

Kompetenz im Profil

Werkstattbericht zur Weiterentwicklung der WiFF-Kompetenzprofile

Carola Nürnberg

Wie können die Kompetenzprofile, die die WiFF seit 2010 für wichtige frühpädagogische Weiterbildungsthemen vorlegt, weiterentwickelt werden? Was sollten sie bieten, damit insbesondere Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gerne mit ihnen arbeiten? Diesen Fragen ist das Projekt systematisch nachgegangen und hat Weiterbildungsprofis, Trägerexpertinnen und -experten sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler um Feedback und Vorschläge gebeten. Der Werkstattbericht zeigt die Bandbreite der Veränderungsmöglichkeiten. Er benennt die ersten konkreten Umgestaltungen, vorgenommen am neuen Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“, und skizziert, welche Weiterentwicklungen darüber hinaus zukünftig sinnvoll wären.

Inhalt

1	Ausgangspunkte	3
2	Analytisches Vorgehen	6
2.1	Prozess und Perspektiven	6
2.2	Themen und Fragen	7
2.3	Nutzen und Grenzen	8
3	Probleme bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung	10
3.1	Verbreitung der Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung	10
3.2	Kompetenzverständnis des Weiterbildungspersonals	10
3.3	Interesse der Auftraggeber	11
4	Problemlagen und erste Lösungsvorschläge für die WiFF-Kompetenzprofile	12
4.1	Umfang und Detaillierungsgrad	12
4.2	Überbetonung von Wissensaspekten	13
4.3	Wunsch nach einem Prozessbezug	14
4.4	Konkrete Formulierung der Kompetenzen	15
4.5	Benennung von Qualifikationsstufen oder Kompetenzgraden	15
4.6	Vielzahl der Kompetenzprofile und Nutzen eines Basisprofils	17
5	Veränderungen an den WiFF-Kompetenzprofilen	18
5.1	Empirische Begründung der Handlungsfelder	18
5.2	Zusätzliche Prozesslogik in der Binnenstruktur	18
5.3	Verringerter Umfang	21
5.4	Sprachliche Veränderungen	22
6	Zwischenbilanz	23
7	Agenda	24
7.1	WiFF-Kompetenzprofile weiter schärfen	24
7.2	Zur weiteren Verbreitung der Kompetenzorientierung beitragen	25
7.3	Kompetenzen und Kompetenzorientierung empirisch besser beleuchten	26
8	Literatur	27
9	Beteiligte Expertinnen und Experten	31

1 Ausgangspunkte

Die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) setzt auf Kompetenzen. Zentraler *bildungspolitischer Ausgangspunkt* dafür sind die Beschlüsse der Europäischen Union und deren Übertragungen in die deutsche Bildungspolitik. Seit 2008 existieren in Europa und seit 2010 in Deutschland Ordnungsinstrumente, die Qualifikationen anhand von Kompetenzen beschreiben und abstufen – der Deutsche (DQR) und der Europäische Qualifikationsrahmen (AK DQR 2011; Europäische Kommission 2008). Mit Blick auf die bildungspolitisch gewünschte europaweite Freizügigkeit sind diese Instrumente anschlussfähig gestaltet – sie bewegen sich innerhalb der gleichen Logik und zugleich auf einem bestimmten Abstraktionslevel: Qualifikationen und Kompetenzen definieren sie auf einer Metaebene, also jenseits von spezifischen Berufen oder Ausbildungsgängen. Für alle Professionen – auch für das Berufsfeld der Frühen Bildung – ist es daher erforderlich, dass die großen Linien, die im DQR vorgegeben sind, übersetzt werden (DJI/WiFF 2011, S. 68). Hier engagiert sich auch die WiFF: Gemeinsam mit Expertinnen und Experten erarbeitet das Projekt Kompetenzprofile, die jeweils themenbezogenen Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte definieren und systematisieren. Bundesweit analysiert das Projekt im Jahresrhythmus, ob und wie Kompetenzen aus der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher in einem Studium der Kindheitspädagogik angerechnet werden. Als Herausgeberin hat die WiFF die viel beachtete Expertise zu Kompetenzen in der Frühpädagogik angeregt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Als Plattform hat das Projekt Arbeitsgruppen ermöglicht, die Chancen und Hürden der Durchlässigkeit zu beschreiben (Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“ 2012) oder die Kompetenzen für die Berufsfachschule systematisch darzustellen und zu publizieren (Autorengruppe Berufsfachschule 2013). Speziell zur Didaktik der Kompetenzorientierung in Weiterbildungen hat die WiFF auch einen Praxisleitfaden vorgelegt (Meyer 2018). Das Projekt bietet zudem mittels Veranstaltungen eine Grundlage für den diskursiven Austausch und richtete immer wieder Tagungen zur Frage der Durchlässigkeit (Berth u.a. 2013) und zur Kompetenzorientierung aus.

Insgesamt und vor allem auch jenseits der Arbeit der WiFF scheinen die Themen Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Kompetenzprofile im Feld der Frühen Bildung angekommen zu sein, jedenfalls auf der konzeptionell-diskursiven Ebene.¹ Auf einer allgemeinen Ebene liegt das umfassend empirisch begründete Kompetenzprofil für früh-/kindheitspädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014) vor sowie das Qualifikationsprofil der Robert Bosch Stiftung (2011) und der gemeinsame Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienministerkonferenz 2010). Die Fachschulausbildung wird von einem kompetenzorientierten Qualifikationsprofil

¹ Ob und wie diese konzeptionellen Impulse auch genutzt werden, bleibt hingegen mangels umfassender Empirie noch unklar.

(Kultusministerkonferenz 2011/2017) und einem darauf gründenden Fachschullehrplan (Kultusministerkonferenz 2020) beschrieben, das kindheitspädagogische Studium von einem ebenfalls kompetenzorientierten Dokument der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK 2009). Und speziell zur kompetenzorientierten Aus- oder Weiterbildung liegen in jüngerer Zeit Beiträge zu den Themen Bewegung (Schneider u.a. 2015), Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren (Kaiser 2020), Partizipation und Kinderrecht (Albers u.a. 2020) vor. Aktuell wird diskutiert, wie die Kompetenzorientierung für Personalentwicklung und Teamentwicklung genutzt werden kann (Weltzien/Viernickel 2021): Vorgeschlagen wird, dass die Kompetenzorientierung auch direkt im Arbeitsalltag, also nicht nur in der Weiterbildungssituation, einen eigenen Platz findet und auch genutzt wird, um heterogene Teams zu entwickeln. Dabei kommt der Kita-Leitung eine Schlüsselfunktion zu. Ansätze für eine kompetenzorientierte Personalarbeit im Sozial- und Gesundheitsbereich zeigt Herrmann (2017) auf. Alles in allem scheint sich die fachpolitische und fachwissenschaftliche Diskussion in der Frühen Bildung nachhaltig und ausdifferenziert mit der Kompetenzorientierung zu befassen – jedenfalls auf konzeptioneller Ebene.

Auch die Arbeit der WiFF mit und zugunsten der Kompetenzorientierung hat sich ausdifferenziert: Zu Beginn der Projektarbeit engagierte sich die WiFF großflächig, um die Kompetenzdiskussion in den Bereichen Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Praxis anzuregen und zugleich auch zu präzisieren. Inzwischen liegt der nachhaltige Fokus der WiFF auf der Publikationsreihe *Wegweiser Weiterbildung* und ihren Kompetenzprofilen: Seit 2010 hat die WiFF kontinuierlich große Sorgfalt darauf verwendet, für die einzelnen Bände dieser Reihe Weiterbildungsthemen konzeptionell und fachwissenschaftlich adäquat aufzubereiten und das Herzstück der Publikation präzise zu definieren: das jeweilige Kompetenzprofil. Ende 2021 liegen 15 *Wegweiser Weiterbildung* vor. Zusammen ergeben diese beiden Ausdifferenzierungsbewegungen ein wichtiges *fachwissenschaftliches Fundament*, um die Arbeit der WiFF mit Kompetenzprofilen grundsätzlich zu reflektieren.

Konzeptioneller Ausgangspunkt für diesen Arbeitsbericht wiederum ist die Architektur der Kompetenzprofile, die in jedem *Wegweiser Weiterbildung* enthalten sind. Die Profile spannen das Thema der jeweiligen Publikation über drei Ebenen auf: Sie benennen zunächst Handlungsfelder, beschreiben dann für jedes Handlungsfeld spezifische Handlungsanforderungen und definieren anschließend für jede Handlungsanforderung die dafür erforderlichen Kompetenzen. Die Kompetenzen wiederum sind gemäß der Logik des DQR geordnet und unterteilen sich in Fachkompetenz (mit den Komponenten Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenz (mit den Komponenten Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) (AK DQR 2011). Bisher verfolgen die Kompetenzprofile zwei einander überlappende Ziele:

Kompetenzprofile sollen ganz grundsätzlich aufzeigen, auf welchen komplexen Kompetenzen das professionelle Handeln der Fachkräfte basiert, und sie sollen diese zugleich für die Zwecke einer Weiterbildung ausbuchstabieren bzw. präzisieren. Inhaltlich gründen die Kompetenzprofile zunächst auf einer Sichtung der Fachliteratur, die das Projekt vornimmt; sie werden dann in einer „diskursi-

ven Modellierung“ (Friederich u.a. 2015, S. 27) gemeinsam mit Expertinnen und Experten intensiv diskutiert, präzisiert und systematisiert. Für die bisher erarbeiteten 15 Kompetenzprofile hat die WiFF mit über 200 Expertinnen und Experten für Frühpädagogik aus Wissenschaft, Weiterbildung, Fachpraxis und Fachpolitik zusammengearbeitet.

Schließlich gibt es auch noch zwei *projektstrategische Ausgangspunkte* für die Arbeit, die dieser Bericht beschreibt:

Erstens sollen sich die Profile weiterhin klar am Kompetenzmodell und den Kompetenzdimensionierungen des DQR ausrichten. Denn damit, so die Überlegung, bleiben die Kompetenzprofile der WiFF in dessen weitverbreiteter Logik verankert. Idealerweise macht sie dies zugleich zugänglich und anschlussfähig für andere Kompetenzprofile.

Zweitens sollen sich die *Wegweiser Weiterbildung* und mit ihnen die Profile künftig klar auf die Zielgruppe der Weiterbildnerinnen und der Weiterbildner ausrichten. Denn die wiederholten WiFF-Befragungen der Bestellerinnen und Besteller dieser Publikationen zeigen, dass nur jede vierte Person sie für Weiterbildung nutzt. Weitere Einsatzbereiche sind Fachschule und Hochschule. Zwar ist die große Streuung der *Wegweiser Weiterbildung* im Arbeitsfeld prinzipiell erfreulich. Speziell in der Weiterbildung gibt es jedoch aus Projektsicht die größte Notwendigkeit, proaktiv zur Kompetenzorientierung beizutragen. Denn anders als Ausbildung und Studium ist die frühpädagogische Weiterbildung „weitgehend unreguliert“ (Buschle/Friederich 2020, S. 305), erreicht aber ein hoch weiterbildungsaffines Publikum (Buschle/Gruber 2018, S. 61–63). Damit werden die frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu entscheidenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, um die Themen der *Wegweiser Weiterbildung* und auch die Idee der Kompetenzorientierung in die Praxis der Fachkräfte zu disseminieren. In ihrem Arbeitsfeld allerdings besteht eine weitaus weniger formalisierte Praxis (Kovavecic/Nürnberg 2014), Kompetenzorientierung zu vermitteln, als in der fachschulischen Ausbildung oder im kindheitspädagogischen Studium.

Vor diesen Ausgangspunkten hat sich die WiFF von 2020 bis 2021 intensiv mit der Architektur der Kompetenzprofile auseinandergesetzt. Dafür hat das Projekt Rückmeldungen und Anregungen aus verschiedenen externen Perspektiven gesucht und aufgearbeitet. Dieses Arbeitspapier zeigt auf, welche Erkenntnisse, welche Problembeschreibungen und welche Lösungsansätze dieser Prozess gezeitigt hat. Es macht deutlich, welche Veränderungen schon im neu erschienenen *WiFF Wegweiser Weiterbildung* „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ (DJI/WiFF 2021) wirksam werden und welche darüber hinaus noch wünschenswert wären. Mit der folgenden ausführlichen Darstellung sollen die Veränderungen und Ideen dem Diskurs und der Kritik zugänglich gemacht werden. Denn es scheint derzeit wenig Literatur zur Überarbeitung und Anpassung von Kompetenzprofilen zu geben. Zugleich haben die vielen derzeit vorliegenden Kompetenzprofile – ihre Rezeption und Anwendung vorausgesetzt – eine wichtige Steuerungsfunktion.

2 Analytisches Vorgehen

2.1 Prozess und Perspektiven

Startpunkt des analytischen Vorgehens war eine *umfassende projektinterne Bestandsaufnahme*. Sie umfasste drei Abschnitte. In einer ersten Exploration wurden die Meinungen und Rückmeldungen des externen Projektbeirats und des Steuerungskreises eingeholt. Hier gab es vor allem Ermutigung und Unterstützung und vergleichsweise wenig Kritik oder konkrete Veränderungsvorschläge. In einem zweiten Schritt wurden die Nutzerbefragungen gesichtet und die Anschlussfähigkeit der Profile zum DQR überprüft. Auf dieser Basis definierte die WiFF dann die beiden beschriebenen projektstrategischen Prämissen: klare Anknüpfung an den DQR und Ausrichtung der Profile auf die Nutzung durch Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Im dritten und ausführlichsten Schritt ging es schließlich darum, den Erstellungsprozess der Kompetenzprofile kritisch zu reflektieren, den Austausch mit Stakeholdern (Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, Hochschullehrende der Pädagogik, Vertreterinnen und Vertreter von Trägern) zu konzipieren sowie Fragen, Ideen und erste Veränderungsvorschläge für den Austausch mit den Stakeholdern zu entwickeln. Die vorherrschende Sichtweise beim dritten Schritt war eine *Erarbeitungsperspektive*. Die *Wegweiser Weiterbildung* und die Kompetenzprofile wurden also in einem ersten Zugriff aus der Sichtweise derjenigen diskutiert, die sie (aus einer Herausgeberrolle heraus) operationalisieren, bestücken und zu einem tragfähigen Ganzen entwickeln müssen. So gesehen wurde die Architektur und Machart der Kompetenzprofile auch daraufhin überprüft, wie gut sie sich für die WiFF als Arbeitswerkzeug eignen.

Anschließend war es das Ziel, die *Sichtweisen externer Expertinnen und Experten* zu erkunden und zu dokumentieren. Ein Schwerpunkt dabei lag auf den Perspektiven der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als unmittelbaren Anwenderinnen und Anwendern der Profile (also einer *Nutzungsperspektive*). Dafür wurden zwei Online-Workshops mit sieben frühpädagogischen Weiterbildnerinnen durchgeführt. Auf deren Anregung hin wurde auch die Sichtweise von Weiterbildungsmanagerinnen und -managern eingeholt und ein zusätzlicher Online-Workshop durchgeführt. Hierfür wurden vier Teilnehmende, die bei ihrem jeweiligen Träger die Programmgestaltung und Referentenauswahl für frühpädagogische Weiterbildungen steuern und verantworten, gewonnen. Ihre Perspektive ließe sich als *Steuerungsperspektive* oder als erweiterte Nutzungsperspektive bezeichnen.

Des Weiteren wurden zwei Expertengespräche mit Hochschullehrenden geführt, einer Frühpädagogin und einem Weiterbildungsforscher. Die beiden blickten auch mit einem Anwendungsbezug und zusätzlich aus einer *konzep-tionell-analytischen Perspektive* auf die Kompetenzprofile und die *Wegweiser Weiterbildung*.

Die Äußerungen, Ideen und Kommentare der Expertinnen und Experten wurden schriftlich dokumentiert und nach jedem Workshop oder Gespräch ausgewertet, diskutiert und aufbereitet. Auf eine Audio-Dokumentation und auf Codieren wurde verzichtet.

Das Kondensat aus Bestandsaufnahme, Workshops und Expertengesprächen speiste die WiFF in einen *Abschluss-Workshop* ein: Dort wurden konkrete, im vorhergehenden Prozess entwickelte Vorschläge auf ihre Verständlichkeit und Machbarkeit hin erstmals oder vertieft diskutiert. Am Workshop beteiligten sich *Stakeholder mit unterschiedlichen Perspektiven*: eine DQR-Expertin, die zugleich auch Trägerverantwortung innehat, eine frühpädagogische Hochschullehrerin mit Expertise aus dem deutschen und dem Schweizer Bildungssystem sowie erneut eine Weiterbildnerin, eine Hochschullehrerin und ein Weiterbildungsmanager, die ihre Sichtweisen schon zuvor über Workshops oder Gespräche eingebracht hatten.

Auch der Abschluss-Workshop wurde von der WiFF ausgewertet. Insgesamt erstreckte sich das analytische Vorgehen von der internen Bestandsaufnahme bis zur Auswertung des Abschluss-Workshops über einen Zeitraum von einem Dreivierteljahr. Alle beteiligten Expertinnen und Experten sind im Anhang aufgelistet.

2.2 Themen und Fragen

Zur Vorbereitung aller Workshops und Gespräche wurden die Expertinnen und Experten gebeten, vorab die *WiFF Wegweiser Weiterbildung* in Gänze und die Machart des Kompetenzprofils im Besonderen anhand von Leitfragen zu sichten. Anschließend wurde mit allen eingehend diskutiert. Von Interesse für die WiFF waren dabei alle direkten Fragen und Anregungen für die Arbeit des Projekts und ebenso die Diskussionen der Expertinnen und Experten untereinander, ganz im Sinne einer klassischen Gruppendiskussion.

Je nach Perspektive kamen bereits bei der Vorbereitung oder später in der Diskussion teilweise unterschiedliche Leitfragen und thematische Vertiefungen zum Tragen. So stand im Austausch mit den Weiterbildnerinnen, Weiterbildungsmanagerinnen und -managern die konkrete Nutzung des Kompetenzprofils in der Weiterbildung im Vordergrund. Außerdem wurde erörtert, in welchem Ausmaß die Kompetenzorientierung bereits im Weiterbildungsgeschehen angekommen ist. Diskutiert wurde zudem, ob und wie die WiFF über Erarbeitung und Bereitstellung der *Wegweiser Weiterbildung* samt Kompetenzprofilen hinaus noch weiter proaktiv für die Verbreitung der Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung sorgen sollte. Um die Nutzung der *Wegweiser Weiterbildung* und der Profile im jeweiligen Arbeitskontext der Weiterbildnerinnen zu verstehen, wurden sie außerdem gebeten zu schildern, wie sie Weiterbildungen ganz grundsätzlich vorbereiten.

In den beiden jeweils einzeln geführten Expertengesprächen ging es auch um die Einsetzbarkeit der Profile in der Weiterbildung und zusätzlich um die theoretisch-konzeptionelle Gestaltung der Kompetenzprofile, um Kompetenzkonzepte und um das Wording im Kompetenzprofil.

2.3 Nutzen und Grenzen

Das analytische Vorgehen sollte über alle Formate hinweg (interne Bilanz, Workshops, Expertengespräche, Abschluss-Workshop) dazu dienen, sowohl die Fragen der WiFF zu diskutieren als auch neue Ideen zu gewinnen. Aus Sicht der WiFF ergaben sich anregende Diskussionen und vielfältige Impulse, die so gewonnene Datenlage erscheint also hinreichend „gesättigt“. Selbstkritisch ist allerdings anzumerken, dass aufgrund der Dauer des Prozesses und der verschiedenen thematischen Spezialisierungen der Weiterbildnerinnen anfangs über unterschiedliche Bände der Reihe *WiFF Wegweiser Weiterbildung* gesprochen wurde. Erst zum Ende hin wurde verabredet, dass alle Beteiligten den gleichen Band diskutieren: „Gesundheitsförderung in Kitas“. Sinnvoll wäre dies von Anfang an gewesen.

Insgesamt waren die Teilnehmenden gegenüber den *Wegweisern Weiterbildung* und Kompetenzprofilen sehr aufgeschlossen und würdigten die Ziele und die Arbeitsleistung bei der Erstellung eines Bandes samt Kompetenzprofil. Klar im Vordergrund standen die Verbesserungsmöglichkeiten, die Diskussion war deutlich kritischer als zuvor im Projektbeirat. Die Tatsache, dass die Expertinnen und Experten mit den direkt dafür Verantwortlichen (und nicht mit einem neutralen Dritten) über die Konzeption der *Wegweiser Weiterbildung* und der Kompetenzprofile diskutierten, hat sie nicht davon abgehalten, Kritik zu üben. Einige Rückmeldungen waren für die WiFF als Herausgeber auch etwas ernüchternd, etwa der Hinweis einer Weiterbildnerin, dass sie die *WiFF Wegweiser Weiterbildung* zwar immer wieder gerne bestelle und in die eigene Sammlung von Fachliteratur einreihe, die Profile aber bisher noch gar nicht genutzt habe.

Überraschend und zugleich anregend waren zwei Gesichtspunkte: Im Laufe der Workshops wurde deutlich, dass die Weiterbildnerinnen und ebenso die Weiterbildungsmanagerinnen und -manager Kompetenzprofile systemisch betrachten, ihre jeweilige Arbeit also in einem Gesamtprozess und im Zusammenspiel verschiedener Akteure verorten. Damit wurde für die WiFF ein Gesamtkontext sichtbar, der sonst nicht deutlich geworden wäre. Bei der Auswertung der Expertengespräche wiederum zeigte sich, dass die Expertin beziehungsweise der Experte die Kompetenzprofile eingehend auf Konzeption und Ausgestaltung gesichtet hatten (bis hin zur Angemessenheit einzelner Kompetenzformulierungen) und die Profile dann entsprechend konzeptionell-reflexiv diskutierten. Insgesamt ergänzten sich die unterschiedlichen Perspektiven auf eine gute Weise.

Die beteiligten Akteure agierten im gesamten Prozess in der Rolle von Beraterinnen und Beratern, die das Produkt Kompetenzprofil und ebenso das Produkt *Wegweiser Weiterbildung* kritisch betrachten, mitunter auch nutzen, aber im Unterschied zur WiFF nicht für dessen Erstellung und Qualität verantwortlich sind. Damit gleicht dieses Vorgehen der diskursbasierten Modellierung der Profile (Friederich u.a. 2015), wenn die WiFF in Zusammenarbeit mit einer eigens dafür berufenen Expertengruppe auch jedes einzelne Thema im *Wegweiser Weiterbildung* diskutiert und systematisiert.

Grundsätzlich ähnelt das hier realisierte analytische Vorgehen der Datenerhebung in einem qualitativen Forschungsprojekt, vor allem was die Prinzipien der Offenheit und der Prozesshaftigkeit angeht (Steinke 2019). Zugleich hat das Vorge-

hen auch Züge einer Selbst-Evaluation, da die WiFF das eigene Handeln (nämlich die Erarbeitung von *Wegweisern Weiterbildung* und, speziell hier im Fokus, die Verwendung von Kompetenzprofilen) systematisch hinterfragt, analysiert und bewertet (Müller-Kohlenberg/Beywl 2003). Ziel ist dabei eine Verbesserung der Kompetenzprofile. In dieser Hinsicht ähnelt das Vorgehen der formativen Evaluation (von Kardoff/Schönberger 2020).

Das analytische Vorgehen unterliegt prinzipiell den gleichen Einschränkungen wie qualitative Forschung: Es führte zu dichten Beschreibungen und Problemschilderungen, lässt sich aber nicht generalisieren. Zudem gilt, dass die Beteiligten bei aller Kritikbereitschaft dem Projekt WiFF, dem Publikationsformat *Wegweiser Weiterbildung*, den Zielen eines Kompetenzprofils und dem Paradigma der Kompetenzorientierung positiv gegenüberstanden. So hatten zwei Expertinnen schon in der Vergangenheit bei der Erstellung von *Wegweisern Weiterbildung* mitgearbeitet, eine Expertin und ein Experte engagieren sich auch im Projektbeirat.

Gegenstand des Austauschs mit den Expertinnen und Experten waren sowohl die *Wegweiser Weiterbildung* in Gänze, also als Publikationsformat, als auch die Architektur des darin enthaltenen Kompetenzprofils. Die folgende Darstellung konzentriert sich vor allem auf die Probleme und Veränderungsmöglichkeiten am Kompetenzprofil. Denn hier gibt es aus Sicht der WiFF ein besonderes wissenschaftliches und bildungspolitisches Interesse an Transparenz und Diskussion.

3 Probleme bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung

Jenseits der konkreten Gestaltung und Nutzung der WiFF-Kompetenzprofile diskutierten die Expertinnen und Experten mehrfach die Kompetenzorientierung per se. Dabei beschrieben sie Problemlagen, die hier kurz skizziert werden sollen, weil sie wichtige Schlaglichter auf den Gesamtkontext werfen, in dem Kompetenzprofile zum Einsatz kommen.

3.1 Verbreitung der Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung

Eingehend diskutiert wurde, in welchem Ausmaß der frühpädagogische Weiterbildungsbereich bereits kompetenzorientiert ausgerichtet ist. Zusammengefasst lautet die Sicht der Expertinnen und Experten: Bisher gibt es im Weiterbildungsbereich Tendenzen zur Kompetenzorientierung, doch als durchgehendes Muster wirkt sie noch nicht. So verglich eine Hochschullehrerin die Umsetzung der Kompetenzorientierung an den Lernorten Ausbildung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Studium und meinte, Kompetenzorientierung werde derzeit vor allem an den Lernorten Hochschule und Berufsbildung vorangetrieben, im Weiterbildungsbereich hätte die Kompetenzorientierung hingegen noch keine Selbstverständlichkeit. Ein Weiterbildungsmanager meinte, nach einer anfänglichen Offenheit für Kompetenzorientierung sei aus seiner Sicht eigentlich nicht mehr viel geschehen, die Anfangsbegeisterung sei zu seiner Überraschung verpufft – ohne große didaktische Änderungen.

Die Vertreterin eines Trägers machte darauf aufmerksam, dass es im Vergleich zur Frühen Bildung für die Pflege die Erprobung des Entwurfs eines Qualifikationsrahmens gibt, der den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen fokussiert (Knigge-Demal/Hundenborn 2012). Er bietet ein kompetenzorientiertes Referenzsystem, das die verschiedenen Qualifikationsniveaus mit den verschiedenen Qualifikationen und Tätigkeitspositionen verknüpft und ausgestaltet.

Und schließlich ist es aus Sicht einiger Expertinnen und Experten derzeit eher die Ausnahme, dass Weiterbildungsveranstaltungen bereits kompetenzorientiert ausgeschrieben werden.

3.2 Kompetenzverständnis des Weiterbildungspersonals

Damit Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Kompetenzprofile sinnvoll einsetzen können, sei zunächst das Verständnis des Paradigmas der Kompetenzorientierung erforderlich, darauf wiesen einige Weiterbildnerinnen hin. Sie erklärten, dass sie

sich die dafür erforderlichen Kenntnisse vor allem im Selbststudium aneigneten. Es wäre interessant, so der Vorschlag einiger Weiterbildnerinnen, wenn die WiFF, wie im Jahr 2020 schon themenbezogen begonnen, immer wieder Webinare oder Workshops zur Arbeit mit den Kompetenzprofilen anbieten würde. Die Weiterbildungsmanagerinnen und -manager bestätigten diese Problemsicht: Für sie sei es teilweise schwierig, aufgrund des begrenzten Pools an bezahlbaren und lokal verfügbaren Trainerinnen und Trainern solche zu finden, die ein Thema sowohl inhaltlich als auch kompetenzorientiert vermitteln könnten.

Implizit beschreiben die Weiterbildnerinnen, Weiterbildungsmanagerinnen und -manager hiermit auch einen Lernbereich für frühpädagogische Fachkräfte, der fast nicht reguliert oder gesteuert wird (Buschle/Friederich 2020). Ob eine Bildungsreform wie die Kompetenzorientierung auch hier greift, hängt also von zwei Dingen ab: von der Überzeugung der einzelnen Akteure in der Weiterbildung selbst und – zumindest in der aktuellen Situation – auch von weiterbildungsexternen Akteuren, die auch keine Governance-Funktion haben (im Unterschied zu den Ländern bei der Fachschulausbildung oder der staatlichen Anerkennung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen) und die auch keine Bildungszertifikate (wie die Hochschulen, Fachschulen und Berufsfachschulen) vergeben, aber dennoch zur Kompetenzorientierung beitragen wollen. Das ist die Ausgangslage, vor der aus auch die WiFF agiert. Sie ist der Grund für die Erarbeitung der *Wegweiser Weiterbildung* zur Weiterbildung der Fachkräfte als Publikationsreihe. Sie war auch Anlass dafür, einen Band speziell zu den Kompetenzen der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu entwickeln (DJI/WiFF 2014) und mit etwas Abstand eine didaktische Handreichung zur Kompetenzorientierung zu erarbeiten (Meyer 2018). Ob dieses Verfügbarmachen von Materialien hinreichend ist, ist jedoch eine andere Frage.

3.3 Interesse der Auftraggeber

Umgekehrt betonten die Weiterbildnerinnen auch, dass die Auftraggeber der Weiterbildung Kompetenzorientierung aktiv befördern oder zumindest offen dafür sein sollten.² Einige Weiterbildnerinnen sahen es zudem als notwendig an, die Träger von Weiterbildungen vom Sinn der Kompetenzorientierung zu überzeugen. Sie regten an, dass die WiFF eine Scharnierfunktion einnehmen und entsprechende Materialien oder sogar Trainings für Weiterbildungsmanagement und Träger entwickeln und bereitstellen sollte. Die Weiterbildungsmanagerinnen und -manager stimmten dieser Problemsicht zu.

Insgesamt scheint es noch Entwicklungsbedarf zu geben, um die Kompetenzorientierung systemisch in der frühpädagogischen Weiterbildung zu verankern.

2 Darauf machten die Weiterbildnerinnen so eindrücklich aufmerksam, dass die WiFF, wie bereits dargestellt, die „Datenerhebung“ um einen zusätzlichen Workshop mit Weiterbildungsmanagerinnen und -managern erweiterte.

4 Problemlagen und erste Lösungsvorschläge für die WiFF-Kompetenzprofile

Im Zuge der Selbst-Evaluation wurden der grundsätzliche Nutzen der Kompetenzprofile, zugleich aber auch vier Probleme deutlich, nämlich:

- der Detaillierungsgrad und Umfang der Kompetenzprofile,
- die Überbetonung von Wissensaspekten,
- das Fehlen einer inneren Logik beim Erarbeiten der Profile sowie
- bestimmte Formulierungen der Kompetenzbeschreibungen.

Hinzu kommt die Tatsache, dass die WiFF im Laufe von mehr als zehn Jahren mehr als ein Dutzend thematisch unterschiedliche Kompetenzprofile erarbeitet hat, die bisher in keinem Zusammenhang zueinander stehen. Die folgende Darstellung nimmt vor allem die vier Problemlagen in den Blick. Bei einigen werden auch Lösungsvorschläge vorgestellt, die die WiFF oder die Stakeholder im Laufe des Prozesses formuliert haben.

4.1 Umfang und Detaillierungsgrad

Sowohl in der WiFF-internen Bilanz als auch im Expertenurteil bestand hohe Einigkeit: Alles in allem sind die bisher erarbeiteten Kompetenzprofile in den einzelnen Aspekten zu detailliert und im Gesamtumfang zu lang. Die Problematik soll am Beispiel des Kompetenzprofils „Gesundheitsförderung in Kitas“ verdeutlicht werden (DJI/WiFF 2020, S. 93–116).

Das Profil hat wie alle WiFF-Profile eine Top-down-Logik, entlang derer es immer konkreter wird. Ausgangspunkt sind fünf Handlungsfelder, für jedes Handlungsfeld wird wiederum eine Handlungsanforderung benannt. So lautet etwa die Handlungsanforderung für das Handlungsfeld Kinder „Selbstbildungsprozesse der Kinder gesundheitsbewusst wahrnehmen, anregen und begleiten“ (ebd., S. 93). Für jede Handlungsanforderung buchstabiert das Profil dann Kompetenzen aus und ordnet diese den vier DQR-Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz³ zu. Das resultierende Profil wird als Kompetenztafel dargestellt. Die Tabelle erstreckt sich über 24 Seiten und listet insgesamt 266 Kompetenzen auf.

Grundsätzlich lobten die Expertinnen und Experten die mit großer Sorgfalt erzielte Vollständigkeit und Genauigkeit. Zudem sei es, so die Meinung eines Experten, auch bildungspolitisch wichtig, die große Bandbreite an erforderlichen Kompetenzen aufzuzeigen, die Fachkräfte benötigen, um professionell zu arbeiten. Von konkretem Nutzen seien die Vollständigkeit und der hohe Detaillierungs-

³ Bis zum Band 14 der Reihe *WiFF Wegweiser Weiterbildung* (DJI/WiFF 2020), „Gesundheitsförderung in Kitas“, ist bei der WiFF, anders als beim DQR, nicht von Selbstständigkeit, sondern von Selbstkompetenz die Rede. Die damit benannte Dimension ist dieselbe.

grad, so der Eindruck der Weiterbildnerinnen, Weiterbildungsmanagerinnen und Weiterbildungsmanager, als eine Basis, wenn es darum gehe, ein Jahresprogramm zu einem Weiterbildungsthema zu erstellen. Den Profilen wird also eine positive Signal- und Orientierungsfunktion zugeschrieben.

Auch die Strukturierung des Profils in den vier DQR-Dimensionen wurde von mehreren als klar und hilfreich bewertet. Mitunter sei jedoch einige Konzentration erforderlich, um sich innerhalb des umfangreichen Profils die Struktur verständlich zu machen, so einige Weiterbildnerinnen. Zudem ergebe sich aus der Struktur auch ein (impliziter) Zwang für die Profil-Herausgeber, alle vier Dimensionen mit Kompetenzbeschreibungen zu füllen, so die Beobachtung eines Experten. In der Tat war dieser „Zwang zur Vollständigkeit“ auch aus der Erarbeitungsperspektive heraus problematisch. Derselbe Experte wies zudem auf den Kontrast zwischen den WiFF-Profilen und den ebenfalls kompetenzorientierten Modulhandbüchern für Studiengänge hin: Diese würden mit Absicht sparsam geschrieben, um für die Lehre Spielraum zu lassen. Die hochschulischen Profile stammten allerdings auch aus der Hand derjenigen, die selbst die Lehre übernehmen, so der Experte. Die WiFF-Kompetenzprofile hingegen würden vom Projekt (also extern) für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner erstellt, im Vergleich zu Modulhandbüchern seien sie extrem ausführlich, so die Expertenmeinung.

Die grundsätzliche Zielsetzung der WiFF, sorgsam ausgearbeitete Profile vorzulegen, wurde nachdrücklich bejaht. In der bis 2020 realisierten Ausführung und mit dem hohen Detaillierungsgrad seien sie, so die Meinung der beiden Hochschullehrenden bei den Expertengesprächen, „technokratisch“ und in der Wirkung „erschlagend“. Auch ein Großteil der Weiterbildnerinnen sah das so: Für die konkrete Nutzung in einzelnen Weiterbildungen seien die Profile in der Tat zu umfangreich.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Profile im bisherigen Umfang zwar auf dem Papier vollständig und detailliert vorliegen, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in ihrer konkreten didaktischen Arbeit dann aber Auswahlentscheidungen treffen müssen. Sie müssen also selbst Relevanzsetzungen vornehmen, wenn sie konkrete Weiterbildungen vorbereiten. Dieses Problem der übermäßigen Genauigkeit wird auch in der Literatur thematisiert: Kompetenzen sind dann zu stark ausdifferenziert, wenn ihre feinkörnige Darstellung gar nicht mehr in Lernen übersetzt werden kann (Neumann 2013, S. 37).

4.2 Überbetonung von Wissensaspekten

Die folgende Problemlage wurde bei der internen Bestandsaufnahme deutlich. Mit Blick auf Architektur und Machart des kürzlich erarbeiteten Profils zur Gesundheitsförderung stellte die WiFF fest: Es enthält eine klare, aber nicht intendierte Überbetonung des Wissensaspekts.⁴ Diese Überbetonung hat sich

4 Der DQR, an dem sich die Profile in der Dimensionierung ja bekanntlich orientieren, betrachtet die vier Aspekte Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstständigkeit als gleichrangig, räumt also keinem Aspekt eine besondere Priorität ein.

aus der Zielsetzung ergeben, die Kompetenzprofile in hohem Maße zugänglich und nachvollziehbar zu machen.

Denn in der bisherigen Darstellungspraxis (bis einschließlich *Wegweiser Weiterbildung* „Gesundheitsförderung in Kitas“) sollte und konnte ein Profil in zwei Richtungen lesbar sein: „sowohl horizontal nach Kompetenzdimensionen (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz) als auch vertikal nach Themen“ (DJI/WiFF 2020, S. 93–116). Erreicht wurde diese vertikale Lesbarkeit, indem innerhalb des Kompetenzprofils sogenannte „thematische Ausrichtungen“ benannt werden (z.B. im *Wegweiser Weiterbildung* „Gesundheitsförderung in Kitas“ [ebd.]). Diese thematischen Ausrichtungen sind wiederum auf der Wissensebene verortet und leisten sehr feine und vielfältige Differenzierungen. So benennt das Kompetenzprofil „Gesundheitsförderung in Kitas“ allein für die bereits erwähnte Handlungsanforderung „Selbstbildungsprozesse der Kinder gesundheits-sensibel wahrnehmen, anregen und begleiten“ 17 verschiedene thematische Ausrichtungen. In der Summe, also über alle Handlungsfelder hinweg, finden sich im Kompetenzprofil „Gesundheitsförderung für Kitas“ 52 thematische Ausrichtungen; alle sind auf der Wissensebene angesiedelt.

Die thematischen Ausrichtungen sollten als Hilfskonstruktion eigentlich nur der Übersichtlichkeit und Lesbarkeit dienen. Über die Entwicklung von mehreren Kompetenzprofilen hinweg ergab sich daraus jedoch, so die Einschätzung am Ende der projektinternen Bilanz, ein impliziter Fokus. Wissen wurde dadurch zu einer Leitkomponente innerhalb des Profils.

Dieser Punkt wurde vor allem in den beiden Expertengesprächen und dann in der abschließenden Expertengruppe vorgestellt und diskutiert – und fand dort Bestätigung. Die gesichtete Forschungsliteratur und pädagogische Fachliteratur gibt keine Auskunft darüber, ob es vergleichbare „Schieflagen“ auch in anderen Kompetenzprofilen gibt.

4.3 Wunsch nach einem Prozessbezug

Wie bei der internen Bilanz deutlich wurde, führten die große Ausführlichkeit und die starke Betonung der Wissensdimension bei der Erarbeitung zu zwei Tendenzen: zur aufzählenden Katalogisierung und zu einer kleinteiligen Genauigkeit. Gleichzeitig schien eine übergeordnete Logik zu fehlen. Gestaltpsychologisch formuliert (Fitzek 2020) ergab sich eine Überbetonung der Teile. Das Ganze hingegen, also die übergeordnete Gestalt (das professionelle Handeln der Fachkräfte), schien beim Erarbeitungsprozess zu verblassen. Im Ergebnis war der Prozess teilweise recht langwierig.

Gleichzeitig, auch das ein Ergebnis der internen Bestandsaufnahme, hat sich der fachwissenschaftliche Diskurs zu den Kompetenzprofilen seit Erscheinen des ersten WiFF-Kompetenzprofils im Jahr 2010 ausdifferenziert. Im Bereich der Frühpädagogik hatten Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) ein Prozessmodell vorgelegt und weiter ausdifferenziert (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014), im Bereich der Sozialpädagogik hatte der Studiengangstag

Soziale Arbeit ein ähnlich gelagertes Modell herangezogen (Arbeitsgruppe QR SozArb 2016). Derartiges, so die interne Bilanz, fehlte den Profilen der WiFF.

Während der internen Problembilanz entstand daher die Idee, bei künftigen Profilen auf ein einfaches Prozessmodell professionellen pädagogischen Handelns zu rekurrieren. Ein derartiges Modell könnte die bisher kleinteilige Binnenordnung, die über die zahlreichen thematischen Ausrichtungen für jedes Profil nach einem Bottom-up-Prinzip hergestellt wurde, ersetzen und als übergeordneter, vom jeweiligen Thema der Publikation unabhängiger konzeptioneller Rahmen für alle Profile dienen. Das Modell sollte sparsam und zugänglich sein. Die WiFF entschied sich für ein Prozessmodell, das die Grundzüge pädagogischen Handelns anhand von vier Schritten (Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation) skizziert aufteilt. Es ist eine vereinfachte Synthese aus den Prozessmodellen von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Dörte Weltzien, Nicole Kirstein, Stefanie Pietsch und Katharina Rauh⁵ (2014) und des Fachbereichstags Soziale Arbeit⁶ (Arbeitsgruppe QR SozArb 2016).

Die Idee, ein solches Modell zu verwenden, wurde ausführlich in den Expertengesprächen und im Abschluss-Workshop vorgestellt und diskutiert und jeweils überaus positiv aufgenommen.

4.4 Konkrete Formulierung der Kompetenzen

Kompetenzbeschreibungen zielen idealerweise auf das Können der Fachkräfte ab. Ein Experte wies allerdings darauf hin, dass die Kompetenzformulierungen, speziell im Profil „Frühe naturwissenschaftliche Bildung“ (DJI/WiFF 2018), oft stärker auf das Wissen oder die Performanz der Fachkräfte abzielen, aber weniger auf deren Können. So heißt es dort beispielsweise, die Fachkraft „initiiert Forscherdialoge“ (ebd., S. 96), „macht eigene ‚Wissenslücken‘ gegenüber den Kindern transparent“ (ebd., S. 99), „berücksichtigt auch (Natur-)Erfahrungen aus dem familiären Umfeld der Kinder“ (ebd., S. 103). Mit Blick auf das Wissen werden oft Formulierungen wie „die Fachkraft kennt ...“ oder die „Fachkraft weiß ...“ verwendet.

4.5 Benennung von Qualifikationsstufen oder Kompetenzgraden

Mit der eingangs erwähnten Entscheidung, die *Wegweiser Weiterbildung* künftig deutlich auf die Gruppe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner auszurichten, ist implizit auch die Zielgruppe der Fachkräfte beschrieben – nämlich bereits

5 Dieses beschreibt professionelles frühpädagogisches Handeln anhand der fünf Schritte Beobachtung, Wissen/Analyse/Recherche, Planung, Handlung, Reflexion.

6 Dieses beschreibt professionelles sozialpädagogisches Handeln anhand der sechs Schritte Wissen/Verstehen/Verständnis, Beschreibung/Analyse/Bewertung, Planung/Konzeption, Recherche/Forschung, Organisation sowie Evaluation.

ausgebildete Fachkräfte. Im DQR sind die Qualifikationen von Fachschulen und Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen Qualifikationsniveau 6 zugeordnet.

Bei der internen Bilanz kam die Frage auf, ob es leistbar und sinnvoll sei, bei künftigen *Wegweisern Weiterbildung* und Profilen auf das DQR-Qualifikationsniveau der Zielgruppen einer Weiterbildung hinzuweisen. Da die Weiterbildungen für eine bestimmte Zielgruppe zugeschnitten seien, könnte die Hervorhebung der Zielgruppe prägnante Aufschlüsse über die Kompetenzausrichtung und Lernergebnisorientierung der jeweiligen Weiterbildung bieten. Dieser Gedanke wurde vor allem im Abschluss-Workshop eingehend diskutiert. Die dort mitwirkende DQR-Expertin machte darauf aufmerksam, dass nur der Arbeitskreis DQR formal dazu berechtigt sei, Qualifikationen, seien sie aus dem formalen oder aus dem non-formalen Bildungsbereich, einer der acht Niveaustufen des DQRs zuzuordnen. Derzeit erarbeitet der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) Richtlinien und Standards für die Zuordnung des non-formalen Bildungsbereichs in den DQR. Da die Zuordnungssystematik und die Kriterien im AK DQR noch nicht abschließend beraten und diskutiert worden seien, wäre die formale (Mindest-)Qualifikation der jeweiligen Zielgruppe einer Weiterbildung derzeit eine mögliche Referenz, um den Kompetenzkanon mit Blick auf die zu erreichenden Lernergebnisse zu formulieren. Dies wäre auch ein erster Schritt, um die jeweilige Weiterbildung im DQR einordnen zu können. Richtet sich ein Kompetenzprofil beispielsweise an ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher, sollte das Kompetenzniveau das Qualifikationsniveau 6 des DQR nicht unterschreiten. Je nach Weiterbildungsdesign könne mit Blick auf die Erweiterung der Kompetenzen eine Weiterbildung so ausgerichtet sein, dass die Qualifikation dazu befähigt, eine Tätigkeit auszuüben, die dem Qualifikationsniveau 7 des DQR entspricht. Oder die jeweilige Weiterbildung könne dem Kompetenzkanon des Qualifikationsniveaus 6 entsprechen, wenn die Kompetenzen auf dem aktuellen Stand erhalten werden sollen oder Kompetenzen mit Blick auf die Verantwortung und die Selbstständigkeit dem Qualifikationsniveau 6 entsprechen.

Im Kreis der Teilnehmenden wurde außerdem diskutiert, nicht die Qualifikation, sondern stattdessen einzelne Kompetenzen systematisch mit drei Abstufungen zu versehen. Die Abstufungen bilden demzufolge den Ausprägungsgrad einer Kompetenz bei einer Person ab. Abstufung 1 beinhaltet dann Grundlagen in Form von systematischem Wissen, Abstufung 2 bezieht sich auf spezifisches Wissen und Handlungskompetenzen (Wissen kann also konzeptionell eingebunden werden) und Abstufung 3 umfasst zusätzlich noch Reflexionskompetenzen. Ansätze und Begründungen für die Beschreibung von drei Kompetenzstufen innerhalb von frühpädagogischen Kompetenzprofilen stammen von der Forschungsgruppe an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Die Forscherinnen und Forscher zeigen außerdem, dass man sowohl die Kompetenzen von individuellen Fachkräften (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014) als auch von Kita-Teams gestuft darstellen kann (Albers u.a. 2020).

4.6 Vielzahl der Kompetenzprofile und Nutzen eines Basisprofils

Als die WiFF im Sommer 2020 mit der internen Bestandsaufnahme begann, hatte das Projekt bereits Kompetenzprofile zu den Themen sprachliche Bildung, Kinder in den ersten drei Lebensjahren, Frühe Bildung, Zusammenarbeit mit Eltern, Lernort Praxis, Kita-Leitung, naturwissenschaftliche Bildung vorgelegt. Zusätzlich beschrieben fünf weitere *Wegweiser Weiterbildung* samt Kompetenzprofilen die großen Herausforderungen im Themenfeld Inklusion. Zum Jahresende 2020 erschien der *Wegweiser Weiterbildung* „Gesundheitsförderung in Kitas“. Damit liegen zwölf Kompetenzprofile vor, die Kompetenzen der Fachkräfte definieren. Im Zuge der internen Bilanz wurde kritisch überlegt: Wie ist mit dieser Vielzahl an Kompetenzprofilen umzugehen? In welcher internen Beziehung stehen die einzelnen Profile? Wann liegen zu viele separate Profile vor? Wäre es lohnenswert, künftig mit einem Basisprofil zu arbeiten?

Ein Basisprofil, so die Überlegung, könnte diejenigen Kompetenzen der Fachkräfte herausarbeiten, die grundlegend für professionelles pädagogisches Handeln sind. Zukünftige *Wegweiser Weiterbildung* und weitere Profile könnten dieses Basisprofil dann jeweils themenspezifisch ergänzen. Dieser Vorschlag wurde in allen Reflexionsrunden eingehend diskutiert. Dabei stand die Frage im Vordergrund, ob ein Basisprofil überhaupt sinnvoll ist; über konkrete Inhalte wurde nicht gesprochen.

Die Expertinnen und Experten waren dafür in hohem Maße aufgeschlossen: Ein sparsam formuliertes Basisprofil, so einige Teilnehmerstimmen, könnte die als zu lang und detailliert empfundenen Profile ablösen. Zur Ausgestaltung und zum Nutzen wurden verschiedene Ideen und Anregungen entwickelt:

Mehrfach geäußert wurde die Idee, ein solches Basisprofil *digital aufzubereiten*. Die digitale Form könnte eine nutzergesteuerte Navigation ermöglichen: So könnte man etwa innerhalb des Basisprofils einzelne Kompetenzen online ansteuern und diese im Weiterbildungsgeschehen diskutieren und vertiefen. Zum anderen, so eine weitere Idee, könnte man das einmal digitalisierte Basisprofil auch mit den verschiedenen thematischen Ergänzungen digital verknüpfen. Derartige Verknüpfungen sind derzeit weder inhaltlich noch strukturell, also in der Handhabung der Kompetenzprofile, angelegt. Jedes Profil steht bisher noch für sich und wird jeweils mit Bezug auf ein spezifisches Thema entwickelt.

Ein Experte schlug vor, *gänzlich themenunabhängige Wegweiser Weiterbildung* zu erarbeiten und sich so vollständig auf den Prozess pädagogischen Handelns zu konzentrieren. Die bisherigen thematischen Ausrichtungen würden dann entfallen. In Anlehnung an die oben genannten Prozessmodelle würde dies beispielsweise ein Profil zum Handlungsschritt Evaluation, eines zum Handlungsschritt Planung, eines zum Handlungsschritt Durchführung und schließlich eines zum Handlungsschritt Reflexion bedeuten.

5 Veränderungen an den WiFF-Kompetenzprofilen

Nach dem Abschluss aller Auswertungen im März 2021 hat die WiFF erste Veränderungen an der Konzeption des Kompetenzprofils erprobt und umgesetzt. Sichtbar werden sie im jüngst erschienenen Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ (DJI/WiFF 2021). Es weist die folgenden Neuerungen auf, die alle auf der vorangegangenen Analyse gründen.

5.1 Empirische Begründung der Handlungsfelder

Alle Kompetenzprofile der WiFF basieren auf der Benennung von Handlungsfeldern. Die zuletzt vorgelegten *Wegweiser Weiterbildung* zu den Themen Gesundheitsförderung, früher naturwissenschaftlicher Bildung sowie Bildungsteilhabe und Partizipation (DJI/WiFF 2020, 2018, 2017) benannten vier beziehungsweise fünf Handlungsfelder. Grundlage für ihre Benennung waren, wie auch zuvor bei der Erstellung der *Wegweiser Weiterbildung*, die Sichtung der Fachliteratur und die eingehenden Diskussionen in den jeweiligen Expertengruppen. Das Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ hingegen fußt auf den Ergebnissen einer eigens vorgeschalteten Studie. Mittels Interviews untersuchte die WiFF die Aufgaben der Fachberatung aus deren subjektiver Sicht (Kaiser/Lipowski, im Erscheinen), mittels Dokumentenanalyse sichtete das Projekt die gesetzlichen Regelungen zu Mandat und Lizenz der Fachberatungen (Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020). Auf dieser empirischen Basis formuliert der *Wegweiser Weiterbildung* „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ nun die fünf Handlungsfelder Qualität, Träger, Personal, Team und eigene Arbeit und spezifiziert für jedes Handlungsfeld eine Handlungsanforderung. Dieses Vorgehen war schon vor der kritischen Selbstreflexion und dem Expertenprozess so angelegt worden und wurde daher dort nicht mehr zur Diskussion gestellt.

5.2 Zusätzliche Prozesslogik in der Binnenstruktur

Das Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Tab.) buchstabiert, wie bereits alle Kompetenzprofile zuvor, für alle Handlungsfelder samt Handlungsanforderungen die erforderlichen Kompetenzen aus. Die Kompetenzbeschreibungen pro Handlungsanforderung werden ebenfalls wie bisher den vier Dimensionen des DQR zugeordnet. Das Kompetenzprofil ist also entlang dieser Dimensionen weiterhin auf der horizontalen Achse lesbar.

Neu ist die Strukturierung der vertikalen Achse des Kompetenzprofils: Hier dienen nun erstmals die vier Prozessschritte Analyse, Planung, Durchführung

und Evaluation als heuristischer Rahmen. Dieser Rahmen soll dazu dienen, den Handlungsprozess der Fachberatungen zu skizzieren.

Die folgende Tabelle zeigt einen Auszug aus dem neu gestalteten Profil. Sichtbar werden die Kompetenzen im Handlungsfeld Qualität für die Handlungsanforderung „Kita-Qualität feststellen, sichern, Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen und (mit)gestalten“. Dort sind die Schritte Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation nun als jeweils eigene Zeilen (auf der vertikalen Ebene) eingezeichnet. Sichtbar wird nun erstmals, wie sich die Kompetenzen im Handlungsprozess entfalten sollen.

A	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld A: Qualität				
<i>Die Kita-Qualität sichern, Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen und (mit)gestalten</i>				
Die Fachberaterinnen und Fachberater				
<p>... verfügen über fundiertes Fach- und Praxiswissen zu grundlegenden Prinzipien frühpädagogischen Handelns (z.B. Selbstbildung, Ko-Konstruktion, Partizipation, Inklusion, Sozialraum- und Lebensweltorientierung) sowie zu Verfahren und Instrumenten des Qualitätsmanagements.</p> <p>... sind vertraut mit den Qualitätsvorgaben, -zielen und -diskursen im Kita-System auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene sowie den allgemeinen rechtlichen Vorgaben zu zentralen Themen (z.B. Kinderschutz).</p> <p>... kennen die organisationalen und pädagogischen Ziele des Trägers (z.B. Personalentwicklung, Kooperationen) sowie die Regularien des Kita-Trägers, u.a. zur Vermeidung von und den Umgang mit Kindeswohlgefährdungen (z.B. Ablaufpläne, Beschwerde-management, (externe) Ansprechpersonen).</p>	<p>... können die fachlichen und trägerspezifischen Instrumente für die Analyse des Ist-Stands anwenden.</p> <p>... können identifizieren, welche Akteure (Leitungs- und Fachkräfte, Träger, Kinder und Eltern) bzw. Kooperationspartnerinnen und -partner zu beteiligen sind und wie dies am besten gelingt (Methodenrepertoire).</p> <p>... können auf Basis der gemeinsamen Ist-Stand-Analyse Weiterentwicklungsbedarfe erkennen, konkrete (smarte) Ziele formulieren und dabei die Spezifika der jeweiligen Einrichtung berücksichtigen (→ C).</p>	<p>... können den Analyseprozess sowie die Identifikation von Weiterentwicklungsbedarfen und Zielen transparent und partizipativ gestalten.</p> <p>... sind in der Lage, die Prozesse der Qualitätsanalyse für die Beteiligten nachvollziehbar zu machen (z.B. die Kriterien, nach denen Qualität gemessen wird).</p> <p>... besitzen die Fähigkeit, Teams bzw. den Träger für die Bedeutung zentraler Aspekte, wie etwa ein kindgerechtes Beschwerde-management, zu sensibilisieren.</p>	<p>... können überprüfen, inwiefern die Qualitätsdimensionen (Orientierungen, Strukturen, Prozesse, Ergebnisse) sowie die Handlungsfelder A–E in der Analyse berücksichtigt werden.</p> <p>... sind sich der Möglichkeiten und Grenzen ihres eigenen Handelns und ihrer Verantwortung hinsichtlich der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität bewusst.</p> <p>... sind in der Lage, mit Vorhalten und/oder Widerständen (z.B. gegenüber Qualitätsprüfung/vorgaben) kreativ und konstruktiv umzugehen.</p>	
Analyse				

Auszugsweise und exemplarisch (vgl. Hervorhebungen in der Tabelle) liest sich der Handlungsprozess für diese Handlungsanforderung folgendermaßen:

Für den Prozessschritt Analyse sollten Fachberatungen über fundiertes Fach- und Praxiswissen verfügen, Weiterbildungsbedarfe erkennen und sich der Möglichkeiten und Grenzen ihres eigenen Handelns bewusst sein. Für den Prozessschritt Planung sollten Fachberatungen die zentralen Qualitätsmanagementdokumente kennen, in der Lage sein, Aktualisierungen an Leitbildern vorzunehmen, und Leitungen und Träger in die Planung einbinden können. Für den Prozessschritt Durchführung sollten sie Methoden der Gesprächsführung und der Prozessbegleitung kennen und den Austausch innerhalb des Trägers und des Kollegiums initiieren können. Was schließlich den Prozessschritt Evaluation angeht, sollten Fachberatungen über ein Repertoire an Reflexionsinstrumenten verfügen und in der Lage sein, die Zielerreichung gemeinsam mit den Beteiligten zu überprüfen. Soweit die beispielhafte und vereinfachte Darstellung der neuen vertikalen Ausrichtung des Profils.

Aus der Tabelle wird außerdem ersichtlich: Das Kompetenzprofil benennt Kompetenzen *stets über alle vertikalen und horizontalen Dimensionen hinweg*. Es beschreibt also für jeden Aspekt des Kompetenzprofils (sei es Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz oder Selbstständigkeit auf horizontaler Ebene) oder die eben beschriebenen vier Schritte (auf vertikaler Ebene) die jeweils erforderlichen Kompetenzen, es zielt also weiterhin auf Vollständigkeit ab.

Insgesamt sollen mit diesen Veränderungen mehrere Punkte verbessert werden: Die Prozesshaftigkeit des Handelns soll ein Leitgedanke für die Erarbeitung des Kompetenzprofils sein. In mindestens ebenso starkem Maße soll sie aber auch für die Teilnehmenden an Weiterbildungen stärker sichtbar und damit diskutierbar werden. Und schließlich soll der Prozesscharakter des Profils auch dazu beitragen, die Überbetonung der Dimension Wissen zu überwinden, die im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurde.

5.3 Verringerter Umfang

Bei der Zusammenstellung des Kompetenzprofils „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ wurde darauf geachtet, nicht zu viele Kompetenzen aufzulisten. Inhaltlich leitend dabei war das Prinzip „so wenig wie möglich, so viel wie nötig“. Mit dieser kompakten Form soll eine bessere Verwendbarkeit des Profils in Weiterbildungen erreicht werden. Das Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ setzt sich im Ergebnis aus insgesamt 203 Kompetenzen zusammen, die sich auf fünf Handlungsfelder beziehen. Künftige Profile könnten gegebenenfalls noch knapper formuliert werden.

Bereits jetzt ist das Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ im Gesamtumfang um 23% kürzer als das 2020 erarbeitete Kompetenzprofil „Gesundheitsförderung in Kitas“, das unter dem Eindruck der Selbst-Evaluation bereits auf Sparsamkeit achtete, aber noch 266 Kompetenzen über fünf Handlungsfelder hinweg auflistet. Das Profil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ ist zudem deutlich kürzer (nämlich um 33%) als das im Jahr 2018 erarbeitete

Kompetenzprofil zur naturwissenschaftlichen Bildung, (DJI/WiFF 2018), das 306 Kompetenzen verzeichnet.

5.4 Sprachliche Veränderungen

Im Zuge der Selbst-Evaluation wurde deutlich: Das Kompetenzprofil „Frühe naturwissenschaftliche Bildung“ und einige ältere Profile betonen in den jeweiligen Formulierungen der Kompetenzen zu stark das Wissen oder die Performanz, wohingegen der Aspekt des Könnens vergleichsweise schwach bleibt. Diese Erkenntnis wurde so früh im Reflexionsprozess deutlich, dass WiFF bereits beim zu diesem Zeitpunkt in der Erarbeitung befindlichen Kompetenzprofil zur Gesundheitsförderung umsteuern konnte. Dieses Profil und gleichermaßen das Kompetenzprofil „Fachberatung für Kindertageseinrichtungen“ betonen nun stärker das Können. Daher heißt es nun häufig, die Fachberatungen „können“ (z.B. „können mit dem Träger in einen kontinuierlichen Dialog zu zentralen Aspekten frühkindlicher Bildung und Betreuung treten“ [DJI/WiFF 2021, S. 95]), die Fachberatungen „sind in der Lage“ (z.B. „sind in der Lage, kontinuierliche Prozesse zu gestalten“ [ebd., S. 98]) oder die Fachberatungen „sind fähig“ (z.B. „sind fähig, sich mit Akteuren des Sozialraums zu vernetzen“ [ebd., S. 97]).

Außerdem ist im Fachberatungsprofil nun auf der Ebene der personalen Kompetenz nun nicht mehr von Selbstkompetenz, sondern von „Selbstständigkeit“ (vgl. Tab., vierte Spalte) die Rede. Dies dient der Anschlussfähigkeit an den DQR, der ebenfalls von Selbstständigkeit spricht.

6 Zwischenbilanz

Für die Erarbeitung des Kompetenzprofils Fachberatung hat WiFF erstmals ein Prozessmodell genutzt. Zudem wurde bei der Erarbeitung besonders darauf geachtet, die Anzahl der Kompetenzen übersichtlicher zu halten. Aus der Herausgeberperspektive lässt sich festhalten: Die Operationalisierung des Profils anhand einzelner Kompetenzen war nun deutlich leichter, für die damit erstmals befassten WiFF-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter war es selbsterklärend. Auch für die beteiligte Expertengruppe war die Rahmung zugänglich und einsichtig. Im Idealfall kann diese sparsamere Beschreibung der relevanten Kompetenzen nun auch leichter von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern zur Gestaltung von Trainings genutzt werden. Und ebenfalls idealerweise kann mit dieser neuen Darstellungsweise auch das prozesshafte Handeln in der Pädagogik verdeutlicht werden, und dies unabhängig vom jeweiligen Thema des Profils. Auf einer Mikroebene wurde zudem darauf geachtet, im Wording der Kompetenzen stärker auf das Können abzuheben; außerdem spricht WiFF analog zum DQR nun von Selbstständigkeit und nicht mehr von Selbstkompetenz. Die WiFF wird diese Veränderungen weiter bei der Erarbeitung des *Wegweisers Weiterbildung „Ganztag im Primarbereich“*, der 2022 erscheinen wird, berücksichtigen. Damit sind aber noch längst nicht alle Vorschläge und Ideen umgesetzt, die die WiFF im Rahmen der Selbst-Evaluation zusammengetragen hat. Das Projekt hat sich bisher und aus rein pragmatischen Gründen auf Veränderungen beschränkt, die innerhalb der noch zur Verfügung stehenden Projektlaufzeit umsetzbar waren. Darüber hinaus erscheinen weitere Veränderungen sinnvoll – sie wären durchaus substantiell.

7 Agenda

Im Zuge des hier beschriebenen Werkstattprozesses hat die WiFF die Architektur und Ausgestaltung der Kompetenzprofile aus drei Perspektiven diskutiert:

- aus der Sichtweise des Herausgebers, der ein Profil in einem Expertenprozess erarbeitet,
- aus der Sichtweise der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie der Weiterbildungsmanagerinnen und -manager, die Profile in ihren Weiterbildungen entweder selbst nutzen oder für ihren Einsatz sorgen und
- aus Sicht der wissenschaftlichen und politischen Fachexpertinnen und -experten.

Hinzu kam eine Sichtung der recht spärlichen Forschungsliteratur. Eine solide empirische Perspektive auf die Nutzung von Kompetenzprofilen konnte mangels Studien noch nicht beschrieben werden. Für die weiteren Diskurse zu Kompetenzprofilen ergeben sich daraus drei Themenfelder, die weitgehend den hier vorgestellten Perspektiven (Weiterbildungspraxis/Trägersicht, wissenschaftliche Sicht, empirischer Wissensstand) entsprechen: die weitere Arbeit der WiFF an ihren Kompetenzprofilen, das proaktive Verankern der Kompetenzorientierung in der Weiterbildung und empirische Fragen.

7.1 WiFF-Kompetenzprofile weiter schärfen

WiFF sollte die Kompetenzprofile in den *Wegweisern Weiterbildung* nicht nur weiterhin kritisch reflektieren, sondern auch weiter differenzieren und weiterentwickeln. Zwei Veränderungen können in der verbleibenden Projektzeit von 15 Monaten nicht mehr angemessen umgesetzt werden, erscheinen aber überaus sinnvoll:

Die beteiligten Expertinnen und Experten waren, wie dargestellt, in hohem Maße dafür aufgeschlossen, ein *Basisprofil* zu erarbeiten. Ein solches Basisprofil sollte die absolut notwendigen und erforderlichen Kompetenzen der Fachkräfte beschreiben und in den meisten Situationen professionellen pädagogischen Handelns von Relevanz sein. Es könnte jeweils thematisch zu speziellen Weiterbildungsthemen ergänzt werden. Einem derartigen Profil käme eine grundlegende Bedeutung zu; idealerweise hätte es auch einen gewissen bildungspolitischen Signalcharakter. Deshalb wäre es angeraten, ein solches Profil im Rahmen einer Expertengruppe zu erarbeiten, also wieder den Weg einer diskursiven Modellierung zu gehen. Zuvor könnten im Rahmen einer Dokumentenanalyse die bereits erarbeiteten Profile der WiFF, aber auch andere vorgelegte Profile auf immer wiederkehrende grundlegende Kompetenzen hin gesichtet werden. Einen ähnlichen Weg sind bereits Klaus Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen gegangen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014).

Wenn ein Basisprofil die absolut grundlegenden Kompetenzen beschreibt, stellt sich außerdem die Frage, in welchen Lern- und Bildungssettings sie erworben werden können. In ihrer Gesamtheit können sie sicher nicht erst in der Weiterbildung erworben werden. Denkbar ist es daher, dass der Weiterbildung die Rolle zukommt, diese Kompetenzen, auch wenn sie bereits erworben sind, immer wieder aufs Neue zu trainieren und zu aktualisieren, so jedenfalls die Anregung einer Expertin. Führt man diesen Gedanken fort, dann wäre es auch überlegenswert, in einem künftigen Basisprofil Kompetenzstufen (von 1 bis 3, siehe oben: „Benennung von Qualifikationsstufen oder Kompetenzgraden“) zu benennen oder die Niveaustufen am Qualifikationsniveau der Adressatinnen und Adressaten auszurichten. Der Weiterbildung könnte dann die Rolle zukommen, den Ausprägungsgrad der Kompetenzen zu vertiefen.

Hinsichtlich der Form der Kompetenzprofile wäre es lohnend, die Ideen der Digitalisierung eingehender konzeptionell zu fassen, darauf aufbauend zunächst einen Prototyp in digitaler Form zu erproben und dann ein digitales Profil einzuführen. Derartige Profile sind derzeit eher die Ausnahme (Petanovitsch/Schmid 2019). Ansätze zur individuellen Abbildung von Kompetenzen in digitalen Formaten⁷ finden sich in der Hochschulbildung unter dem Stichwort „E-Portfolio“ (z.B. Menhard u.a. 2012) oder im Kontext von Migration, dann unter dem Stichwort „Online-Tool“ (Europäische Union 2020; Bertelsmann 2018).

7.2 Zur weiteren Verbreitung der Kompetenzorientierung beitragen

Im Verlaufe der Workshops wurde deutlich: Kompetenzorientierte Weiterbildung im Allgemeinen – und Weiterbildung mit Kompetenzprofilen im Speziellen – geschieht nicht im luftleeren Raum. Das individuelle Handeln einer einzelnen gutwilligen Weiterbildnerin kann alleine nicht nachhaltig wirken. Die befragten Weiterbildnerinnen, Weiterbildner, Weiterbildungsmanagerinnen und Weiterbildungsmanager verorten die Kompetenzorientierung vielmehr in einem größeren institutionellen Rahmen und in größeren Zusammenhängen im Arbeitsfeld. Bemühungen, die Kompetenzorientierung zu verankern, müssten dies im Blick behalten. Die WiFF hat hierzu zwar Publikationen erarbeitet (Meyer 2018; DJI/WiFF 2014) und Tagungen veranstaltet. Für die Zukunft jedoch stellt sich die Frage: Wer kann und sollte sich hier noch engagieren? Welche Modi sind noch denkbar? Wer ist noch zu beteiligen? Im Forschungskontext würde sich dafür ein partizipativer Ansatz eignen, der Träger, Weiterbildnerinnen, Weiterbildner und Fachkräfte einbindet. Im Trägerkontext, so ein Vorschlag aus dem Expertenkreis, könnte man Kompetenzprofile in die Qualitätsmanagementsysteme der Träger einbinden, dann wären sie quasi verpflichtend umzusetzen.

⁷ Allerdings liegt der Fokus dabei auf der jeweils individuellen Kompetenzdokumentation oder gar Kompetenzfeststellung für Arbeitsmarktzwecke. Die WiFF-Profile sind hingegen als Grundlage für Weiterbildungen gedacht.

7.3 Kompetenzen und Kompetenzorientierung empirisch besser beleuchten

Empirisch wären mehrere Fragen zu klären. Zum einen ist von Interesse, wie weit die Nutzung von Kompetenzprofilen in frühpädagogischen Weiterbildungen verbreitet ist und wie häufig Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert ausgeschrieben werden. Damit ließe sich dann eine Art „Durchdringungsgrad“ beschreiben. Zum anderen lohnt es sich, evaluativ zu untersuchen, was der Einsatz von Kompetenzprofilen in Weiterbildungen tatsächlich bewirkt – sei es im Kompetenzbewusstsein der Teilnehmenden, sei es im professionellen Handeln im Kita-Alltag. Auch wäre evaluativ zu beleuchten, wie verschiedene Akteure (Träger, Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, Weiterbildungsteilnehmende, Kita-Leitungen, Kita-Teams) zur Verankerung von Kompetenzorientierung beitragen – und welchen Gewinn sie daraus ziehen.

8 Literatur

- Albers, Timm/Weltzien, Dörte/Ali-Tani, Caroline/Döther, Sabrina/Söhnen, Sarah Aileen/Verhoeven, Nadja (2020): Herausforderungen inklusiver Bildung in Kita-Teams – Konzipierung eines individualisierten Curriculums für Weiterbildung und Prozessbegleitung. In: Qfl – Qualifizierung für Inklusion, Band 2, Nr. 3. <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/44> (Zugriff: 01.10.2021)
- Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit (Arbeitsgruppe QR SozArb) (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit, Version 6.0, verabschiedet am 08. Juni 2016. Würzburg
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22. März 2011. o.O.
- Autorengruppe Berufsfachschule (2013): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 4. München
- Bertelsmann Stiftung (2018): Deine Berufserfahrung zählt. Online-Projekt. www.meine-berufserfahrung.de (Zugriff: 27.09.2021)
- Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Auswirkungen auf frühpädagogische Ausbildungen. München
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (Hrsg.) (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“, „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Köln. https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf (Zugriff: 01.10.2021)
- Buschle, Christina/Friederich, Tina (2020): Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal. In: Ackeren van, Isabell/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Esther Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto, S. 297–308
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2020): Gesundheitsförderung in Kitas. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 14. München
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2021): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 15. München
- Europäische Kommission/Generaldirektion Bildung und Kultur (Hrsg.) (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg
- Europäische Kommission (2020): Das EU-Kompetenzprofil-Tool für Drittstaatsangehörige. Luxemburg
- Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“ (2012): Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege. Chancen – Hürden – Lösungswege. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 3. München
- Fitzek, Herbert (2020): Gestaltpsychologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfehler. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 85–100
- Friederich, Tina/Meyer, Anita/Schelle, Regine (2015): Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita. Die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Becker-Stoll, Fabienne/Cloos, Peter (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion. Materialien zur Frühpädagogik, Band 18. Freiburg im Breisgau, S. 23–58
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise. Erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ, hrsg. vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V. Freiburg
- Herrmann, Annett (2017): Personalarbeit 4.0. Arbeit kompetenzorientiert gestalten. Handbuch für das Sozial- und Gesundheitswesen. Münster/New York
- Kaiser, Silke (2020): Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren. Ein Weiterbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte. Wiesbaden

- Kaiser, Anna-Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2020): Steuerung der Qualität oder Qualität der Steuerung? Die gesetzliche Rahmung der Kita-Fachberatung in den Bundesländern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 3. München
- Kaiser, Anna-Katharina/Lipowski, Hilke (Im Erscheinen): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Fachberaterinnen und Fachberatern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 35. München
- Kardorff, Ernst von/Schönberger, Christine. (2020) Qualitative Evaluationsforschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 135–157
- Knigge-Demal, Barbara/Hundenborn, Gertrud (2012): Qualifiziert in die Zukunft: Der Beitrag eines sektoralen Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Altenpflege. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 41. Jg., H. 6, S. 20–23
- Kovacevic, Jelena/Nürnberg, Carola (2014): Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 23. München
- Kultusministerkonferenz (2011/2017): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 in der Fassung vom 24.11.2017. o.O.
- Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. Berlin/Bonn
- Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienministerkonferenz (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010. o.O.
- Menhardt, Ioanna/Scholz, Nadine/Bruder, Regina (2012): Kompetent kompetenzorientiert lehren? Einsatz von lehrveranstaltungsbezogenen Kompetenzprofilen im Rahmen eines E-Portfolio-Projekts. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7. Jg., H. 4, S. 50–59
- Meyer, Anita (2018): Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren. Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 53. München
- Müller-Kohlenberg, Hildegard/Beywl, Wolfgang (2003): Standards der Selbstevaluation. Begründung und aktueller Diskussionsstand. In: Zeitschrift für Evaluation, H. 1, S. 65–75
- Neumann, Knut (2013): Mit welchem Auflösungsgrad können Kompetenzen modelliert werden? In welcher Beziehung stehen Modelle zueinander, die Kompetenz in einer Domäne mit unterschiedlichem Auflösungsgrad beschreiben? In: Leutner, Detlev/Klieme, Eckhard/Fleischer, Jens/Kuper, Harm (Hrsg.): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung

- von Bildungsprozessen. Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm. 18. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 35–39
- Petanovitsch, Alexander/Schmid, Kurt (2019): Internationaler Überblick zu Verfahren und Instrumenten der Kompetenzfeststellung im beruflichen Kontext. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 37, Thema 13
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart
- Schneider, Jutta/Kopic, Aida/Jasmund, Christina (2015): Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden
- Steinke, Ines. (2019); Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 13. Aufl. Reinbek, S. 319–331
- Weltzien, Dörte/Viernickel, Susanne (2021): Kompetenzorientierte Personalentwicklung in heterogenen Teams systematisch untersuchen und fördern. In: Frühe Bildung, 10. Jg., H. 2, S. 106–108

9 Beteiligte Expertinnen und Experten

Sonja Alberti

Fortbildungsreferentin und Fachberaterin, Niederelbert

Professorin Dr. Doris Edelmann

Pädagogische Hochschule, Bern

Stefanie Faißt

Fortbildungsreferentin und Beraterin, Remseck am Neckar

Jakob Fritz

Froebel Gruppe, Berlin

Dr. Annett Hermann

Diakonie Deutschland und Arbeitskreis DQR, Berlin

Vivian Hinz

Stiftung Lesen, Mainz

Susanne Kühn

Fortbildungsreferentin und Coach, Rosdorf (Holstein)

Markus Linden-Lützenkirchen

Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

Birgit Pfiste

Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V., Stuttgart

Marcus Rehn

element-i, Stuttgart

Silvia Schleimer

Fortbildungsreferentin und Diplom-Supervisorin, Lörzweiler

Professor Dr. Bernhard Schmidt-Hertha

Ludwig-Maximilians-Universität München

Jeanette Schülke

Referat für Bildung und Sport, Landeshauptstadt München

Professorin Dr. Dörte Weltzien

Evangelische Hochschule Freiburg

Ilka Wörmer

Fortbildungsreferentin und Diplom-Patholinguistin, Berlin

sowie

Professorin Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin

Projektleitung WiFF

Dr. Carola Nürnberg

Projektkoordination WiFF

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Die Autorin:

Dr. Carola Nürnberg, Projektkoordination Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

© 2021 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 3.0 DE

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Lektorat: PostManuSkriptum, Berlin

Gestaltung, Satz: O.media GmbH, Leipzig

DOI: <https://doi.org/10.36189/wiff82021>