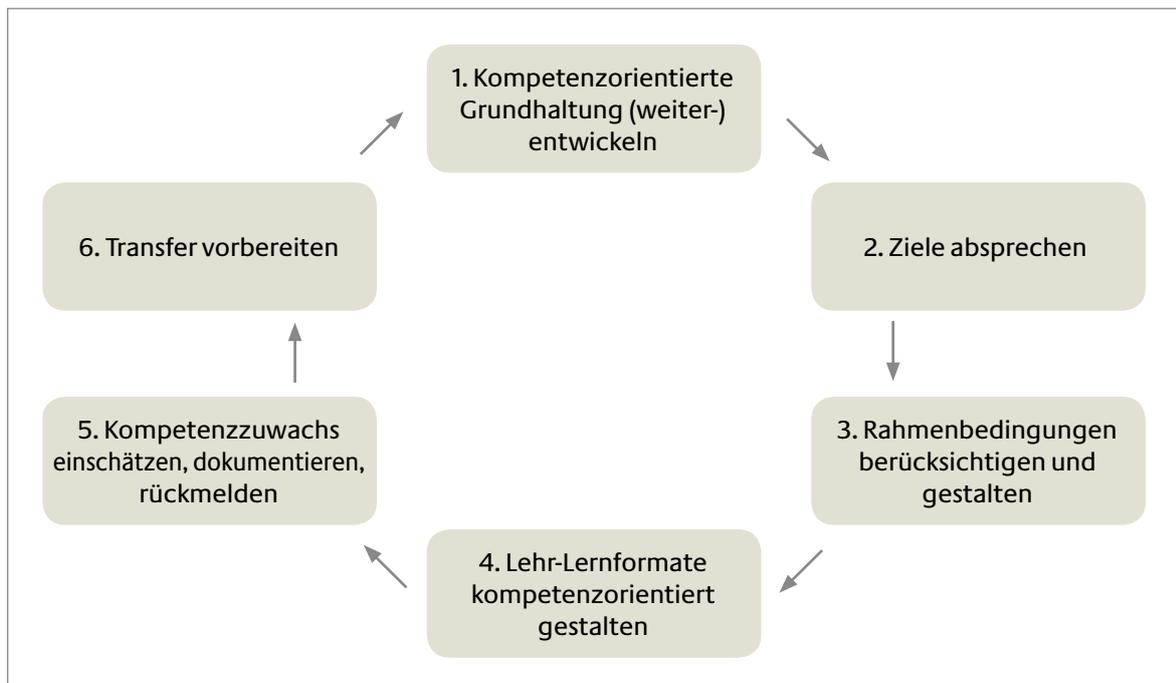
Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) haben sich im Auftrag von WiFF mit dem Kompetenzerwerb in Weiterbildungsprozessen und Kriterien für kompetenzbasierte Weiterbildungen auseinandergesetzt. Sie haben ihre Überlegungen in einem *Qualitätszirkel* dargelegt. Dieser 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/Lermen 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-

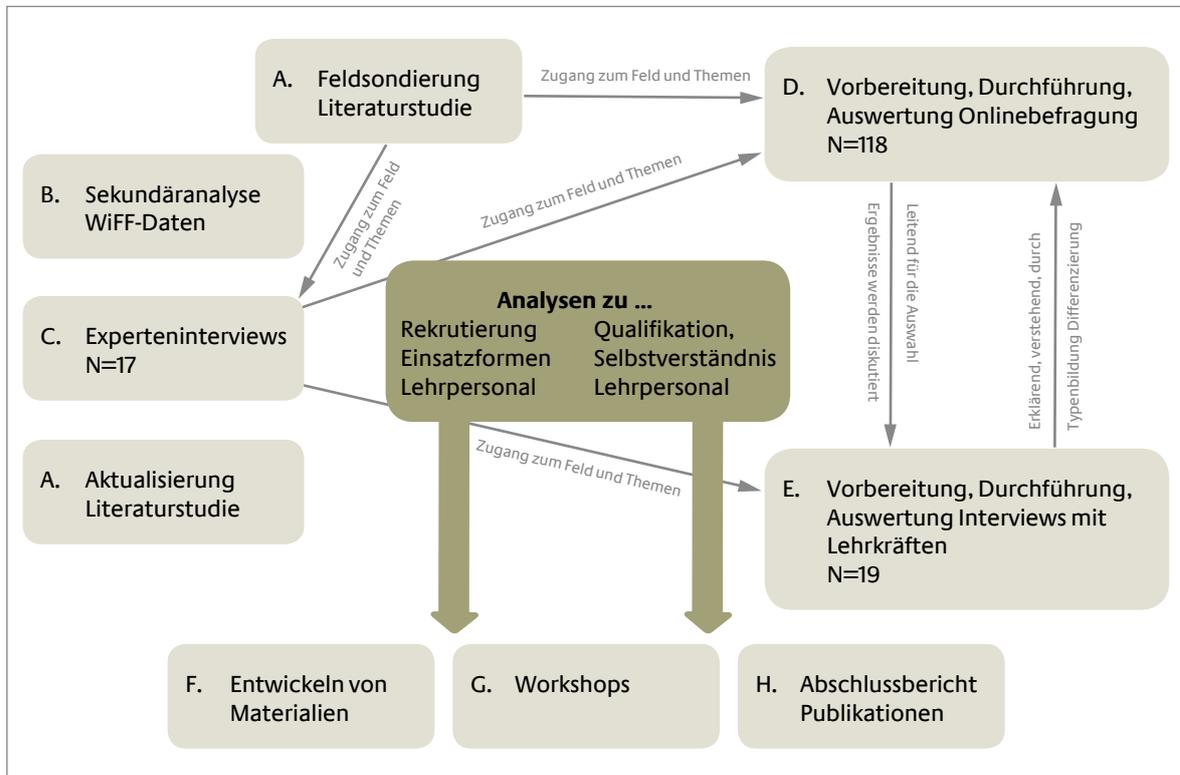
wählt wurden, dass bundesweit

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

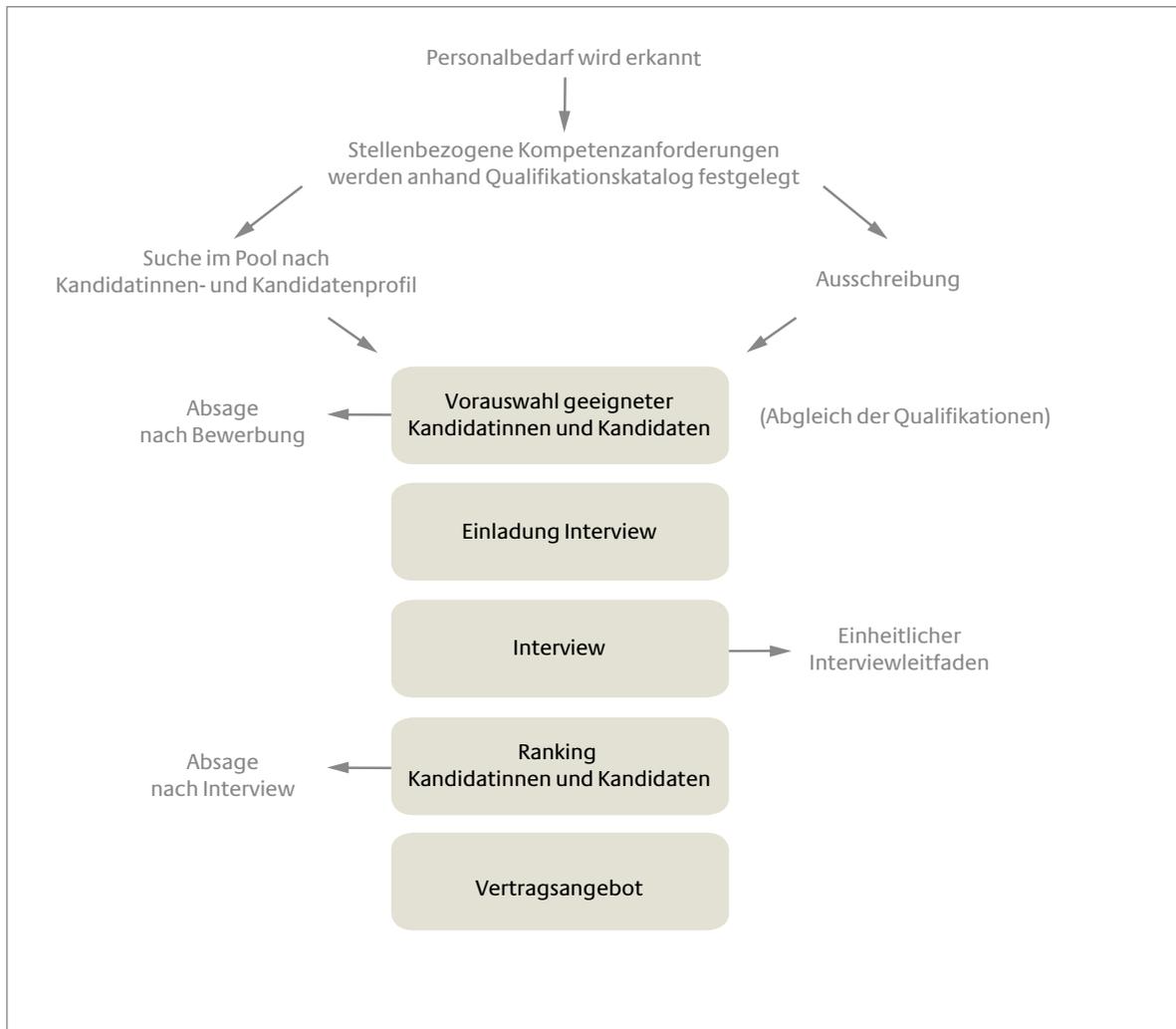
Von Trägervertretern genannte Forderungen	Von lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern genannte Forderungen
Die Kompetenzanforderungen der Träger erweisen sich als vielfältig. Es besteht der Wunsch nach einer <i>Vereinheitlichung der Kompetenzanforderungen</i> .	Gewünscht werden <i>Transparenz</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.



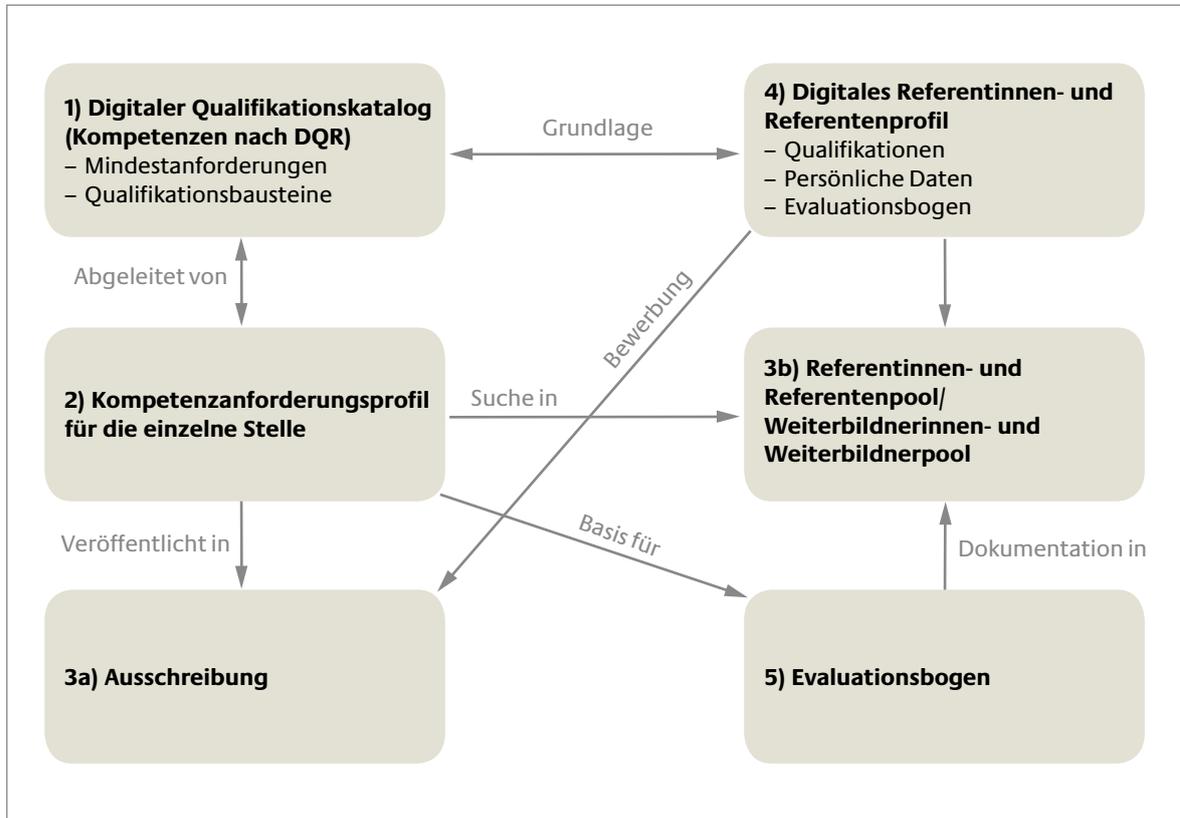
Die Datenbank beinhaltet alle wichtigen Informationen (Kompetenzanforderung/Ausschreibung/Referentenprofil/Qualifizierungsmaßnahmen/Evaluation) und könnte letztendlich als Basis für die Vertragserstellung dienen, um den administrativen Aufwand zu minimieren und Verträge zu harmonisieren.

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 Idealverlauf 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 Kompetenzanforderungen 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 Kompetenzanforderungen 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 frühpädagogi-

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