

# B

## Inhalt

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



# B

## Kompetenzorientierte Weiterbildung

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

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

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

# 1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

## 1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung

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

### *EQR und DQR*

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

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

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

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

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

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

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

### *Kompetenzorientierung*

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

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

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

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

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

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

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

### *Kompetenzorientierte Weiterbildungen in der Frühpädagogik*

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

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

## 1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF

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

### *Kompetenzprofile der WiFF unterstützen die Modularisierung von Weiterbildung*

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

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

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

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

### *Abweichungen von der DQR-Systematik*

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

### *Anschlussfähigkeit durch WiFF-Kompetenzprofile*

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

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

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

## 1.3 Aufbau der Kompetenzprofile

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

Kompetenz definiert sich nach dem DQR als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 16).

---

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



Tabelle 1: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

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

Quelle: AK DQR 2011

### *Fachkompetenz/Wissen und Fertigkeiten*

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

### *Sozialkompetenz*

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

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

kompetenzen“ Wertschätzung und prosozialem Verhalten verbunden.

### *Selbstkompetenz*

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

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

### *Zum Stellenwert der Handlungsanforderungen*

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

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

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

## 1.4 Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

## 2 Das Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“

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

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

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

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

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

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

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

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

2. *Ziele absprechen:*

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

3. *Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten:*

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

4. *Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten:*

Sie verknüpfen die Weiterbildungsinhalte mit

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

5. *Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden:*

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

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

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

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

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

*Welchen Anwendungszweck erfüllt das Kompetenzprofil?*

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

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

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

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

Die berufsbegleitende Weiterbildung und die Berufsgruppe der Weiterbildnerinnen und Wei-

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

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

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



## 2.2 Die Handlungsanforderungen im Überblick

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p><b>1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln</b></p>			
<p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... kennt die (ko-) konstruktivistischen Grundannahmen<sup>1</sup>:</li> <li>... weiß um die Bedeutung der Lernbereitschaft und -freude der TN<sup>2</sup> für die Anbahnung und Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen.</li> <li>... weiß, dass Bildungsprozesse durch eine emotional positive Lernumgebung gestärkt werden.</li> <li>... kennt Techniken und Methoden zur Motivation der Lernenden.</li> <li>... weiß, dass eine kompetenzorientierte Grundhaltung auch bei der frühpädagogischen Fachkraft wichtig für deren Arbeit mit den Kindern und Eltern ist (in Anlehnung an die doppelte Didaktik).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... erfragt die biografischen und beruflichen Erfahrungen, Ressourcen und Anliegen der TN und bezieht diese in die Planung und Durchführung der Weiterbildung ein.</li> <li>... setzt fachlich-didaktisches Wissen situationsbezogen und konstruktiv ein.</li> <li>... entwickelt ein Methodenrepertoire, um alle TN und Lernertypen zu erreichen.</li> <li>... sucht für die Bildungsprozesse in der Weiterbildung realitätsnahe Fallbeispiele aus der Praxis.</li> <li>... erkundet (bei entsprechendem Auftrag), welche Möglichkeiten für den Transfer am Arbeitsplatz der TN bestehen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... verhält sich wertschätzend, empathisch und respektvoll gegenüber den TN.</li> <li>... greift Widerstände konstruktiv auf.</li> <li>... geht respektvoll mit gegensätzlichen Auffassungen um.</li> <li>... sieht Konflikte und Irritationen als Chance für den Bildungsprozess.</li> <li>... gestaltet eine emotional positive Lernumgebung.</li> <li>... ermutigt die TN, sich aktiv in den Weiterbildungsprozess einzubringen.</li> <li>... ist fähig, andere Perspektiven zu übernehmen bzw. einzunehmen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... versteht die TN als mitverantwortliche Akteure im Bildungsprozess.</li> <li>... fördert die Mitwirkung der TN in einem gesetzten Rahmen.</li> <li>... nimmt die Kompetenzen und Potenziale der TN bewusst wahr.</li> <li>... versteht sich selbst als Impulsgeber/in, Moderator/in und Begleiter/in der Bildungsprozesse und auch selbst als Lernende/n.</li> <li>... stellt ihren eigenen Bildungsbegriff in Frage.</li> <li>... reflektiert die eigene Biografie bezogen auf die eigene pädagogische Arbeit.</li> <li>... ist bereit, das eigene Menschenbild zu hinterfragen und zu erweitern.</li> </ul>

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





2 TN steht für Teilnehmende

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>2 Ziele absprechen</h2>			
<p>Die Weiterbildnerin/ der Weiterbildner ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... kennt die Voraussetzungen der Zielgruppe (z.B. deren Qualifikationsprofile) und verfügt über ein differenziertes fröhpädagogisches Fachwissen.</li> <li>... kennt die Ergebnisse einer evtl. stattgefundenen Analyse der Weiterbildungsbedarfe der TN.</li> <li>... kennt die fachlichen (Qualifizierungs-) Ziele des Auftraggebers.</li> <li>... kennt die Einrichtungenziele bzw. die Erwartungen, die die Einrichtung(en) der TN an die Weiterbildung haben.*<sup>3</sup></li> <li>... weiß um die Bedeutung einer Erfassung und gemeinsamen Absprache der Ziele durch die TN.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... erfragt die Erwartungen und Zielvorstellungen der TN.</li> <li>... ist in der Lage, Ziele als überprüfbare Kompetenzen zu formulieren.</li> <li>... kann eigene Ziele formulieren, die mit der jeweiligen Weiterbildung erreicht werden sollen.</li> <li>... kann Lernbedarfe/-bedürfnisse erfassen und Konsequenzen für den weiteren Bildungsprozess umsetzen.</li> <li>... analysiert, inwiefern die Zielvorstellungen des Auftraggebers (Weiterbildungsanbieter und/oder Einrichtungsträger) mit denen der TN und den eigenen Kompetenzen kompatibel sind.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... klärt und stimmt mit dem Bildungsträger den konkreten Auftrag ab.</li> <li>... nimmt Kontakt mit den Einrichtungsgen auf und klärt unter Einbeziehung der Leitung Erwartungen und Ziele bezogen auf die Weiterbildung*.</li> <li>... ist bereit, die eigenen Ziele bei den TN zur Diskussion zu stellen (z.B. Zielkonflikte ansprechen).</li> <li>... kann den TN die landesspezifischen fröhpädagogischen Vorgaben im Zusammenhang mit den unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen bzw. Einrichtungskonzepten vermitteln.</li> <li>... geht mit der Vielfalt<sup>4</sup> in TN-Gruppen kreativ und für alle Beteiligten konstruktiv um und übersetzt sie in gemeinsame Lernziele.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... setzt sich kritisch mit den landesspezifischen Vorgaben und den eigenen fachlichen Positionierungen auseinander.</li> <li>... fühlt sich für die Zielformulierung, -vereinbarung und -erreichung ebenso verantwortlich wie die TN.</li> <li>... macht sich bewusst, dass sich Zielsetzungen (auf beiden Seiten) im Weiterbildungsverlauf verändern können.</li> </ul>





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

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

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>3 Rahmenbedingungen<sup>5</sup> berücksichtigen und gestalten</h3>			
<p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... kennt die Rahmenbedingungen, Ressourcen und Ansprechpersonen des Weiterbildungsanbieters.</li> <li>... hat erwachsenen- und medien-didaktisches Wissen über die Rolle des Raumes.</li> <li>... kennt die Voraussetzungen, um die Kompetenzanbahnung in der Weiterbildung und das Lernen in der früh-pädagogischen Praxis miteinander zu verzahnen.</li> <li>... ist informiert über die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte, das frühpädagogische Feld und dessen rechtliche und politische Rahmenbedingungen.</li> <li>... kennt das Feld der beruflichen Weiterbildung (z.B. den gesamten Weiterbildungsprozess von der Bedarfsermittlung bis zur Evaluation).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... prüft die Organisationsstrukturen der Weiterbildung (Was brauche ich, und wie kann ich es bei meinem Auftraggeber organisieren?).</li> <li>... ist in der Lage, Angebotsformen zu konzipieren, die Theorie-, Reflexions- und Praxisphasen kombinieren und die Gruppengröße berücksichtigen.</li> <li>... schätzt zielgruppenspezifisch ein, wie viel Zeit in etwa für bestimmte Themen/Inhalte gebraucht wird und berücksichtigt dies bei der Weiterbildungs-konzeption.</li> <li>... eröffnet Zeitfenster für die Reflexion der eigenen Bildungsprozesse und die der TN.</li> <li>... schafft unter den gegebenen Rahmenbedingungen eine angenehme und anregende Lernatmosphäre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... stimmt mit dem Auftraggeber in konstruktiver Weise ab, ob und ggf. wie die organisatorischen Bedingungen den fachlichen Anforderungen und Bedürfnissen der TN entsprechen.</li> <li>... reflektiert mit den TN den Medieneinsatz.</li> <li>... reflektiert die Angemessenheit des zeitlichen Settings hinsichtlich der Voraussetzungen der TN.</li> <li>... denkt und handelt gegenüber den TN inklusiv (z.B. sorgt für einen barrierefreien Zugang zu den Räumen).</li> <li>... initiiert und führt einen differenzierten Dialog mit dem Weiterbildungsträger und/oder dem Einrichtungsträger über die Rahmenbedingungen der Weiterbildung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... reflektiert, ob die Erwartungen des Auftraggebers unter den vorgegebenen Bedingungen zu erfüllen sind.</li> <li>... reflektiert die Eignung der räumlichen Strukturen.</li> <li>... reflektiert die Eignung der Medienausstattung.</li> <li>... reflektiert die Eignung der zeitlichen Strukturen.</li> <li>... setzt sich mit den eigenen Handlungsspielräumen hinsichtlich der Gestaltung der Rahmenbedingungen auseinander.</li> </ul>

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

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

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



Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> <b>Wissen</b></p> <p>... verfügt über fundiertes und laufend aktualisiertes Wissen zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Weiterbildung und diesbezügliche (fachpolitische und gesellschaftliche) Diskurse.</p> <p>... kennt die Besonderheiten frühpädagogischer Handlungssituationen (z.B. Unvorhersehbarkeit<sup>6</sup>, Arbeit mit altersgemischten Gruppen).</p> <p>... weiß, dass sich interaktive Elemente in Bildungsprozessen positiv auf die Kompetenzentwicklung auswirken.</p> <p>... hat Kenntnisse über gruppendynamische Prozesse und Phänomene.</p> <p>... kennt Möglichkeiten des (elektronisch gestützten) Selbststudiums und -lernens.</p> <p>... hat Basiswissen über Supervision und Beratung.</p> <p>... verfügt über Wissen zu Bildungs- und Transferprozessen in Organisationen.</p> <p>... hat fundiertes Wissen über Metakognition.</p>	<p> <b>Fertigkeiten</b></p> <p>... berücksichtigt gruppendynamische und gruppenpädagogische Prozesse.</p> <p>... wählt ein breites Methodenrepertoire aus, das problemorientiertes, kooperatives und reflexives Lernen ermöglicht und Selbstlernprozesse initiiert.</p> <p>... setzt diese Methoden situationsgerecht, zielgruppenorientiert und souverän ein.</p> <p>... fordert die TN mit realitätsnahen Beispielen und Übungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen heraus.</p> <p>... wählt inhaltsadäquate Medien aus und setzt diese teilnehmerorientiert ein.</p> <p>... bringt den TN Möglichkeiten des (elektronisch gestützten) Selbststudiums und Lernens (wie das Nutzen von Podcasts und multimedialen Anwendungen) näher.</p>	<p> <b>Sozialkompetenz</b></p> <p>... achtet im Umgang mit gruppendynamischen Prozessen auf die Wahrnehmungen der TN.</p>	<p> <b>Selbstkompetenz</b></p> <p>... ist sich des eigenen Bildungsauftrags als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner in einer berufsbezogenen Weiterbildung bewusst.</p>

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





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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>5 Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden <sup>7</sup></h3>			
<p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ...</p>			
<p>... weiß, dass Kompetenzzuwachs im berufspraktischen Handeln sichtbar wird.</p> <p>... weiß, dass Kompetenzzuwachs die Qualität des pädagogischen Handelns beeinflussen kann.</p> <p>... kennt Methoden und Instrumente zur Erfassung von Kompetenzzuwachs<sup>8</sup> (z.B. Dilemma-Situation, standardisierte Tests, Methoden der qualitativen Sozialforschung, Kurzinterviews, Rollenspiele).</p> <p>... kennt Formate und Verfahren der Dokumentation von Kompetenzzuwachs (z.B. Portfolioarbeit, Lerntagebuch, Arbeitsergebnisse, Videoaufnahmen, Präsentation).</p>	<p>... wählt Verfahren zur Messung des Kompetenzzuwachses danach aus, wie angemessen sie für den Lerngegenstand und das Weiterbildungsformat sind.</p> <p>... führt Methoden der Erfassung des Kompetenzzuwachses durch (z.B. Verfahren der Dilemma-Situationen, Selbsteinschätzungsbögen).<sup>9</sup></p> <p>... wendet Verfahren der Dokumentation des Kompetenzzuwachses an.</p> <p>... wendet Feedbackverfahren teilnehmerorientiert an.</p> <p>... initiiert und begleitet Reflexionsprozesse über das Lehr-Lerngeschehen entsprechend der TN-Voraussetzungen und wendet dabei metakognitive Strategien an.</p>	<p>... kommuniziert den TN nachvollziehbar, welche Verfahren warum eingesetzt werden und wie diese ablaufen.</p> <p>... geht mit Ängsten und Widerständen der TN bei der Einführung von Kompetenzeinschätzungsverfahren empathisch und konstruktiv um.</p> <p>... ist in der Lage, wertschätzendes, motivierendes individuelles Feedback zu geben.</p> <p>... richtet die Wahl des Feedbackverfahrens an den (sozialen) Bedürfnissen der TN und am Format (z.B. Inhouse oder externe Weiterbildung) aus.</p> <p>... berücksichtigt gruppendynamische Prozesse, die u.U. durch die Kompetenzeinschätzung ausgelöst werden.</p>	<p>... zieht aus den Ergebnissen der Einschätzung des Kompetenzzuwachses Konsequenzen für die Weiterbil- dungskonzeption.</p> <p>... sieht sich selbst als Lernende bzw. Lernender im Bereich der Dokumentation und Überprüfung des Kompetenzzuwachses.</p> <p>... ist bereit, konfliktbeladene Kommunikationssituationen einzugehen und auszuhalten.</p> <p>... ist bereit, kritische Rückmeldungen in Zusammenhang mit dem eigenen Handeln zu bringen und dabei eigenen Entwicklungsbedarf zu reflektieren.</p>

<sup>7</sup> Diese Anforderung kann insbesondere bei langfristigen Weiterbildungen umgesetzt werden.




<sup>8</sup> Vgl. Kapitel C2.

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

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten<sup>10</sup></p> <p>Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ...</p> <p>... weiß, dass die Kompetenzentwicklung ein Prozess ist, der über die Weiterbildungsveranstaltung hinausgeht.</p> <p>... hat ein breites Wissen über Rahmenbedingungen, Formate und Möglichkeiten des Transfers (z.B. 3 + 1, Lerntagebücher, Shadowing, Lerntandems abhängig von der Länge der Veranstaltung).</p> <p>... kennt Unterstützungsmöglichkeiten der TN in Bezug auf die Transferprozesse (Fachberatung, Netzwerkkenntnisse).</p> <p>... ist sich bewusst, dass auch die Leitung und das Team der Einrichtung der TN eine wichtige Rolle für den Transfer spielen.</p> <p>... weiß, dass von verschiedenen Seiten aktiv auf diesen Transferprozess hingewirkt werden muss.</p>	<p>... nutzt in der Weiterbildung spezielle Formate für den Transfer (z.B. Lerntagebücher, Shadowing etc.).</p> <p>... bindet die Einrichtungsleitung(en) oder ggf. Fachberatungen der TN in die Förderung des Transfers mit ein (z.B. durch Ausarbeitung einer Handreichung oder Durchführung einer Auftaktveranstaltung).*</p> <p>... bezieht (abhängig vom Thema und Weiterbildungsformat) das Einrichtungssteam der TN mit ein, z.B. durch die Initiierung von Seminarpatenschaften.</p> <p>... gibt den TN methodische Anregungen mit, wie diese die Weiterbildungsinhalte den Eltern näherbringen können.</p>	<p>... vermittelt der Leitung, wie sie die Ziele der Weiterbildung unterstützen kann oder erstellt eine Handreichung für Leitungen über deren Möglichkeiten bei der Unterstützung des Transfers.*</p> <p>... knüpft und pflegt Netzwerke mit anderen (früh-)pädagogischen Akteuren und Einrichtungen und regt solche auch bei den TN an.</p> <p>... bereitet den Transferprozess vor und vermittelt diesen den TN exemplarisch.</p> <p>... initiiert Lerntandems oder -gruppen zwischen den TN und begleitet diese wenn möglich.</p> <p>... motiviert die TN, sich auch nach Abschluss der Weiterbildung miteinander zu vernetzen (evtl. mit Termin).</p>	<p>... denkt den Transfer bei der Gestaltung und Durchführung der Weiterbildung kontinuierlich mit.</p> <p>... entwickelt eigene Konzepte und Kompetenzen zur Begleitung der Transferprozesse in der Praxis.</p> <p>... reflektiert eigene Kompetenzen zur Transfersicherung und formuliert den eigenen Weiterbildungsbedarf.</p> <p>... nutzt für sich im Sinne eigener Weiterbildung professionelle Lerngemeinschaften zur Transfersicherung.</p> <p>... ist sich bewusst, dass der Kompetenzerwerb auch mit den speziellen Anforderungen und Begrenzungen der Institution(en) der TN zusammenhängt.</p>

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

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

<sup>11</sup> Diese Kompetenz ist insbesondere bei Weiterbildungen für Kita-Leitungen relevant.