WiFF Arbeitspapiere | Nr. 14 | Oktober 2026

wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Anna Pilchowski

Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis

Das aktualisierte WiFF-Kompetenzprofil – Konzeption und methodisches Vorgehen

Veränderungen der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft erfordern die konzeptionelle Neuausrichtung des Kompetenzprofils aus dem Wegweiser Weiterbildung „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ (2014) der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Hierzu wurden sowohl strukturelle als auch inhaltliche Anpassungen vorgenommen, sodass das Kompetenzprofil einerseits einer ausdifferenzierten Systematik folgt und andererseits relevante Schwerpunkte der frühpädagogischen Ausbildung aufgreift (z. B. stärkere Einbindung des Teams, praxisnähere Gestaltung der Lernortkooperation). Ausgangspunkt für die Aktualisierung ist weiterhin ein konstruktivistisches und kokonstruktives Lernverständnis.

1 Einführung

Bereits im Jahr 2014 hat sich die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) mit dem Thema Praxismentoring in der Frühen Bildung auseinandergesetzt. Gemeinsam mit einer Expertengruppe, an der Akteure aus Praxis und Wissenschaft beteiligt waren, wurde der Wegweiser Weiterbildung „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ entwickelt und damit auch ein Kompetenzprofil zu diesem Themenbereich.

Seither hat sich in der Ausbildungslandschaft einiges getan: Zum einen wurden im Zusammenhang mit dem Fachkräftemangel die Ausbildungskapazitäten enorm ausgebaut – zunächst fast ausschließlich im Bereich Fachschulausbildung zum:r Erzieher:in, mittlerweile auch bei den berufsfachschulischen Bildungsgängen der Kinderpflege und Sozialassistenz (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer 2025, S. 7). Lediglich die kindheitspädagogischen Studiengänge bewegen sich seit einigen Jahren nahezu unverändert auf gleichem Niveau (ebd., S. 140).

Zum anderen lässt sich aufgrund unterschiedlicher Reformbemühungen seit einigen Jahren eine Pluralisierung der Ausbildungs- und Studienformate beobachten. Die früh- bzw. sozialpädagogischen Ausbildungs- und Studiengänge werden längst nicht mehr nur „in Vollzeit“ angeboten; die Anzahl dualisierter und berufsbegleitender Modelle in der Erzieher:innenausbildung sowie im Studiengang Kindheitspädagogik haben zugenommen (vgl. ebd., S. 129, 140). Die Vielzahl an Formaten (Vollzeit, praxisintegrierte Ausbildung, berufsbegleitend usw.) sollte die Erzieher:innenausbildung bzw. das Studium der Kindheitspädagogik attraktiver machen (ebd., S. 122) und einem großen Personenkreis (z. B. Personen mit unterschiedlichen Vorqualifikationen) die Möglichkeit bieten, in entsprechenden Berufsfeldern Fuß zu fassen.

Mit dem Ausbau der praxisintegrierten Formate ist nicht nur die Bedeutung des Lernorts Praxis für die Ausbildung von früh- und sozialpädagogischen Fachkräften gestiegen und damit die Notwendigkeit, Praxismentor:innen entsprechend zu qualifizieren. Auch die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Praxis und Fach- bzw. Hochschulen hat an Bedeutung gewonnen. So tragen die „Kindertageseinrichtungen und Träger eine Mitverantwortung für erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse und stehen zunehmend vor der Aufgabe, das Praxismentoring gemeinsam mit den berufsfach-, fach- und hochschulischen Ausbildungsorten wahrzunehmen und zu gestalten“ (ebd., S. 148). Dies gilt insbesondere für die dualisierten Ausbildungs- und Studienformate.

Wird die Qualität der Ausbildung in den Fokus gerückt, bedarf es aufgrund der zunehmenden Relevanz der Praxis als Lernort und der Lernortkooperation zwischen Praxis und Fach- bzw. Hochschule einer Überprüfung der Aktualität des Kompetenzprofils im Wegweiser Weiterbildung „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ (2014). Im Nachfolgenden wird aufgezeigt, wie der Überarbeitungsprozess methodisch gestaltet wurde und worin in konzeptioneller Hinsicht wesentliche Veränderungen liegen.

Unser Dank gilt Professorin Dr. Nina Göddertz und Professorin Dr. Anke Karber, die das aktualisierte Kompetenzprofil begutachtet haben, das im Anhang dieses Arbeitspapieres vorgestellt wird.

2 Struktur der WiFF-Kompetenzprofile

Die Kompetenzprofile aus den Wegweisern Weiterbildung der WiFF verfolgen das Ziel, „aufzuzeigen, auf welchen komplexen Kompetenzen das professionelle Handeln der Fachkräfte basiert, und sie sollen diese zugleich für die Zwecke einer Weiterbildung ausbuchstabieren bzw. präzisieren“ (Nürnberg 2021, S. 4). Die Kompetenzen sollen folglich in erster Linie die Konzipierung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte in der Frühen Bildung unterstützen; somit adressieren die Kompetenzprofile primär Multiplikator:innen, insbesondere Weiterbildner:innen (ebd., S. 5).

In den Kompetenzprofilen der WiFF werden die erforderlichen Kompetenzen für alle Handlungsfelder samt Handlungsanforderungen benannt. Unter Handlungsfeldern werden zentrale berufliche Herausforderungen verstanden (z. B. Gestaltung von Bildungsprozessen). Mit Handlungsanforderungen sind „typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen, die hier nur eine analytische Trennung darstellen, in der Praxis jedoch komplex ineinandergreifen“, gemeint (DJI/WiFF 2014, S. 121). Ein Beispiel hierfür ist die analytische Trennung zwischen der eigenen Rolle bzw. Haltung einer pädagogischen Fachkraft und ihrer Arbeitsweise mit angehenden Fachkräften, da diese Aspekte eine große Schnittmenge enthalten. Die Kompetenzbeschreibungen pro Handlungsanforderung sind auf der horizontalen Achse den vier Dimensionen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zugeordnet: Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstständigkeit. Auf der Basis der Ergebnisse der Evaluation der WiFF-Wegweiser und ihrer Kompetenzprofile (Nürnberg 2021) wurde auf der vertikalen Achse eine zweite Differenzierung im Sinne der vier Prozessschritte Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation eingeführt. Die Einbeziehung dieser Dimensionen soll dazu dienen, die Prozesshaftigkeit pädagogischen Handelns abzubilden (ebd., S. 5). Die folgende Tabelle zeigt die Systematik des weiterentwickelten Kompetenzprofils.

Tab. 1: Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile (skizzenhafter Ausschnitt eines Handlungsfeldes aus WiFF Wegweiser Weiterbildung Band 16).

B	**Fachkompetenz**		**Personale Kompetenz**	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld (z.B. Kind(er))				
Den pädagogischen Alltag für und mit Kinder(n) zum Wohl des Kindes gestalten (Hier wird das Handlungsfeld konkreter beschrieben).				
Die pädagogisch tätige Person (Hier werden die Adressat:innen des Kompetenzprofils genannt).				
Analyse	...	...	...	...
Planung	...	(Hier werden die konkreten Kompetenzen notiert, die je Handlungsfeld idealtypisch notwendig sind.)		
Durchführung	...			
Evaluation	...	...	...	...

Quelle: Ulukut 2022, S. 13

3 Methodisches Vorgehen

Die Aktualisierung des Kompetenzprofils „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ erfolgte in drei Schritten: (1) Entwicklung von Handlungsfeldern und Handlungsanforderungen für die Tätigkeit der Praxismentor:innen, (2) Überprüfung und Ergänzung der Kompetenzbeschreibungen und (3) die externe Begutachtung zur Validierung des überarbeiteten Kompetenzprofils.

(1) In einem ersten Schritt wurden Handlungsfelder und Handlungsanforderungen für das Tätigkeitsfeld der Praxismentor:innen identifiziert. Für die Identifizierung der Handlungsfelder wurde auf Interviews mit Praxismentor:innen aus der qualitativen Studie zum Praxislernen in Kindertageseinrichtungen (PraKi) zurückgegriffen. In dieser Studie wurden sie u. a. danach gefragt, wie sie die Begleitung der angehenden Fachkräfte konkret gestalten, welche Aufgaben und Herausforderungen ihnen dabei begegnen, wie sie mit den an den Fach- und Hochschulen Lehrenden kooperieren und wie sie die Praxisanleitung innerhalb des Kita-Teams organisieren. Abschließend wurden die empirisch ermittelten Handlungsfelder und Handlungsanforderungen in der WiFF-Werkstattgesprächsgruppe „Praxislernen“ (bestehend aus Multiplikator:innen in der Frühen Bildung – Weiterbildner:innen, Fachberater:innen, an Hoch- und Fachschulen Lehrende, Praxismentor:innen – sowie angehende Fachkräfte) zur Diskussion gestellt und gemeinsam mit den Teilnehmenden abgestimmt und finalisiert. In der WiFF-Werkstattgruppe ging es um die gemeinsame Entwicklung von Bildungsmedien für die Praxisanleitung.

(2) In einem zweiten Schritt wurden die Kompetenzformulierungen aus dem Kompetenzprofil „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ (2014) in die neue, prozessorientierte Struktur überführt (siehe Kapitel 1). Dabei wurde auf folgende Weise vorgegangen: Zuerst wurden allgemeingültige Kompetenzen aussortiert, die bereits im „Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2020) als grundlegende Kompetenzen für eine professionelle Haltung festgelegt und somit Gegenstand der Fachschulausbildung sind (z. B. „sich aufgrund fundierter Selbstreflexion in die individuellen Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hineinzuversetzen“). Einbezogen wurde dabei auch der „Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik‘/ ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“, der 2009 auf der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. verabschiedet wurde. Die verbliebenen Kompetenzbeschreibungen wurden auf ihre inhaltliche Stimmigkeit mit den neu erarbeiteten Handlungsanforderungen überprüft. Je nach Passung wurden sie übernommen bzw. an die neue Ausrichtung angepasst. Vereinzelt wurden Kompetenzen gestrichen oder zusammengefasst, um der konzeptionellen Neuausrichtung gerecht zu werden. Einige Kompetenzbeschreibungen, die in dem Kompetenzprofil des Wegweisers Weiterbildung (2014) noch nicht enthalten waren, wurden ergänzt, etwa Kompetenzen zur Entwicklung des Mentoring-Verständnisses im Team (siehe Kapitel 3). Bei der Formulierung der Kompetenzbeschreibungen fanden sowohl die DQR-Systematik als auch die vier Prozessschritte Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation Berücksichtigung (siehe Kapitel 1).

(3) Schließlich wurde das Kompetenzprofil einer externen Begutachtung unterzogen. Durch die Begutachtung sollte u. a. die inhaltliche Stringenz, die Nachvollziehbarkeit und die Vollständigkeit der Kompetenzformulierungen überprüft werden. Nach der Begutachtung wurde das Kompetenzprofil in einer letzten Überarbeitungsschleife finalisiert.

4 Konzeptionelle Grundlegung und Neuerungen

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die WiFF beim Praxislernen – so wie auch schon im Wegweiser von 2014 – einem konstruktivistischen Lernverständnis folgt, „bei dem Praktikantinnen und Praktikanten im Licht ihrer jeweils individuell zu entwickelnder Handlungskompetenzen betrachtet werden“ (Prinz/Teuscher/Wünsche 2014, S. 61). Im Mittelpunkt der Kompetenzbeschreibungen für Praxismentor:innen steht ein dialogischer, auf wechselseitiges Lernen ausgerichteter Prozess, „der sich durch gemeinsame Reflexion pädagogischen Handelns auszeichnet“ (ebd.).

Folgende konzeptionelle Neuerungen wurden vorgenommen:

Einbezug des gesamten Teams

Praxismentor:innen tragen zwar die Hauptverantwortung für die Ausbildung der angehenden Fachkräfte in der Einrichtung, in die konkrete Anleitungstätigkeit sollte jedoch das gesamte Team einbezogen werden. Das ist deswegen wichtig, weil das Team maßgeblich dazu beiträgt, eine professionelle Kultur zu gestalten und die pädagogische Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln (Lochner 2023, S. 6). Ein Beispiel für die Gestaltung einer professionellen Team- und Einrichtungskultur ist, dass über die Aufnahme angehender Fachkräfte im Team entschieden und ihre Begleitung als Teamaufgabe begriffen und angegangen wird. Daran schließt sich ein weiteres Beispiel für die Qualitätssicherung an, denn wenn Praxisbegleitung als Teamaufgabe verstanden wird, können die unterschiedlichen Teammitglieder den angehenden Fachkräften ihre verschiedenen fachlichen Schwerpunkte und Kompetenzen näherbringen (Barbarino u.a. 2025, S. 2). Somit kann sichergestellt werden, dass sie einen umfassenden Einblick in die pädagogische Arbeit erhalten.

Intensivierung der Gestaltung von Lernortkooperation

Im aktualisierten Kompetenzprofil wurde darüber hinaus die Bedeutung des Handlungsfelds Lernortkooperation gestärkt. Eine Betrachtung des Fachdiskurses der vergangenen zehn Jahre zeigt, dass die Lernortkooperation stets ein wichtiger Bestandteil des Praxislernens bzw. der Ausbildung und des Studiums angehender Fachkräfte war. Sie wird bis heute jedoch zu wenig praxisorientiert umgesetzt. Die Lernortkooperation gilt als ein wichtiger Qualitätsfaktor für die Ausbildung, da eine gemeinsame (Aus-)Bildungsverantwortung besteht (Freis/Mierendorff 2026, S. 28, 31). Daher wurden in der überarbeiteten Fassung des Kompetenzprofils stärker diejenigen Kompetenzen herausgearbeitet und konkretisiert, die für die Gestaltung der Lernortkooperation durch die Praxismentor:innen bedeutsam sind. Demgegenüber wurden Kompetenzen zur schulisch vorgegebenen Leistungsbewertung, die in der Version von 2014 einen großen Raum einnahmen, zusammengefasst und gekürzt.

Stärkere konzeptionelle Verankerung des Praxislernens

Bei der Aktualisierung des Kompetenzprofils wurde die Notwendigkeit deutlich, bestimmte inhaltliche Konkretisierungen vorzunehmen. So sollten folgende Leitfragen geklärt werden, die den Kern der Handlungsfelder und Handlungsanforderungen bilden:

- Handlungsfeld A Mentor:in: Wie gestaltet sich die Rolle von Praxismentor:innen?
- Handlungsfeld B Tandem: Wie können (wechselseitige) Lernprozesse zwischen angehenden Fachkräften und Mentor:innen gelingen?
- Handlungsfeld C Lernortkooperation: Wie kann Lernortkooperation aus Perspektive der Praxismentor:innen gestaltet werden?
- Handlungsfeld D Team: Wie kann es Praxismentor:innen gelingen, im Team (ggf. mithilfe der Leitung) ein gemeinsames Verständnis von Mentoring zu entwickeln?

Nachfolgend werden die Inhalte zu diesen Leitfragen konzeptionell dargelegt.

Handlungsfeld A: Mentor:in

Handlungsanforderung: „Die eigene Rolle als Mentor:in reflektieren und zur Kompetenzentwicklung nutzen.“

Hinter dieser Handlungsanforderung stehen die Aufgaben von Mentor:innen, sich der eigenen Rolle bewusst zu sein und sich sowohl fachlich als auch methodisch weiterzuentwickeln, damit sie im Mentoring bzw. in der

Begleitung angehender Fachkräfte professionell agieren können (z. B. eigene biografische Erfahrungen nicht auf angehende Fachkräfte übertragen).

Um die Rolle der Praxismentor:innen darstellen zu können, ist zunächst der Begriff Mentoring zu klären. Hierzu wird auf die Begriffsbestimmung aus dem Wegweiser „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ (2014) zurückgegriffen. Mentoring bedeutet hier, dass eine berufserfahrene Fachkraft ihre fachliche Expertise an eine angehende Fachkraft weitergibt und zugleich beide wechselseitig voneinander lernen, da sie jeweils unterschiedliche Erfahrungen einbringen (können) (Flämig/Spiekermann 2014, S 123f.).

Daraus folgt für die Rolle von Praxismentor:innen,
1. dass sie angehende Fachkräfte beim Lernen begleiten (ebd.),
2. genauer noch, dass sie angehenden Fachkräften „praxisnahe Lernanlässe“ bieten und sie in „ihren Lernprozessen“ unterstützen, d.h. eine entsprechende Lernumgebung schaffen (Pilchowski 2026, S. 1) und
3. dass sie Expert:innen im Berufsfeld und gleichzeitig selbst Lernende sind (Prinz u.a. 2014, S. 61f.).

Diese Rollenausgestaltung erfordert seitens der Praxismentor:innen einen stetigen Selbstreflexionsprozess, in dem sie ihre Kompetenzen immer wieder überprüfen, weiterentwickeln und erweitern. Unter Kompetenzentwicklung verstehen wir lebenslanges Lernen im Rahmen non-formaler und informeller Lernprozesse. Daher ist es für das Praxismentoring relevant, in einem ersten Schritt die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, im zweiten Schritt daraus Kompetenzentwicklungsbedarfe abzuleiten (idealerweise in Abstimmung mit der Leitungskraft) und auf dieser Grundlage in einem dritten Schritt Weiterbildungsstrategien zu entwickeln und entsprechende Maßnahmen zu verfolgen (z. B. Besuch von Fort- und Weiterbildungen, Erfahrungsaustausch mit anderen Praxismentor:innen oder Hospitationen in anderen Einrichtungen).

Handlungsfeld B: Tandem

Handlungsanforderung: „Die Lern- und Entwicklungsprozesse der angehenden Fachkräfte kokonstruktiv gestalten und reflektieren.“

Diese Handlungsanforderung impliziert die Aufgabe von Praxismentor:innen, einerseits Lern- und Entwicklungsprozesse anzuregen und andererseits kokonstruktives Lernen zwischen Praxismentor:in und angehenden Fachkräften zu ermöglichen.

Um auf die Gestaltung der Lern- und Entwicklungsprozesse im Tandem überleiten zu können, wird vorab der Ansatz des situierten Lernens erläutert. Beim situierten Lernen wird Lernen als wechselseitiger Prozess verstanden, der in soziale Situationen eingebunden ist (Schmohl 2021, S. 301; Lave/Wenger 1991, S. 35). Im Fokus stehen demnach zwei Aspekte: das miteinander und voneinander Lernen von angehenden Fachkräften und Praxismentor:innen sowie das Lernen in realen Situationen bzw. in Praxissituationen.

Um das Lernen in Praxissituationen für angehende Fachkräfte zu ermöglichen, bedarf es der Gestaltung von Lerngelegenheiten durch die Mentor:innen. Hierbei wird auf eine Methode des situierten Lernens zurückgegriffen: das Cognitive Apprenticeship. Hier werden Lerngelegenheiten für angehenden Fachkräfte geschaffen, indem

1. das pädagogische Vorgehen gezeigt, verbalisiert und begründet wird,
2. die lernende Person – hier die angehende Fachkraft – bei der Übernahme einer Aufgabe begleitet wird, indem z B. Impulse und Feedback gegeben werden,
3. „diese Hilfestellungen […] mit zunehmendem Können des Lernenden allmählich ausgeblendet“ werden (vgl. Pätzold 2003, S. 21f.).

Dieses Vorgehen des Cognitive Apprenticeship zielt darauf, abstraktes Wissen in realen Situationen schrittweise erfahrbar zu machen. Ergänzend dazu ist eine kokonstruktive Ausrichtung der Lernprozesse zu betonen, da das Wissen nicht einseitig vermittelt, sondern auch gemeinsam erarbeitet werden sollte. Zu den Voraussetzungen für die Gestaltung kokonstruktiver Lernprozesse seitens der Praxismentor:innen zählen die Reflexion des Wissens- und Machtgefälles im Lernprozess, der unvoreingenommene Umgang mit neuen Wissensbeständen (z. B. Ideen der angehenden Fachkräfte) und die gemeinsame Entwicklung von Lerninhalten sowie die Gestaltung von authentischen und anregenden Lernumgebungen und -settings mit entsprechenden Freiräumen für die angehenden Fachkräfte (Brandl-Götz 2024). Zudem kommt der Evaluation des gesamten Lern- und Entwicklungsprozesses zum Zwecke der Weiterentwicklung des Anleitungshandelns ein besonderer Stellenwert zu.

Handlungsfeld C: Schule

Handlungsanforderung: „Mit den Lehrenden arbeitsteilig Lern- und Entwicklungsziele im Rahmen bestehender Curricula verfolgen und angehende Fachkräfte beteiligen.“

Die Aufgabe, die mit dieser Handlungsanforderung verbunden ist, bezieht sich auf die Gestaltung der Lernortkooperation, an der sowohl die Praxiseinrichtung als auch die Fach- oder Hochschule beteiligt sind. Die Curricula der Fach- und Hochschulen sind maßgeblich

für die Ausbildung der angehenden Fachkräfte und sollten berücksichtigt werden, ohne die Möglichkeiten der Einrichtung oder die Bedürfnisse angehender Fachkräfte zu vernachlässigen.

Dafür sind die jeweiligen Erfordernisse und Potenziale der Lernorte zu berücksichtigen. Anschlussfähig daran ist die arbeitsteilige Lernortkooperation nach Grosche, Fussangel und Gräsel (2020), da die Akteure der Lernorte einen gewissen Handlungsspielraum erhalten. Wesentliche Merkmale dieser Kooperationsform sind

1. die Verständigung auf ein gemeinsames Ziel, auf das die Beteiligten arbeitsteilig hinarbeiten,
2. die Definition und Aufteilung von Arbeitspaketen, für die die entsprechenden Akteure „individuell und unabhängig“ voneinander verantwortlich sind,
3. die gewissenhafte Erledigung aller Arbeitspakete – erst dann gilt das Kooperationsziel als erreicht (vgl. Grosche/Fussangel/Gräsel 2020, S. 464f.).

Bei der arbeitsteiligen Kooperation müssen zwei Dinge beachtet werden: Zum einen sind die Praxismentor:innen sowie die schulischen Akteure dazu angehalten, zunächst davon auszugehen, dass die Arbeitspakete „mit angemessener Qualität“ bearbeitet werden (ebd., S. 465). Zum anderen ist zu bedenken, dass bei einem arbeitsteiligen Vorgehen zusätzlich ein regelmäßiger Austausch während des Erledigungsprozesses hilfreich ist, etwa um zu prüfen, ob die Arbeitspakete noch zueinander passen bzw. nach wie vor dem Kooperationsziel entsprechen (ebd.).

Da zwei Lernorte aufeinandertreffen, die unterschiedlich organisiert sind und sich auch pädagogisch-konzeptionell unterscheiden, sollten sich Praxismentor:innen erstens der Möglichkeiten und Grenzen des Lernortes Praxis – ggf. auch beider Lernorte – für die Unterstützung angehender Fachkräfte vergegenwärtigen. Zweitens sollten sie den Kooperationspartner:innen offen, vorurteilsfrei und zielgerichtet begegnen. Und drittens ist es wichtig, auch angehende Fachkräfte an diesem Prozess zu beteiligen, um dem Konzept der Ausbildungstriade gerecht zu werden.

Handlungsfeld D: Organisation

Handlungsanforderung: „Ein gemeinsames Verständnis von Mentoring im Team (weiter-) entwickeln und konzeptionell verankern.“

Mit dieser Handlungsanforderung ist die Aufgabe verbunden, dass Praxismentor:innen gemeinsam mit den Teammitgliedern ein Verständnis von Mentoring aushandeln und dieses entsprechend in die Einrichtungs- oder Ausbildungskonzeption aufnehmen. Aufgrund von Fluktuation im Team sowie wechselnden angehenden Fachkräften sind immer wieder eine Überprüfung und Aktualisierung der gemeinsam erarbeiteten Konzeption sinnvoll und notwendig.

Ein gemeinsames Verständnis von Mentoring auszuhandeln, setzt voraus, dass sich Praxismentor:innen und Teammitglieder als Lern- und Arbeitsgemeinschaft verstehen. Der Begriff der Lern- und Arbeitsgemeinschaften entstammt dem Konzept Communities of Practice. Dies sind Lerngemeinschaften, an denen Menschen sich aktiv, partizipativ und gemeinschaftlich beteiligen und reflexiv neues Wissen entwickeln (Wenger 1998, S. 187). Das Lernen in Communities of Practice ist durch drei Komponenten gekennzeichnet, wodurch die Entwicklung neuen Wissens befördert wird:

1. ein gemeinsames Vorhaben verfolgen und entsprechende Verantwortlichkeiten zuweisen;
2. sich gemeinsam engagieren (dabei ist die Diversität der Gruppenmitglieder ein Zugewinn für Aushandlungsprozesse);
3. gemeinsame Routinen und Artefakte etablieren (z. B. Sprachgebrauch, geteiltes Wissen in Konzeptionen festhalten) (vgl. Wenger 1998, zit. nach Grotlüschen/Pätzold 2024, S. 89f.).

Da die Anleitung einer Lern- und Arbeitsgemeinschaft voraussetzungsvoll ist, kann es in einem ersten Schritt ratsam sein, dass Praxismentor:innen in diesem Prozess die Einrichtungsleitung hinzuziehen. In einem zweiten Schritt sollten sie Offenheit für gemeinsame Lern- und Arbeitsprozesse im Mentoring aufbringen und sich bewusstmachen, dass ein gemeinsam erarbeitetes Mentoring-Verständnis der Ausbildungsqualität zugutekommt. Darauf aufbauend sollte drittens das Verständnis von Mentoring ausgehandelt und in der Ausbildungskonzeption festgehalten werden.

5 Nutzungsmöglichkeiten des Kompetenzprofils

Das Kompetenzprofil kann als Qualitätsentwicklungsinstrument angesehen werden. Es macht deutlich, wie Handlungsanforderungen formuliert und entsprechende Kompetenzen definiert werden. In diesem Sinne versteht sich das Profil nicht als „verbindlicher Vorgabenkatalog", sondern als Orientierungshilfe für professionelle Handlungsweisen. In diesem Zusammenhang wird das aktualisierte Kompetenzprofil „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis" zum einen als Grundlage genutzt, um die Inhalte für die WiFF-Bildungsmedien, die auf dem WiFF-Transferportal (www.wiff-transfer.de) verfügbar sind, konzeptionell zu fundieren. Zum anderen ist das Kompetenzprofil in der Praxis vielseitig einsetzbar und unterschiedliche Adressat:innen können es für die eigene Kompetenzentwicklung sowie für die die einrichtungs- und ausbildungsbezogene Qualitätsentwicklung nutzen.

Weiterbildner:innen können es z. B. nutzen, um Zielsetzungen für ihre Fort- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln und diese entsprechend zu planen. Auch den Kompetenzzugewinn pädagogischer Fachkräfte können sie so systematisch in den Blick nehmen und fördern.

Praxismentor:innen können das Kompetenzprofil als Reflexionsfolie für ihre eigenen Kompetenzen, Zuständigkeitsbereiche und Fort- und Weiterbildungsbedarfe nutzen. Aber auch in Kita-Teams oder mit angehenden Fachkräften kann beleuchtet werden, welche Kompetenzen Einzelne mitbringen oder welche Kompetenzbereiche ausgebaut werden müssen, um beispielsweise bestimmte Ziele zu erreichen.

Teams von Kindertageseinrichtungen kann mithilfe des Profils verdeutlicht werden, wie anspruchsvoll und komplex die Tätigkeit als Mentor:in ist. Deutlich wird im Kompetenzprofil außerdem, dass Mentoring auch als Teamaufgabe verstanden werden sollte. Somit können z. B. Verantwortungsbereiche aufgeteilt werden, aber auch Prozesse der Konzeptionsentwicklung angestoßen werden.

Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen haben mit dem Kompetenzprofil einen Anhaltspunkt dafür, wie „professionelle Ausbildungsarbeit" organisiert und durchgeführt werden kann, zudem können dafür notwendige Ressourcen identifiziert werden. Des Weiteren kann es als Orientierung dienen, um geeignete Fachkräfte für die Tätigkeit als Mentor:in auszuwählen und Fort- und Weiterbildungsbedarfe (im Team) abzugleichen.

Trägern von Kindertageseinrichtungen bietet das Kompetenzprofil eine fachliche Orientierung, die – ggf. gemeinsam mit Leitungskräften – für die interne und externe Evaluation eingesetzt werden kann. Auch ist es nützlich, um konzeptionelle Ideen und Veränderungen des (Ausbildungs-)Konzepts in der Einrichtung umzusetzen. In diesem Zusammenhang können es auch Fachberater:innen nutzen, um Träger und Leitungskräfte zu unterstützen.[1]

Auch auf andere Professionen und Bereiche wie die Soziale Arbeit können die Inhalte des Profils übertragen werden. Akteure der Sozialen Arbeit können es ebenfalls für das Praxismentoring und entsprechende Reflexionsprozesse nutzen.

An dieser Stelle sei außerdem erwähnt, dass das Kompetenzprofil für fachpolitische Entscheider:innen einen qualitativen Maßstab aufzeigt, aus dem politische Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können, „z. B. hinsichtlich notwendiger Veränderungen der Rahmenbedingungen, zu Qualifizierungsfragen oder für die Kooperation zwischen den am Ausbildungsprozess Beteiligten" (DJI/WiFF 2014, S. 122).

1 In diesem Kapitel wurde sich inhaltlich an den Darlegungen zur Nutzungsmöglichkeit des Kompetenzprofils aus dem Wegweiser „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis" (2014) und dem Wegweiser „Ganztag für Grundschulkinder" (2022) orientiert.

6 Literatur

Autor:innengruppe Fachkräftebarometer (2025): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld

Barbarino, Bärbel/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Nachtigall, Clarissa/Pilchowski, Anna (2025): Lernen für und in der Praxis – Perspektiven von Praktikant:innen auf das Praxislernen in der Frühen Bildung, WiFF Studien kompakt, Bd. 4. München

Brandl-Götz, Tanja (2024): Ko-konstruktiver Ansatz. https://www.socialnet.de/lexikon/Ko-konstruktiver-Ansatz (26.05.2026)

Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der Kindheitspädagogik/Bildung und Erziehung in der Kindheit. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf, (26.05.2026)

DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 8. München

DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2022): Ganztag für Grundschulkinder. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 16. München

Flämig, Katja/Spiekermann, Nicole (2014): Vorbemerkung zum Kompetenzprofil. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Bd. 8. München, S. 122–124

Freis, Manuel/Mierendorff, Johanna (2026): Praxisanleitung am Lernort (Berufs-)Praxis. Forschungsergebnisse und methodisch-didaktische Konzepte des Praxislernens in der Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Bd. 61. München

Grosche, Michael/Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Jg., H. 4, S. 461–479

Grotlüschen, Anke/Pätzold, Henning (2024): Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld

KMK – Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf (26.05.2026)

Lave, Jean/Wenger, Étienne (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York

Lochner, Barbara (2023): Praxisanleitung & -mentoring als Teamaufgabe. Anforderungen an die Beziehungs- und Alltagsgestaltung – Herausforderungen in der Organisationsentwicklung. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Veranstaltungen/Buko_Praxislernen_2024/ppts_WS_Referenten/Buko24_Keynote_Lochner_PraxisMentorTeam_ppt_WiFF.pdf (26.05.2026)

Nürnberg, Carola (2021): Kompetenz im Profil. Werkstattbericht zur Weiterentwicklung der WiFF-Kompetenzprofile. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 5. München

Pätzold, Günter (2003): Lernfelder – Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung, Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 30. Bochum

Pilchowski, Anna (2026): Die eigene Rolle als Mentor:in reflektieren, WiFF Transfertexte, Nr. 7. München

Prinz, Tina/Teuscher, Lucia/Wünsche, Michael (2014): Mentoring in Kindertageseinrichtungen. Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Bd. 8. München, S. 16–69

Schmohl, Tobias (2021): Situiertes Lernen. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld, S. 301–311

Ulukut, Jelena (2022): Kompetenzprofile für die berufliche Weiterbildung für pädagogischer Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Ganztag für Grundschulkinder. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 16. München, S. 10–15

Wenger, Étienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge (UK)

Handlungsfeld A Mentor:in: die eigene Rolle als Mentor:in reflektieren und zur Kompetenzentwicklung nutzen*

A	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbstständigkeit**
Die Praxismentorin bzw. der Praxismentor				
Analyse	1. … kennt die verschiedenen Kompetenzkategorien und hat Wissen zu Ansätzen, Methoden und Techniken der Biografie-arbeit und Selbstreflexion. 2. … hat Wissen zu Rollen-Selbst-Konflikten, Inter-Rollenkonflikten und Intra-Rollenkonflikten.	3. … ist in der Lage, Kompetenzen, die als Mentor:in für eine professionelle Lernbegleitung benötigt werden, zu identifizieren und für das Anleitungshandeln nutzbar zu machen. 4. … kann eigene Stärken und Schwächen in der Rolle als Mentor:in erkennen, daraus (Weiter-)Entwicklungsbedarfe ableiten sowie Maßnahmen der Kompetenzentwicklung (z. B. Weiterbildung) identifizieren und einleiten.	5. … ist in der Lage, die Erwartungen anderer an die Rolle als Mentor:in wahrzunehmen, auszubalancieren und ggf. Konfliktpotenziale zu erkennen.	6. … kann sich die Bedeutung der Analyse und Reflexion eigener Fähigkeiten für die Entwicklung von professionellen Handlungs- und Denkmustern bewusstmachen. 7. … ist in der Lage, die eigene Lern- und Bildungsbiografie sowie die Beziehung zu eigenen Mentor:innen in der Ausbildung/im Studium zu reflektieren.
Planung	8. … hat Wissen zur Bedeutung von Fort- und Weiterbildung und lebenslangem Lernen für die Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Handlungskompetenz. 9. … hat Wissen zu Fort- und Weiterbildungsangeboten für Praxismentor:innen und dazu, wie diese genutzt werden können.	10. … kann ein professionelles Verständnis der eigenen Rolle als Mentor:in definieren, das auf einem situierten, partizipativen und wechselseitigen Lernverständnis beruht. 11. … ist in der Lage, einen regelmäßigen Turnus für die Reflexion der eigenen Rolle zu finden und sich hierfür ggf. Gesprächspartner:innen suchen. 12. … ist in der Lage, eigene Fort- und Weiterbildungsbedarfe zu benennen und diese entsprechend einzuplanen.	13. … kann das eigene Verständnis von der Rolle als Mentor:in mit den Erwartungen anderer an diese Rolle ins Verhältnis setzen (Team, Leitung, Träger, angehende Fachkräfte, fach- bzw. hochschulische Kooperationspartner). 14. … kann ein kollegiales Feedback vom Team und den angehenden Fachkräften hinsichtlich des eigenen Anleitungshandelns einholen und für die Kompetenzentwicklung nutzen.	15. … ist in der Lage, sich die eigene Expertise und Vorbildfunktion bewusstzumachen.
Durchführung	16. … hat Wissen zu unterschiedlichen Ansätzen der Kompetenzentwicklung (z. B. selbstgesteuertes Lernen, informelles Lernen).	17. … kann sich über aktuelle fachliche Entwicklungen (auch zum Praxislernen) auf dem Laufenden halten und entsprechende Fort- und Weiterbildungen für den eigenen Kompetenzerwerb nutzen. 18. … kann informelle Formen des Lernens am Arbeitsplatz für die eigene berufliche Entwicklung nutzen (z. B. Neues ausprobieren, Feedback einholen, Erfahrungsaustausch, Hospitationen).	19. … ist in der Lage, sich mit anderen Praxismentor:innen (z. B. bei Anleitendentreffen der Fach- bzw. Hochschulen oder des Trägers) zu vernetzen und sich über die Erfahrungen als Mentor:in und das eigene Rollenverständnis auszutauschen.	20. ... ist in der Lage, sich selbst als lernende Person anzusehen und das Mentoring darauf auszurichten. 21. … kann die eigene Herkunft, Kultur, Religion und Lebensgewohnheiten reflektieren und ist sich bewusst, wie diese das alltägliche Handeln beeinflussen können.
Evaluation	22. … kennt Techniken der Selbstevaluation.	23. … ist in der Lage, eigene Entwicklungsschritte und Reflexionsprozesse zu dokumentieren und für die Evaluation der eigenen Kompetenzentwicklung zu nutzen. 24. … kann die eigene Expertise als Mentor:in mit rahmengebenden Erfordernissen abgleichen (z. B. Rahmenbedingungen, Bedarfe angehender Fachkräfte).	25. … kann gemeinsam mit der Leitung – z. B. im Rahmen eines Mitarbeitergesprächs – den eigenen Kompetenzentwicklungsprozess reflektieren und Weiterentwicklungsbedarfe identifizieren. 26. … kann Netzwerke initiieren und pflegen sowie den Austausch mit Kolleg:innen zur Weiterentwicklung der eigenen Anleitungspraxis nutzen.	27. … ist in der Lage, den eigenen Umgang mit Feedback und ggf. mit Kritik zu reflektieren. 28. … ist in der Lage, zuvor definierte Kompetenzziele sowie die eigene Rolle als Mentor:in zu reflektieren.

Handlungsfeld B Tandem: die Lern- und Entwicklungsprozesse der angehenden Fachkräfte begleiten sowie kokonstruktiv gestalten und reflektieren*

B	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbstständigkeit**
Die Praxismentorin bzw. der Praxismentor				
Analyse	1. … hat Wissen zu den wichtigsten arbeitsrechtlichen Bestimmungen der Praktika an Fach- bzw. Hochschulen. 2. … kennt Techniken, um den Lernstand angehender Fachkräfte zu ermitteln (z. B. Beobachtung) und Lern- und Entwicklungsziele zu bestimmen (z. B. SMART). 3. … kennt unterschiedliche Ausbildungsformate und die Vielfalt der Lebenslagen junger Erwachsener.	4. … ist in der Lage, den Lernstand der angehenden Fachkräfte unter deren Einbindung zu analysieren und daraus Lernziele abzuleiten. 5. … kann bei der Abstimmung von Lernzielen die curricularen Vorgaben des Lernorts Fach- bzw. Hochschule, die Ausbildungskonzeption der Einrichtung sowie die konkrete Lernumgebung in der Einrichtung berücksichtigen. 6. … kann bei der Entwicklung von Lernzielen die Heterogenität der angehenden Fachkräfte berücksichtigen und wertschätzen (z. B. kultureller Hintergrund, Ausbildungsjahr, Ausbildungsformat).	7. … kann Erwartungen, Hemmschwellen, Stärken und Schwächen der angehenden Fachkraft erkennen, diese thematisieren und bei der Erarbeitung der Lern- und Entwicklungsziele berücksichtigen. 8. … ist in der Lage, sich mit der angehenden Fachkraft verständlich und konstruktiv über das eigene Professionsverständnis und das der angehenden Fachkraft auszutauschen.	9. … kann sich vorhandene Ressourcen (z. B. Zeit) für das Mentoring bewusstmachen und Möglichkeiten erkennen, um den Lern- und Entwicklungsprozess zu begleiten. 10. … ist in der Lage, die eigenen Erwartungen an die angehende Fachkraft mit den Erwartungen der Fach- bzw. Hochschule und des Trägers abzugleichen und zusammenzuführen. 11. … kann das eigene verbale und nonverbale Kommunikationsverhalten gegenüber der angehenden Fachkraft und in der pädagogischen Arbeit kritisch hinterfragen.
Planung	12. … kennt Phasenmodelle des Praktikums und die Funktionen von Mentoring. 13. … hat Wissen zu konstruktivistischen Lerntheorien und zu Ansätzen situierten Lernens sowie deren Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen. 14. … hat Wissen zu Strategien der Partizipation angehender Fachkräfte (z. B. Experimentier- und Entscheidungsräume öffnen).	15. … kann die Lern- und Entwicklungsziele in einen strukturierten Lernprozess überführen, der einem angemessenen zeitlichen Rahmen folgt, und diesen dokumentieren. 16. … ist in der Lage, einen institutionell abgestimmten, individuellen Ausbildungsplan zu entwickeln. 17. … ist in der Lage, dafür zu sorgen, dass die angehende Fachkraft unterschiedliche Arbeitsbereiche und -abläufe der Einrichtung kennenlernt.	18. … kann das Team und die Leitung in die Planung des Mentoring-Prozesses einbinden, sodass (Reflexions-)Gespräche mit der angehenden Fachkraft sowohl geplant als auch ad-hoc zuverlässig stattfinden können. 19. … ist in der Lage, die Anliegen der angehenden Fachkraft bei der Planung und Organisation des Mentorings sowie bei der Gestaltung von Lernarrangements zu berücksichtigen. 20. … kann individuelle Lernwege der angehenden Fachkraft akzeptieren und in den pädagogischen Alltag einbinden.	21. … ist in der Lage. die eigene Offenheit und Lernbereitschaft im Hinblick auf Veränderungen und Flexibilität der Planung zu reflektieren. 22. … kann sich bewusst machen, dass Gespräche mit der angehenden Fachkraft angemessene Zeitfenster benötigen. 23. … ist offen gegenüber Inhalten der Ausbildungs- und Studiengänge sowie gegenüber Anregungen der angehenden Fachkraft.
Durchführung	24. … hat Wissen zu Prinzipien des Lernens Erwachsener (z. B. Selbstbestimmung, Selbststeuerung) und kennt Methoden und Strategien informellen Lernens (z. B. Learning by Doing, Austausch zwischen Tür und Angel). 25. … hat Wissen zur Bedeutsamkeit einer konstruktiven Fehlerkultur für die Arbeitsbeziehung. 26. … ist mit Methoden der Konfliktlösung vertraut (z. B. Harvard-Konzept, der reflektierende Praktiker, Mediation) und kann diese im Bedarfsfall einsetzen.	27. … kann sowohl Lernsituationen gezielt arrangieren als auch Lerngelegenheiten in Alltagssituationen erkennen und nutzen; auch wechselseitige. 28. … ist in der Lage, individuelle Kompetenzen der angehenden Fachkraft für die Gestaltung der Lernarrangements zu berücksichtigen. 29. … kann den angehenden Fachkräften Feedback zu ihrer pädagogischen Arbeit geben und im Bedarfsfall Konfliktgespräche führen.	30. … ist in der Lage, die angehende Fachkraft zu sensibilisieren, das eigene Handeln zu reflektieren und bei Bedarf zu verändern. 31. … ist in der Lage, die angehende Fachkraft sukzessive dazu anzuleiten, eigenständig pädagogisch zu handeln. 32. … kann Vorbild für die angehende Fachkraft sein und zugleich Freiräume für die Entwicklung eines „eigenen Stils“ und eigene Erfahrungen lassen.	33. … kann die eigene Fähigkeit reflektieren, Impulse zu setzen, Lernarrangements zu gestalten und Impulse der angehenden Fachkräfte aufzunehmen. 34. … kann die Beziehung zur angehenden Fachkraft reflektieren und eine professionelle Haltung einnehmen (z. B. Nähe-Distanz, Wertschätzung). 35. … ist in der Lage, in unterschiedlichen Situationen (z. B. andere Spezialgebiete, Konflikte) und bei Bedarf Hilfe hinzuzuziehen (z. B. von der Leitung, Praxislehrkräften).

Evaluation	36. … hat Wissen zu unterschiedlichen Reflexions- und Dokumentationsmethoden, die gemeinsam mit der angehenden Fachkraft angewendet werden können und die auf ihren Lern- und Entwicklungsfortschritt abzielen (z. B. Kopfstandmethode, Lerntagebuch, Cornell-Methode).	37. … ist in der Lage, den Lern- und Entwicklungsprozess der angehenden Fachkraft so zu dokumentieren, dass in den Abschlussgesprächen darüber gesprochen werden kann. 38. … kann die Erreichung der Lern- und Entwicklungsziele in einer (Zwischen-) Evaluation überprüfen und ggf. korrigieren sowie abschließend evaluieren.	39. … ist in der Lage, die angehende Fachkraft bei der Überprüfung vorab definierter Lern- und Entwicklungsziele einzubeziehen und sie an der Dokumentation zu beteiligen. 40. … kann Feedback von Kolleg:innen und der Leitung zum Mentoring-Prozess, dem eigenen Verhalten und der Entwicklung der angehenden Fachkraft einholen und in die Evaluation einbeziehen.	41. … ist in der Lage, die eigene Herangehensweise und das eigene Verhalten im Mentoring zu reflektieren und die Angemessenheit in Bezug auf die Lern- und Entwicklungsprozesse der angehenden Fachkraft zu prüfen. 42. … ist in der Lage, bei der Überprüfung des Mentoring-Prozesses zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu unterscheiden.

Handlungsfeld C Schule: mit den Lehrenden arbeitsteilig Lern- und Entwicklungsziele im Rahmen bestehender Curricula verfolgen und angehende Fachkräfte beteiligen*

C	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbstständigkeit**
Die Praxismentorin bzw. der Praxismentor				
Analyse	1. … ist mit der Ausbildungskonzeption und dem Leitbild der Einrichtung bzw. des Trägers sowie der Kooperationsvereinbarung mit der Fach- bzw. Hochschule vertraut. 2. … kennt die curricularen Grundlagen der Fach- bzw. Hochschulen für die Praxisphasen sowie (falls vorhanden) die entsprechenden Materialen (z. B. Leitfäden, Checklisten, Arbeitsmaterialien). 3. … hat Wissen zur Relevanz des Zusammenspiels beider Lernorte als Verantwortungsgemeinschaft, um das Ausbildungs- und Kooperationsziel zu erreichen (z. B. Theorie-Praxis-Transfer).	4. … kann sich auf der Basis bestehender Curricula mit den Lern- und Entwicklungszielen der angehenden Fachkräfte auseinandersetzen. 5. … ist in der Lage, sich das Kooperationsverständnis der eigenen Einrichtung und der Fach- bzw. Hochschule zu vergegenwärtigen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zu erkennen.	6. … ist in der Lage, den Prozess der Lernortkooperation für angehende Fachkräfte transparent zu machen. 7. … kann das Team in den Analyseprozess zur Lernortkooperation einbeziehen und für die Lernortkooperation sensibilisieren. 8. … kann Gelegenheiten des Austauschs mit Akteuren des Lernorts Fach- bzw. Hochschule finden (z. B. Praxisbesuche und Anleitendentreffen) – ggf. unter Einbezug der Leitung und der angehenden Fachkraft.	9. … kann die eigenen Vorstellungen hinsichtlich der Lern- und Entwicklungsziele angehender Fachkräfte überprüfen. 10. … ist in der Lage, die Perspektiven der Akteure der Fach- bzw. Hochschule sowie der angehenden Fachkraft anzuerkennen. 11. … ist in der Lage, sich einerseits das persönliche bzw. einrichtungsinterne Lernverständnis bewusstzumachen und andererseits das der Fach- bzw. Hochschule.
Planung	12. … hat Wissen zu unterschiedlichen Kooperationsmodellen (z. B. Ausbildungstriade, Integrationsmodell) sowie zu Kooperationsstufen (z. B. Austausch, arbeitsteilige Kooperation). 13. … kennt die jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben der beiden Lernorte sowie der angehenden Fachkräfte.	14. … kann sich aktiv in die arbeitsteilige Lernortkooperation einbringen und die Vorgaben der Anleitungs- und Kooperationskonzepte umsetzen. 15. … ist in der Lage, das Ausbildungskonzept der Einrichtung mit den Ausbildungsanforderungen der Fach- bzw. Hochschule abzugleichen und zusammenzuführen oder Abweichungen zu erkennen. 16. … kann der Fach- bzw. Hochschule gegenüber die Möglichkeiten und Einschränkungen der Einrichtung in Bezug auf vorhandene bzw. fehlende Ressourcen darstellen.	17. … kann mit schulischen Akteuren Kooperationsziele entwickeln und mit ihnen daraus Aufgaben (z. B. Lernbegleitung) ableiten und vereinbaren. 18. … ist in der Lage, Gespräche mit Ansprechpersonen der Fach- bzw. Hochschule systematisch vorzubereiten, auch gemeinsam mit angehenden Fachkräften. 19. … kann das eigene Anleitungskonzept den Akteuren des Lernort Fach- bzw. Hochschule gegenüber transparent darstellen und vertreten.	20. … ist in der Lage, die Beziehungen innerhalb der Ausbildungstriade (Kita-Team, Schule, angehende Fachkraft) zu reflektieren. 21. … kann eigene Erwartungen von sich, der angehenden Fachkraft und den Akteuren der Fach- bzw. Hochschule auf das gemeinsame Kooperationsziel hin abgleichen. 22. … kann mögliche Vorbehalte gegenüber dem Lernort Fach- bzw. Hochschule oder schulischen Inhalten hinterfragen und den Akteuren Vertrauen entgegenbringen.

Durchführung	23. … kennt die Relevanz, sich mit den kooperierenden Lehrkräften über die Lern- und Entwicklungsziele der angehenden Fachkraft zu verständigen. 24. … hat Wissen zu Kriterien für die Beurteilung von Lernprozessen der angehenden Fachkraft (z. B. Fachwissen, Arbeitsweise). 25. … kennt Faktoren, die die Gestaltung einer arbeitsteiligen Kooperation mit dem Lernort Fach- bzw. Hochschule beeinflussen (z. B. Offenheit, partizipative Elemente).	26. … kann mit den Akteuren der Fach- bzw. Hochschule einen Dialog über Lern- und Entwicklungsziele angehender Fachkräfte anregen und führen (auch unter deren Einbindung). 27. … ist in der Lage, den Verlauf des Mentorings am Lernort Praxis zu dokumentieren und gegenüber Akteuren der Fach- bzw. Hochschule transparent wiederzugeben. 28. … ist in der Lage, sich an der Beurteilung der Lernprozesse angehender Fachkräfte zu beteiligen.	29. … kann den Akteuren der Fach-bzw. Hochschule den Lern- und Entwicklungsprozess angehender Fachkräfte fachlich fundiert erläutern und unter deren Einbezug Vorschläge für die weitere Begleitung machen. 30. … kann Gelegenheiten des Austausches nutzen, um mit Akteuren der Fach- bzw. Hochschule sowie angehenden Fachkräften wertschätzend über Lernziele, Lernprozesse und Lernergebnisse zu sprechen. 31. … ist in der Lage, dem Lernort Fach- bzw. Hochschule bzw. dessen Ansprechpersonen partnerschaftlich und vorurteilsfrei zu begegnen sowie transparent zu kommunizieren.	32. … kann sich bewusstmachen, dass beide Lernorte unterschiedliche Aufgaben bei der Unterstützung der beruflichen Entwicklung angehender Fachkräfte haben. 33. … kann unterschiedliche Meinungen zwischen den Lernorten wahrnehmen und wertschätzend bzw. konstruktiv damit umgehen. 34. … ist in der Lage, sich die Subjektivität und Situationsgebundenheit von Beurteilungen bewusstzumachen.
Evaluation	35. … kennt Strategien, Maßnahmen und Instrumente, um Kooperationsziele zu evaluieren sowie den Kooperationsprozess zu reflektieren und bilanzieren (z. B. Feedbackrunden, Checklisten, Abgleich mit Standards).	36. … kann Abläufe (z. B. Kommunikation, Informationsfluss, Gelegenheiten des Austauschs) in der Lernortkooperation sowie angewendete Strategien überprüfen. 37. … kann mit Akteuren der Fach- bzw. Hochschule die Erreichung des gemeinsamen Kooperationsziels überprüfen und Schlussfolgerungen für die weitere Kooperation ziehen. 38. … kann überprüfen, ob sich bei der Beurteilung ausreichend an den persönlichen Ressourcen der angehenden Fachkraft orientiert wurde.	39. … ist in der Lage, sich mit der Leitung bzw. dem Team zu Fragen der Bilanzierung der Lernortkooperation und des weiteren Vorgehens zu beraten. 40. … kann gegenüber Akteuren der Fach- bzw. Hochschule die eigene Wahrnehmung der Prozesse in der Lernortkooperation sachlich kommunizieren und deren Meinungen annehmen (auch Verbesserungsbedarfe). 41. … ist in der Lage, die angehenden Fachkräfte bei der Bilanzierung des Kooperationsprozesses angemessen einzubinden.	42. … ist in der Lage, das eigene Handeln und die eigene Rolle innerhalb des Kooperationsprozesses zu reflektieren. 43. … kann die Kommunikation zwischen sich und den anderen beteiligten Akteuren reflektieren und die entsprechenden Schlussfolgerungen kommunizieren.

Handlungsfeld D Organisation: ein gemeinsames Verständnis von Mentoring im Team (weiter-)entwickeln und konzeptionell verankern*

D	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbstständigkeit**
Die Praxismentorin bzw. der Praxismentor				
Analyse	1. … weiß um die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit im Team und um die gemeinsame Verantwortung für gelingende Lernprozesse (im Team und beim Mentoring). 2. … hat Wissen zu den unterschiedlichen Ausbildungsmodellen (Vollzeit, Berufsbegleitend, PiA usw.) und Ausbildungsorten (Berufsfachschule, Fachschule, Hochschule). 3. … kennt Methoden der Konzeptions- und Organisationsentwicklung, auch in Bezug auf die lernende Organisation (z. B. Organisationsmodell nach Glasl u. a., Senges Fünf-Disziplinen-Modell, agile Teamentwicklung).	4. … ist in der Lage, Methoden zur Analyse bestehender bzw. zur Entwicklung neuer Konzepte einzusetzen (z. B. Bedarfsanalyse). 5. … kann die Bedeutung der Verzahnung von Theorie und Praxis erkennen, den bisherigen Umgang damit analysieren und in der Konzeptionsentwicklung berücksichtigen.	6. … ist in der Lage, gemeinsam mit der Leitung das Team zu motivieren, sich am Mentoring und an der Entwicklung des Ausbildungskonzepts zu beteiligen. 7. … ist in der Lage, mit dem Team Erwartungen und Ansprüche an das Mentoring und an die angehende Fachkraft auszuhandeln. 8. … ist in der Lage, Überlegungen anzuregen, mit welchen Kompetenzen, Interessen und Zuständigkeiten sich das Team und die Leitung ins Mentoring einbringen können.	9. … kann Möglichkeiten und Grenzen zwischen externen Anforderungen (z. B. Vorgaben zur Fachkräftegewinnung, Einhaltung der Curricula) und den einrichtungsinternen professionellen Ansprüchen zum Mentoring erkennen und bearbeiten. 10. … ist in der Lage, die eigene Einstellung und Haltung gegenüber dem Mentoring und den angehenden Fachkräften zu reflektieren. 11. … kann die eigenen Vorstellungen von Zielen, Aufgaben und Vorgehensweisen eines professionellen Ausbildungsortes formulieren.
Planung	12. … hat Kenntnisse über formale und informelle Lernprozesse sowie über kollaboratives Lernen und entsprechende Vorgehensweisen (z. B. Communities of Practice). 13. … verfügt über Wissen zu Teamkulturen und zu Ansätzen der Teamentwicklung (z. B. agile Teamentwicklung, Tuckmans Phasenmodell, Team-Resilienz).	14. … ist in der Lage, dem Team die Funktion und den Prozess des Mentorings zu vermitteln und die Bedeutung des Teams für den Mentoring-Prozess zu verdeutlichen (z. B. geteilte Verantwortung). 15. … kann das eigene Wissen und die eigenen Erfahrungen sowie die der Teammitglieder eruieren und aktiv in die Planung und Erstellung einer Ausbildungskonzeption einbringen. 16. …kann curriculare Rahmenbedingungen, Leitbilder des Trägers und die Kita-Konzeption in die Entwicklung einer Ausbildungskonzeption einbeziehen.	17. … ist in der Lage, gemeinsam mit dem Team beobachtbare Qualitätskriterien für das Mentoring zu diskutieren und einen Konsens zu finden. 18. … kann im Team um Verständnis für unterschiedliche Ansichten werben und bei Differenzen Klärungsgespräche moderieren – ggf. unter Einbezug der Leitung.	19. … ist in der Lage, sich als (Mit-)Gestalter:in von Organisationsentwicklungs-prozessen zu verstehen. 20. … kann sich bewusstmachen, dass die Rolle als Praxismentor:in eine erweiterte fachliche Verantwortung für die Praxisausbildung beinhaltet. 21. … ist bereit für fachliche Weiterentwicklungen und konzeptionelle Veränderungen.

Durchführung	22. … kennt Methoden der Moderation von Gruppen sowie Methoden der (präventiven) Konfliktlösung (z. B. Harvard Konzept, Transaktionsanalyse), die in der Konzeptionsentwicklung zum Einsatz kommen können. 23. … hat Wissen zu Strategien der Entwicklung von Zielen sowie Methoden der Konzeptionsentwicklung (z. B. Checklisten, Bedarfsanalysen).	24. ... ist in der Lage, im Prozess der Konzeptionsentwicklung lösungsorientierte Diskussionen anzuregen und zu moderieren, mit dem Ziel, Inhalte und Methoden des Mentorings in einer Konzeption zu verankern. 25. … kann den Gesamtprozess der Konzeptionsentwicklung koordinieren und ergebnisorientiert leiten (ggf. mit Unterstützung der Leitung). 26. … ist in der Lage, sich bei der Konzeptionsentwicklung für eine kultursensible und diversitätsbewusste Orientierung in der Begleitung der angehenden Fachkraft einzusetzen.	27. … kann dem Team das Prinzip der „geteilten Verantwortung“ für das Mentoring zwischen den Lernorten und innerhalb des Teams deutlich machen. 28. … kann das erarbeitete Verständnis von Mentoring bzw. die Konzeption nach außen vertreten und – mit Unterstützung der Leitung – das Team dazu motivieren, dies ebenfalls zu tun. 29. … ist in der Lage, eine offene Gesprächskultur vorzuleben sowie die Kolleg:innen zum Mentoring zu beraten und dabei zu unterstützen.	30. … kann Teamkonflikte als Chance für die persönliche Entwicklung erkennen. 31. … kann die Beziehungen zwischen Teammitgliedern untereinander und zur angehenden Fachkraft reflektieren. 32. … ist in der Lage, sowohl selbstorganisiert als auch im Team zu arbeiten und die Angemessenheit der jeweiligen Arbeitsweise in Bezug auf die Konzeptionsentwicklung zu reflektieren.
Evaluation	33. … hat Wissen zu ermöglichenden bzw. hemmenden Faktoren (z. B. gemeinsame Ziele, wertschätzende Kommunikation), die das Mentoring als Teamaufgabe beeinflussen. 34. … kennt Strategien und Methoden der Evaluation von Konzeptionen (z. B. anhand von Qualitätskriterien).	35. … kann die (fachliche) Perspektiven der Kolleg:innen und der angehenden Fachkraft bei der inhaltlichen Überprüfung der Konzeption angemessen berücksichtigen. 36. … kann den Prozess der Lernortkooperation strukturiert reflektieren (z. B. regelmäßige Retrospektiven oder Lern-Reviews). 37. … ist in der Lage, die vorab definierten Qualitätskriterien in die Überprüfung der Konzeption einzubeziehen und ggf. einen Überarbeitungsprozess in die Wege zu leiten.	38. … ist in der Lage, die Wirksamkeit bisheriger Lernbegleitungsprozesse gemeinsam mit dem Team zu bilanzieren. 39. … ist in der Lage, sich in regelmäßigem Turnus mit dem Team über die Aktualität der Ausbildungskonzeption zu verständigen (z. B. im Hinblick auf das Mentoring-Verständnis und den Ablauf des Mentorings). 40. … kann sich zusammen mit der Leitung und dem Team z. B. an Gesprächskreisen, Netzwerken und Tagungen beteiligen, die die Weiterentwicklung der Qualität des Lernortes Praxis im Blick haben.	41. … kann den Einfluss des eigenen Handelns auf die gewünschte Team- und Organisationskultur hin reflektieren. 42. … ist in der Lage, die einrichtungsbezogenen Strukturen im Hinblick auf das Mentoring zu reflektieren.

* Nicht einbezogen wurden Kompetenzen, die im Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik von der Kultusministerkonferenz (2020) als grundlegende Kompetenzen für eine professionelle Haltung festgelegt wurden. Einbezogen wurden dabei auch der Qualifikationsrahmen für die BA-Studiengänge Kindheitspädagogik/Bildung und Erziehung in der Kindheit, die 2009 im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. verabschiedet wurde.

Gefördert vom:

Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Deutsches
Jugendinstitut

Robert Bosch
Stiftung

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) unter dem Förderkennzeichen 01NV2201A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Autorin:
Anna Pilchowski, wissenschaftliche Referentin der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), pilchowski@dji.de

© 2026 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Lizenz: CC-BY-SA
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: TEXT-ARBEIT, Dr. Britta Grell, Berlin
Gestaltung: GROOTHUIS. Gesellschaft der Ideen und Passionen mbH

www.weiterbildungsinitiative.de
DOI: https://doi.org/10.36189/wiff42026