

**Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch**

# Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte



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

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.  
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
Nockherstraße 2, 81541 München  
Telefon: +49 (0)89 62306-173  
E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)  
Koordination: Vera Deppe und Uta Hofele  
Lektorat: Jürgen Barthelmes  
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig  
Titelfoto: schliemer © Fotolia.com  
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN 978-3-86379-031-8

**Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch**

# Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte

**Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**



## Vorwort

Der Kompetenzbegriff floriert derzeit nicht nur in der Frühpädagogik, sondern steht disziplinübergreifend für einen Paradigmenwechsel in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften. Auch auf der fach- und bildungspolitischen Ebene werden aktuelle Entwicklungen in Bezug auf anschlussfähige Bildungswege und die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen im Kontext von lebenslangen Bildungsprozessen durch den Diskurs der Kompetenzorientierung strukturiert.

Die vorliegende Expertise „Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte“ gibt den aktuellen Stand des Kompetenzdiskurses im Rahmen frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungen wieder. Daraus werden Schlussfolgerungen für eine kompetenzorientierte Gestaltung frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungsangebote gezogen. Neben Qualitätskriterien für kompetenzbasierte Weiterbildungen werden Anregungen für kompetenzorientierte Prüfungs- und Anrechnungsverfahren gegeben.


Erstellt wurde die Expertise im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den Autorinnen und Autoren. Die Ergebnisse der Expertise sollen den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen und fließen auch in die weiteren Projektarbeiten ein.

Unser Dank gilt Dr. Hans Rudolf Leu, der die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) von Beginn an bis zu seinem Ausscheiden in den Ruhestand als wissenschaftlicher Leiter begleitet und auch diese Publikation intensiv betreut hat.

München im November 2011



Angelika Diller  
Projektleitung WiFF



Bernhard Kalicki  
Wissenschaftliche Leitung WiFF



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
1.1	Der Kompetenzbegriff in der Frühpädagogik	8
1.2	Aufbau der Expertise	10
<b>2</b>	<b>Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte</b>	<b>12</b>
2.1	Kompetenz – Theoretische und konzeptionelle Grundlagen	12
2.2	Kompetenzmodelle	14
2.3	Allgemeiner Kompetenzbegriff in der Frühpädagogik	17
2.4	Kompetenzentwicklung	18
2.5	Modi der Kompetenzerfassung	24
2.6	Umsetzung des Kompetenzbegriffs in Qualifikationsrahmen	27
2.6.1	Allgemeine Qualifikationsrahmen	27
2.6.2	Qualifikationsrahmen im Feld der Frühpädagogik – Bildung und Erziehung	33
2.6.3	Internationale Perspektiven	37
2.7	Schlussfolgerungen: Kompetenzbasierung von Aus- und Weiterbildung	40
<b>3</b>	<b>Kompetenzorientierung in der Ausbildung</b>	<b>45</b>
3.1	Kompetenzorientierung: Fachschulen	45
3.2	Kompetenzorientierung: Hochschulen	50
<b>4</b>	<b>Kompetenzorientierung in der Weiterbildung</b>	<b>59</b>
4.1	Stand der Diskussion	59
4.2	Exemplarische Analyse von Weiterbildungen	61
4.2.1	Kriterien der Analyse	61
4.2.2	Methodisches Vorgehen	62
4.2.3	Ergebnisse	63
4.3	Schlussfolgerungen: Kompetenzorientierung in der Weiterbildung	67
<b>5</b>	<b>Resümee</b>	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>74</b>
<b>7</b>	<b>Anhang</b>	<b>84</b>
	Exemplarische Lehr-Lern-Formate	84

# 1 Einleitung

## 1.1 Der Kompetenzbegriff in der Frühpädagogik

Die Diskussion über den Kompetenzbegriff wird derzeit in verschiedenen Disziplinen auf nationaler und internationaler Ebene geführt. Die Konzentration auf Kompetenz(en) und Kompetenzentwicklung wurde in der (Bildungs-)Politik als strategischer Hebel für Reformen genutzt, um die persönliche, soziale und organisationale Kompetenz(weiter)entwicklung zu fördern.

Mit dem *Memorandum on Lifelong Learning* (Commission of the European Communities 2000) sowie dem Kommissionspapier *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (Commission of the European Communities 2001) wird die Lissabon-Strategie weiterverfolgt, die es sich zur Aufgabe macht, die EU zu einem dynamischen und wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraum zu gestalten.

Die Umsetzung des Konzepts zum *Lebenslangen Lernen* führte zur Einrichtung verschiedener Anrechnungssysteme und Initiativen der schulischen, beruflichen und hochschulischen Ausbildung:

- *Europäisches Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung* (*European Credit System for Vocational Education and Training* – ECVET),
- *Leistungspunktesystem für Hochschulen* (*European Credit Transfer System* – ECTS),
- *Europäischer Qualitätsrahmen* (*European Quality Assurance Reference Framework* – EQARF),
- *Europäischer Meta-Qualifikationsrahmen* (*European Qualification Framework* – EQF).

Im Zentrum dieser Initiativen stehen folgende Punkte (Neß 2010, S. 21; Kremer 2007):

- Internationale Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Kompetenzen,
- Orientierung an *learning outcomes* (Lernergebnissen) und ihren Verwendungsmöglichkeiten statt Fokussierung auf Inputsysteme und Lernorte/Ausbildungsformen,
- Zertifizierung von nicht-formalen und informellen Lernprozessen,

- Förderung der Selbstorganisation, Selbststeuerung und Selbstreflexion,
- Standardisierung, Transparenz, Durchlässigkeit,
- Förderung der Mobilität.

In der (früh)pädagogischen Landschaft erfuhrt und erfährt der Kompetenzbegriff u.a. Eingang und Verstärkung durch folgende Aspekte:

### *Konzentration auf Bildungsstandards und Einführung nationaler und internationaler Studien zur Erfassung von Kompetenzen*

Die Debatte um nationale Bildungsstandards wurde durch die Ergebnisse der PISA- und TIMSS-Studie ausgelöst, die gravierende Schwächen des deutschen Bildungssystems deutlich machten. Als Konsequenz wurden neue Bildungsstandards formuliert, d.h. Lernergebnisse bzw. fachbezogene Kompetenzen wurden für verschiedene Niveaustufen beschrieben, um zu verdeutlichen, welche kognitiven Leistungen von den Lernenden bis zum Ende bestimmter Jahrgangsstufen erwartbar sind (Köller 2010, S. 529; Drieschner 2009, S. 10; Edlmann/Tippelt 2004, S. 9).

Ferner finden in Deutschland sowohl Längs- als auch Querschnittstudien zur punktuellen Erhebung des Kompetenzstandes bzw. zur Gestaltung von Kompetenzentwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg statt (und dies im Sinne des Konzepts des *Lifelong Learning*; vgl. auch die Diskussion bei Alheit/Dausien 2010, S. 717 ff.):

### *Vergleichende Leistungsstudien (Pisa-Studie/PIAAC) (Querschnittsdesign)*

Der Perspektivwechsel zur outputorientierten Kompetenzerfassung zeigt sich neben der bekannten PISA-Studie international u.a. in den Kompetenzstudien „Definition and Selection of Competencies – DeSeCo“ und im „Programme for the international assessment of adult competencies – PIAAC“ der OECD.

Vorrangiges Ziel dieser Studien ist, Kompetenzen (bzw. Schlüsselkompetenzen) unabhängig von länder- und kulturspezifischen Besonderheiten zu bestimmen und konkrete Programme für *Lebenslanges Lernen* zu realisieren (Edlmann/Tippelt 2008, S. 141 ff.; Kaufhold 2006, S. 27 ff.; Kommission der europäischen Gemeinschaften 2004).



### *Das nationale Bildungspanel (Längsschnittdesign)*

Das nationale Bildungspanel wurde als Längsschnittstudie (Multi-Kohorten-Sequenz-Design) in Deutschland eingeführt, um mehr Erkenntnisse über formale, nicht-formale und informelle Bildungsprozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg zu gewinnen.

„Die Ziele dieser Studie beziehen sich auf Fragen, wie sich Kompetenzen im Lebenslauf entfalten, wie Kompetenzen Entscheidungsprozesse an verschiedenen kritischen Übergängen der Bildungskarriere beeinflussen (und umgekehrt), wie und in welchem Umfang Kompetenzen von Lerngelegenheiten in der Familie, der Gleichaltrigengruppe und der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in Kindergarten, Schule, Hochschule und Berufsausbildung sowie Weiterbildung beeinflusst werden. Zudem soll geklärt werden, welche Kompetenzen für das Erreichen von Bildungsabschlüssen, welche für lebenslanges Lernen und welche für ein erfolgreiches individuelles und gesellschaftliches Leben maßgeblich sind“ (Universität Bamberg 2010; vgl. dazu auch Schaeper 2009, S. 5 f.).

### *Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften auf Hochschulebene*

Die gestiegenen Anforderungen an die Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung in familienergänzenden Institutionen hat in den vergangenen Jahren zu einer beschleunigten und dynamischen Entwicklung im frühpädagogischen Ausbildungssektor geführt. Die traditionelle Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern durch Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik wurde – ausgehend von der *Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen der Kultusministerkonferenz (KMK) 2000* – grundlegend reformiert.

Im Kern zielen die Reformen auf eine fächerübergreifende Unterrichtsorganisation („Lernfeldkonzept“) und auf ein selbstgesteuertes Lernen in möglichst praxisnahen Handlungssituationen (Pastermack/Schulze 2010, S. 8 ff.). Die explizite Orientierung an einer Ausbildung von Handlungskompetenzen, wie sie von den *Bundesarbeitsgemeinschaften der Fachschulen für Sozialpädagogik* postuliert wird (BAG-KAE/BeA/BöfAE 2004), ergibt sich unmittelbar aus dem handlungsorientierten Ausbildungsansatz.

Die Zielorientierung der Fachschulausbildung entspricht damit in mehrfacher Hinsicht den Ansprüchen,

mit denen die akademisierte Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften auf Hochschulebene von vornherein angetreten ist: Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsbildung, Förderung der Reflexionsfähigkeit und konstruktivistische Lehr- und Lernformate, die selbstgesteuerte Lernprozesse zu initiieren vermögen. Die Teil-Akademisierung der Frühpädagogik durch die Etablierung von inzwischen rund 60 Hochschulstudiengängen (Viernickel 2008) zielt darüber hinaus auf eine wissenschaftlich basierte Urteils- und Handlungsfähigkeit und auf einen forschungsorientierten professionellen Habitus:

„Der Kern expertenhaften professionellen Handelns ist der professionelle Umgang mit der Arbeit in Ungewissheit, eine Professionalität, die dem forschenden Bemühen zugrunde liegt, eine fall- und situationssensible Passung zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen“ (Nentwig-Gesemann 2008, S. 255).

Dieser wissenschaftlich-reflexive Habitus in Verbindung mit einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung der Ausbildung soll eine Kompetenz-Niveaustufe ermöglichen, die als „gewandte Kompetenz“ bezeichnet wird (Rauner 2007; Dreyfus/Dreyfus 1987; vgl. auch dazu Kapitel 2.4):

Die *gewandte kompetente Person* zeichnet sich dadurch aus, dass sie

- auf zusammenhängendes und detailliertes bzw. vertieftes Wissenschaftswissen zurückgreifen kann,
- fall- und situationssensible Passungen zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen vermag,
- darüber in einen spezifischen Prozess des methodisch fundierten Reflektierens eintreten kann.

Neben der konsequenten Ausrichtung auf die fachliche Qualifizierung für die Arbeit mit Kindern in den ersten sechs bzw. zwölf Lebensjahren liegt die Stärke der akademischen Ausbildung auf der Einsozialisierung der Studierenden in die kritische Auseinandersetzung mit theoretischem und forschungsbasiertem Wissen (Nentwig-Gesemann/von Balluseck 2008; Viernickel 2008; Cloos/Thole 2006).

Die „forschende Haltung“, die im Orientierungsrahmen der *Robert Bosch Stiftung* (2008) als Quer-

schnittaufgabe ausgearbeitet wurde, erfährt als Schlüsselkompetenz von Frühpädagoginnen und Frühpädagogen inzwischen breite Anerkennung. Inwiefern sich diese Bemühungen und Effekte der Professionalisierung auf die Ebene der Fachschulen und Hochschulen sowie auf den Bereich der Ausbildung von Kinderpflege und Sozialassistenten auswirken, bleibt noch abzuwarten.

### *Weiterbildungen im Feld der Frühpädagogik*

Im Bereich der Weiterbildung sind diesbezüglich viele Initiativen erkennbar, wobei im Kern modularisierte Weiterbildungsbausteine geeignet erscheinen, die im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems „Vergleichbarkeit, Durchlässigkeit, Erhöhung der Fortbildungsbeteiligung“ gewährleisten (Hippel/Grimm 2010, S. 15).

Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und die damit verbundene Durchlässigkeit zwischen den Qualifizierungswegen von frühpädagogischen Fachkräften ist in den vergangenen Jahren zu einer der größten Herausforderungen im frühpädagogischen Feld geworden: Erzieherinnen und Erzieher aus der Praxis soll der Einstieg in ein berufsbegleitendes oder berufsintegrierendes Studium ermöglicht werden, der Wechsel von der Fachschule auf die Hochschule soll dadurch erleichtert werden, dass bereits außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf das Studium angerechnet werden. Schließlich sollen auch zertifizierte und modularisierte Weiterbildungen angeboten werden, die ebenfalls in ein späteres Studium eingebracht werden können. Mehrere Projekte und Initiativen haben hierzu wichtige Vorarbeiten geleistet (Fröhlich-Gildhoff/Ziesemer 2010; Balluseck u.a. 2009; Schnadt 2008).

Grundlage für pauschale sowie individuelle Anrechnungsverfahren ist, dass Bildungsträger ihre Aus- und Weiterbildungsangebote modularisieren und die angestrebten Lernergebnisse bzw. Kompetenzen so beschreiben, dass sie auf *Äquivalenz* hin überprüft werden können. Die zentrale Anforderung für Hochschulen, Fachschulen und Weiterbildungsträger liegt nun darin, nicht nur angestrebte Kompetenzen zu formulieren, sondern vor allem die didaktischen Methoden und Lehr-Lern-Formate sowie die Verfahren zur Erfassung und Prüfung von Kompetenz und deren Entwicklung detailliert und nachvollziehbar zu beschreiben. Nur so kann die Äquivalenz von Kompe-

tenzen bei den aus- und weitergebildeten Fachkräften tatsächlich differenziert geprüft werden.

## 1.2 Aufbau der Expertise

### *Ziel und Fragestellungen*

Das Ziel der vorliegenden Expertise ist, die unterschiedlichen fachlichen Diskurse zum Kompetenzbegriff aufzubereiten sowie deren Bedeutung für die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte darzulegen.

Weiterhin sollen Handlungsbedarfe und Anforderungen bei der Entwicklung kompetenzbasierter Curricula und Weiterbildungen aufgezeigt sowie erste Qualitätsstandards und Empfehlungen für Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Aus- bzw. Weiterbildungslandschaft skizziert werden.

Die besondere Rolle der Dozierenden (Hippel/Grimm 2010, S. 8) bei der Gestaltung von Lernprozessen und bei der Anbahnung von Kompetenzen wird in dieser Expertise immer wieder punktuell beleuchtet. Es ist jedoch nicht möglich, auf die Komplexität des Themas vollständig einzugehen.<sup>1</sup>

### *Gliederung der Expertise*

In *Kapitel 2* wird der Kompetenzbegriff in seiner Etymologie umrissen, nationale und internationale Konzepte und Definitionen werden vorgestellt und Kompetenzmodelle werden erläutert. Als Synopse aus diesen unterschiedlichen Konzepten zum Kompetenzbegriff präsentieren die Autorinnen und der Autor ein Modell zur Beschreibung frühpädagogischer Handlungskompetenzen.

Weiterhin werden in diesem Kapitel der Aspekt der Kompetenzentwicklung sowie Methoden der Kompetenzerfassung im Allgemeinen und für das Feld der Frühpädagogik im Besonderen erörtert.

Anschließend wird die Lesart von Kompetenz in den unterschiedlichen nationalen und internationalen Referenz- und Qualifikationsrahmen erläutert und die Verwendbarkeit für das domänenspezifische Feld diskutiert.

Während in *Kapitel 2* die notwendigen theoretischen Hintergründe zum Kompetenzbegriff vorge-

---

<sup>1</sup> Vertiefende Hinweise zu dieser Thematik finden sich bei Ekkehard Nüssli (2006) oder Wolff-Dietrich Webler (2004).

stellt werden, beleuchten *Kapitel 3* und *Kapitel 4* die praktische Umsetzung der Kompetenzorientierung im Bereich der Fachschulen und Hochschulen sowie in der Weiterbildung. Dabei werden exemplarisch vorliegende Konzepte der Ausbildung (Fachschul-Lehrpläne, Modulhandbücher von Bachelorstudiengängen) analysiert, um die aus der Literaturrecherche gewonnenen Erkenntnisse mit diesen abzugleichen. Auf diese Weise werden schrittweise „Qualitätskriterien für kompetenzbasierte Weiterbildung im Rahmen der Frühpädagogik“ abgeleitet, präzisiert und abschließend im *Kapitel 4.3* expliziert.

Die Expertise schließt mit einem Resümee in *Kapitel 5*.

Damit eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Kompetenzdiskussion allgemein sowie im Bereich der Aus- und Weiterbildung möglich ist, wird im Anschluss an die jeweiligen Kapitel auf aktuelle Publikationen verwiesen.

### *Methodisches Vorgehen*

Zur Annäherung an den Kompetenzbegriff sowie zur Eruierung des derzeitigen Standes der Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Szene wurde zunächst eine systematische Literaturrecherche vorgenommen. Die Schlagworte bezogen sich u. a. auf folgende Begriffe:

Kompetenz, Kompetenzentwicklung, Kompetenzerfassung/Kompetenzmessung, Kompetenzorientierte Lehr-/Lernformate, Lehr-Lern-Forschung, Professionalität, Pädagogisches Handeln, Performanz, Pädagogische Fähigkeit, Frühpädagogik, Frühpädagogin/Frühpädagoge, Erzieherin/Erzieher, Hochschule, Ausbildung und Weiterbildung.

Die Literaturrecherche erfolgte in den in der Tabelle 1 angegebenen nationalen und internationalen Datenbanken.

**Tabelle 1: Nationale und internationale Datenbankrecherche zum Kompetenzbegriff**

Humanwissenschaftliche Fachdatenbanken	Aufsatzdatenbanken	Literaturdatenbanken beruflicher Bildung
<ul style="list-style-type: none"> <li>– FIS Bildung Literaturdatenbank</li> <li>– Deutscher Bildungsserver</li> <li>– WISO</li> <li>– ERIC (OVID)</li> <li>– Psynindex/PsycINFO</li> <li>– Online – Contents – SSG – Bildungsforschung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– EBSCO Host (u. a. Academic Search Complete)</li> <li>– British Library Inside Serials</li> <li>– Periodicals Archive Online</li> <li>– Periodicals Contents Index</li> <li>– Informaworld</li> <li>– Springer Link</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB</li> <li>– Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB)</li> </ul>

Weiterhin wurden Analyseraster für exemplarische Untersuchungen von Modulhandbüchern und Weiterbildungsangeboten entwickelt. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zum Kompetenzbegriff werden in *Kapitel 3* und *Kapitel 4* referiert.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Großer Dank gilt den wissenschaftlichen Hilfskräften des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) Freiburg für die tatkräftige Unterstützung bei der vorliegenden Expertise: Leonie Lau, Anna Hummelbrumm und Steffen Alexander.

## 2 Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte

### 2.1 Kompetenz – Theoretische und konzeptionelle Grundlagen

#### Etymologie

Wortgeschichtlich leitet sich der Begriff „Kompetenz“ aus dem Lateinischen ab. Hier ist zum einen das Substantiv *competentia*, zum anderen das Verb *competere* anzuführen, die sich beide auf die Bedeutung von „zusammentreffen“, „zusammenfallen“ oder „zustehen“ beziehen. Ebenso lässt sich das Adjektiv *competens* auffinden, was so viel wie „zuständig“, „befugt“ oder „rechtmäßig“ bedeutet (Müller-Ruckwitt 2008, S. 104; Heil 2007, S. 50; Frey/Balzer 2005, S. 32 f.; Vonken 2005, S. 16 f.).

Diese Ausdifferenzierung des Begriffs findet sich auch in den späteren Verwendungsweisen wieder. In der Anwendung zeigen sich folgende Stränge bzw. Lesarten:

- Unterscheidung von Kompetenz in *individuelle Fähigkeits- und Fertigkeitsbündel*, die den Menschen dazu befähigen, Situationen zu bewältigen oder zu erzeugen (erziehungswissenschaftliche, psychologische und linguistische Lesart).
- Gebrauch der Kompetenz in der Rechtsphilosophie und in bürokratischen Organisationsformen als Synonym für *Zuständigkeit* respektive *Handlungsbefugnis*. (Klieme/Hartig 2008, S. 14; Rapold 2006, S. 5; Vonken 2005, S. 17)

In den meisten Abhandlungen (wie auch in dieser Expertise) wird vorrangig der erste Strang verfolgt.

#### Nationaler und internationaler Stand

Die inflationäre und verschiedenartige Verwendung des Kompetenzbegriffs wird bis dato in vielen Publikationen diskutiert und kritisiert<sup>3</sup> (Heil 2007; Bodensohn 2005). So existiert nicht nur ein divergierendes Verständnis von Kompetenz im Alltagssprachgebrauch, sondern es liegen auch unterschiedliche Konkretisierungsgrade des *concept of competence* innerhalb bildungstheoretischer Debatten (Müller-Ruckwitt 2008) sowie im internationalen Diskurs vor (Weigel u. a. 2007; Achtenhagen/Baethge 2005, S. 35 ff.; Timpelt/Amoros 2003, S. 9; Weinert 2001 a).

Im angloamerikanischen Raum wird beispielsweise zwischen *competence* und *competency* unterschieden:

„US scholars define competency as the underlying characteristics of superior performing job-holders from a *worker-orientation* perspective, whereas the UK school identify competence from the *work-orientation* perspective as the output associated with appropriate standards of job performance“ (Chen/Chang 2010).

Während *competence* folglich als Konglomerat aus Befähigung und Zuständigkeit zu interpretieren ist („the ability to do something well“; „the power that a court, an organization or a person has to deal with something“), wird unter *competency* eine berufsspezifische respektive aufgabenbezogene Fertigkeit verstanden („a skill that you need in particular job for a particular task“) (Oxford University Press 2005).

Gegenüber der Akzentuierung jobbezogener Fertigkeiten in den USA („The Behavioural Approach“) und der Betonung von Wissens- und Verhaltenskomponenten im Vereinigten Königreich („The Functional Approach“) (Delamare Le Deist/Winterton 2005; Timpelt/Amoros 2003, S. 9) wurde der Kompetenzdiskurs in Deutschland lange Zeit *inputorientiert* und *prozessbezogen* geführt (Clement 2002, S. 46 f.) und orientierte sich

3 Die Schwierigkeit, „die“ Kompetenzdefinition darzulegen, präzisiert Udo Haeske (2008, S. 122), nicht ganz ohne Augenzwinkern, wie folgt: „Bei der Kompetenz handelt es sich um etwas, das erst dadurch, dass es definiert, oder dadurch, dass man es durch den Beobachtungsfiter eines Messinstruments sichtbar werden lässt, oder dadurch, dass man etwas bestimmt und als entwickelbar definiert, zu dem wird, was schon vorher dagewesen sein soll. Kompetenz entsteht erst durch die Definition dessen, was Kompetenz ist. Also kann man Kompetenz erst finden, wenn sie erfunden wurde. Also gibt es keine Kompetenz per se. Die Aussage, ‚Wer auf die Kompetenzdefinitionen hofft, der hofft vergeblich‘, kann ganz in diesem Sinne gelesen werden, weist sie doch in aller Bestimmtheit darauf hin, dass beim Warten und Hoffen auf Kompetenzdefinitionen nur die Zeit verstreicht. Man muss die Kompetenz einfach definieren.“

vornehmlich an staatlich vorgegebenen Ausbildungsstrukturen; hier sind beispielsweise die Debatten über einheitliche Lernziele und die Konzentration auf Qualifikationen zu nennen. Informell erworbene Kenntnisse nahmen dabei weniger Bedeutung ein als Zertifikate und Zeugnisse des Schul- und Berufsbildungssystems.

Die *performative* und *outputzentrierte* Kompetenzorientierung gewinnt im deutschsprachigen Raum derzeit durch die Umsetzung zahlreicher europäischer Strategien sukzessive an Gewicht (vgl. auch Kapitel 1.1.)

Andere europäische Länder wie Belgien, Frankreich, Großbritannien, Irland und die Niederlande blicken indes schon auf eine längere Tradition der Output-Kompetenzorientierung (Hellwig 2008 a, 2008 b) und Kompetenzvalidierung zurück (Frankreich: „bilan de compétences“; Großbritannien: „National Vocational Qualifications“ (NVQ), „Competency-Based Training“ (CBT)<sup>4</sup>; Dänemark: „Danish National Competence Account“ (NCA); Norwegen „The Realkompetanse Project“ (Edelmann/Tippelt 2008, S.137 ff.; Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XI; Handley 2003, S. 57 ff.; Clement 2002, S. 46 ff.).

### *Kompetenzdefinition – das Zusammenspiel von Disposition und Performanz*

Für den Kompetenzbegriff liegt eine Vielzahl an Begriffsdefinitionen vor. In der nachfolgenden Übersicht werden einige Definitionen vorgestellt:

#### *Definitionen zum Kompetenzbegriff*

– OECD (2003, S. 2; übersetzt nach Gnahs, 2010a, S. 21): „Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das.“

– Erpenbeck/Heyse (1999, S. 14):

„Kompetenzen werden als Dispositionen individueller und organisationaler Selbstorganisation beschrieben, gegründet auf Werte als Ordner dieser Selbstorganisation. Der Wille wird als deren Realisationsvermögen gefasst.“

– Klieme/Leutner (2006, S. 4):

Kompetenzen sind „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen.“

4 Die Hinwendung zum CBT erfolgte in England (oder auch in Australien), um traditionell schulisch geprägte Berufsausbildungen praxis- und tätigkeitsbezogen zu gestalten. Im Kontrast zum deutschen Bildungskontext nimmt der Kompetenzbegriff hierbei stärker die Dimension praktischer Kenntnisse und Fertigkeiten ein, die im Arbeitskontext unmittelbar beherrscht werden müssen (Edelmann/Tippelt 2008, S. 134 f.; Klink u.a. 2007, S. 227).



Die in Deutschland meist zitierte und auch akzeptierte Variante ist die von Franz E. Weinert (2001b, S. 27f.). Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Zentral ist dabei die Unterscheidung und das Ineinandewirken von Disposition, als einer prinzipiellen Fähigkeit, bestimmte Handlungen überhaupt hervorzubringen (Klieme u.a. 2007, S. 72f.) und der Performanz, als einer motivations- und situationsabhängigen Handlungsbereitschaft und Handlungspraxis (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006; Schmidt 2005, S. 162 ff.).

Die Handlungsfähigkeit in konkreten und komplexen Anforderungssituationen resultiert wesentlich aus dem Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen. Das *implizite* Wissen ist ein auf (Lebens-)Erfahrungen beruhendes, handlungspraktisches Wissen, in das auch Wertvorstellungen, weitgehend unbewusste Deutungs- und Handlungsmuster sowie Kernkompetenzen (z.B. Empathie, Feingefühligkeit, sensitive Responsivität, Ressourcenorientierung und Selbstreflexivität) eingehen (Nentwig-Gesemann u.a. 2011 a).

*Kompetenz* wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen (Klieme u.a. 2007, S. 72f.) und äußert sich in der *Performanz*, also der tatsächlich erbrachten Leistung in komplexen Handlungssituationen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006; Schmidt 2005, S. 162 ff.). Somit ist „davon auszugehen, dass sich im situativen Vollzug, im ‚kompetenten‘ Handeln deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen (beliefs) sowie Regulationskomponenten (z.B. metakognitive Strategien) verknüpfen. In diesem Sinne kann Kompetenz verstanden werden als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ (Klieme/Hartig 2008, S. 19).

Die *Relevanz* dieser miteinander verwobenen Kompetenzdimensionen liegt vor allem in einer zentralen Notwendigkeit professionellen Handelns begründet:

in überkomplexen Handlungssituationen spontan und flüssig handeln zu können. Georg H. Neuweg (2004, S. 12) spricht hier auch – in Rückbezug auf den Begriff des „tacit knowing“ von Polanyi – von erfahrungsbasiertem „intuitivem Können“ (vgl. dazu auch: Faas 2010).

*Kompetentes Handeln* ist in diesem Sinne vor allem die Fähigkeit, eine bestimmte Qualität des Handelns in konkreten Situationen zu realisieren – professionelles Handeln muss aber immer auch antizipierend oder nachträglich reflektiertes Handeln sein:

„Um die eigene pädagogische Praxis weiterzuentwickeln, ist darüber hinaus noch eine andere Form des Wissens erforderlich, das wir als Reflexionswissen (Dewe u.a. 2001, S. 100) bezeichnen. Reflexionswissen entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was uns im Alltag selbstverständlich erscheint und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht), bewusst oder explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008).

In Abgrenzung zum sachverhaltsorientierten, fremdorganisierten und eher technokratisch zu deutenden Qualifikationsbegriff bezieht sich Kompetenz auf Subjekte, verfolgt einen ganzheitlichen Anspruch und umfasst eine Vielfalt an möglichen Handlungsdispositionen (Heyse/Erpenbeck 2004, S. XVI).

Gleichzeitig schließen Kompetenzen „Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Bei Kompetenzen kommt etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XII). Die Kompetenzen „bringen eben im Unterschied zu anderen Konstrukten wie z.B. Qualifikation die Selbstorganisationsfähigkeiten konkreter Persönlichkeiten ins Spiel“ (Heyse/Erpenbeck 2004, S. XV).

## 2.2 Kompetenzmodelle

Bei der Darstellung von Modellen zur Beschreibung von Kompetenzen und Prozessen der Kompetenzentwicklung geht es (nach Klieme/Leutner 2006, S. 6) um – die Charakterisierung von *Kompetenzstrukturen*: Welche inhaltlichen Kompetenzdimensionen lassen sich für einen spezifischen Bereich aufzeigen?

- die Ausdifferenzierung von *Kompetenzniveaus*: Welche unterschiedlichen Kompetenzstufen können/sollen präzisiert werden?

Kompetenzmodelle tragen dazu bei, Lernziele auf Basis „fachdidaktischer Konzepte sowie pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse zum Aufbau von Wissen und Können“ zu konkretisieren (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, S. 30). Anhand von Kompetenzmodellen soll erfasst werden, welche Fähigkeiten und Kenntnisse auf den einzelnen Kompetenzstufen zu erwarten sind; zudem sollen die „Wege zum Wissen und Können“ aufgezeigt werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF 2007, S. 71, 74).

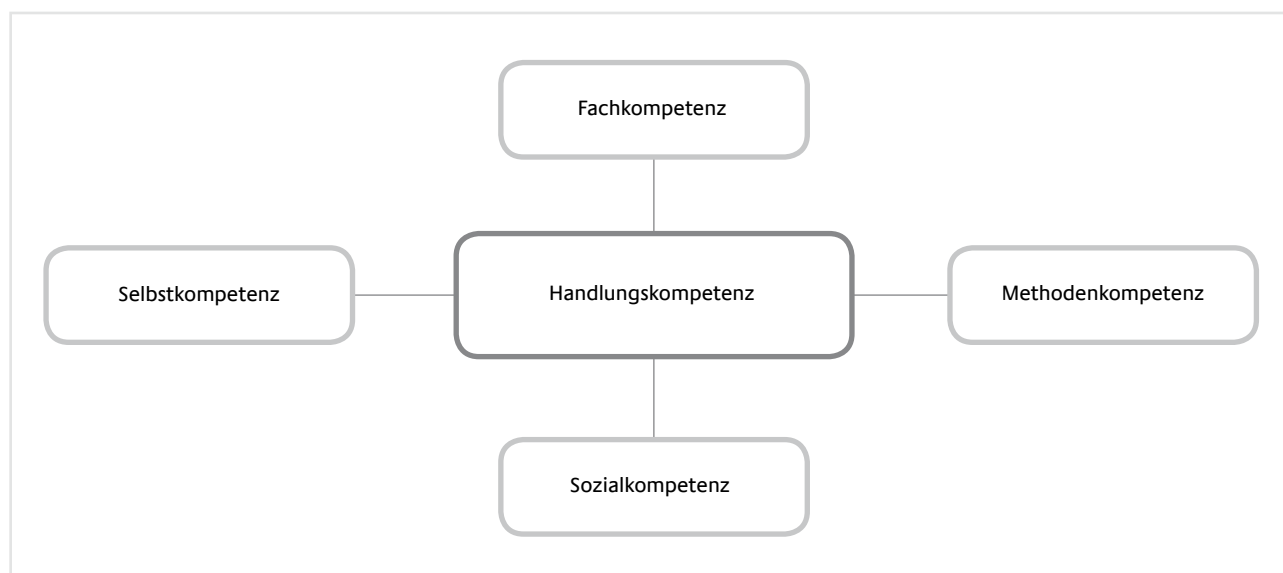
Im Sinne des kontextualisierten Charakters von Kompetenzen besteht dabei die Anforderung, sowohl *personenspezifische* als auch *situationsspezifische* Komponenten zu beachten (Schott/Azizi Ghanbari 2008, S. 23; Klieme/Leutner 2006, S. 6).

Bei der Beschreibung von Kompetenzmodellen kann zwischen *Strukturmodellen*, *Stufenmodellen* und *Matrixmodellen/Prozessmodellen* unterschieden werden.

*Strukturmodelle* unternehmen den Versuch, den Kompetenzbegriff inhaltlich zu differenzieren. Zu unterscheiden sind hierbei drei- und vierdimensionale Kompetenzmodelle (Kaufhold 2006; Heyse/Erpenbeck 2004, S. XIV). Bekannt ist beispielsweise das dreidimensionale Modell der pädagogischen Handlungsfähigkeit nach Roth (1971). In diesem Konzept werden in einem ganzheitlichen Verständnis die Komponenten Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (als intellektuelle, soziale und moralische Mündigkeit) für menschliches Handeln vorausgesetzt (BIBB 2008, S. 7; Klieme/Hartig 2008, S. 19; Rapold 2006, S. 7).

Die Klassifikation der Handlungskompetenz in die vier Teildimensionen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz bzw. Selbstständigkeit hat sich im berufsbildenden Diskurs stark durchgesetzt und findet sich ebenso im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR) wieder (vgl. Kapitel 2.6.1) (vgl. Abb. 1). Vertreter dieses Modells sind beispielsweise John Erpenbeck und Volker Heyse (1999, S. 23).

**Abbildung 1: Vierdimensionales Kompetenzmodell**



Quelle: Lehmann/Nieke 2001, S. 2

*Stufenmodelle* verfolgen das Ziel, diversen Aufgabenbereichen spezifische Niveaustufungen zuzuordnen und Kompetenzstände anzuzeigen (BIBB 2008, S. 12).

Die Systematik der Darstellung von Kompetenzstufen kann je nach Wissenschaftsbereich variieren; im Allgemeinen beinhalten die verschiedenen Stufen eine

Mischung aus den Facetten Wissen, Können, Verstehen, Handeln bzw. Motivation (Klieme u.a. 2007, S. 76).

Während auf unteren Kompetenzstufen beispielsweise Wissen schnell abgerufen und verfügbar gemacht werden kann, zeichnen sich höhere Kompetenzstufen durch ein komplexes Zusammenhangs- und Reflexionswissen aus. Dies bedeutet, dass zunächst deklarative Wissensbestände erworben werden müssen, die durch „Prozeduralisierung“ (Überführung des Wissens in automatisch verfügbare Verknüpfungen) auf einer höheren Niveaustufe in sicheres, erfahrungsbasiertes Können übergehen (Klieme u.a. 2007, S. 77 ff.).

Weitere Beispiele für progressive Stufenmodelle auch hinsichtlich curricularer Aspekte liefern u.a. Benjamin S. Bloom (1976) mit seiner *Lernzieltaxonomie*<sup>5</sup> sowie Hubert L. Dreyfus und Stuart E. Dreyfus (1987) mit dem Modell der *Entwicklung vom Novizen zum Experten*. Dabei geht jede Kompetenzstufe mit einem veränderten Wahrnehmungs- und Verhaltensmodus des Tätigkeitsgebiets einher (Lang von Wins u.a. 2005, S. 462).

Im Unterschied zum „Stufenmodell“ in der Expertise von Eckhard Klieme<sup>6</sup> wird das „Novizen-Experten-Modell“ als „Entwicklungsmodell“ begriffen. Durch die Berücksichtigung von anfänglichem Orientierungswissen hin zu erfahrungsbasierten Kenntnissen sowie durch die Würdigung praktischer Handlungsfähigkeit ist das „Entwicklungsmodell“ für die domänenspezifische Weiterentwicklung von Fachkräften von Bedeutung (BIBB 2008, S. 12).

Durch *Matrixmodelle bzw. Prozessmodelle* soll wiederum der Versuch unternommen werden, unterschiedliche inhaltliche Kompetenzkomponenten/Lernfelder sowie Niveaus und Haltungen in einem Modell komplex abzubilden. Beispiele hierfür sind das „9-Felder-Modell“ (nach Dilger/Sloane 2003) und das „prozessorientierte Kompetenzmodell“ aus dem *Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A. der Robert Bosch-Stiftung* (2008).

Kompetenzmodelle bieten somit eine Basis für Operationalisierungen des Kompetenzbegriffs und vermitteln zwischen abstrakten Lernzielen und konkreten Aufgabenstellungen bzw. Handlungsanforderungen (Klieme u.a. 2007, S. 71).

„Eine Konsequenz ist, dass konkrete Ausformulierungen und Operationalisierungen des Kompetenzbegriffs zunächst in den Domänen bzw. Fächern zu erfolgen haben. Daraus begründet sich weiterhin die Notwendigkeit, bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktiken aufzubauen. Fachdidaktiken rekonstruieren Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen domänenabhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung; beide Aspekte müssen bei der Darstellung von Komponenten und Kompetenzstufen berücksichtigt werden“ (Klieme u.a., S. 75).

Auf dieser Grundlage können folglich psychometrische Modelle bzw. Methoden zur Erfassung von domänenspezifischen Kompetenzen entwickelt werden, die noch immer eine grundsätzliche inhaltlich-fachliche Herausforderung darstellen (Schott/Azizi Ghanbari 2008, S. 25; Klieme/Leutner 2006, S. 7).

Weiterhin lassen die Stufen eines Kompetenzmodells auch Rückschlüsse bezüglich des Erwerbsprozesses von Kompetenzen zu, insofern als Aussagen darüber getroffen werden können, wie sich die Lernbiografien beispielsweise von den Studierenden der Frühpädagogik in bestimmten Themengebieten entwickeln. Diese Fragen sind jedoch empirisch weitaus schwieriger zu beantworten; die Entwicklung eines Kompetenzmodells im Sinne von Kompetenzstrukturen, Niveaustufen und der Abbildung von Entwicklungsverläufen wird nur in seltenen Fällen möglich sein (Klieme u.a. 2007, S. 77 f.).

Erste Versuche, Kompetenzentwicklungen abzubilden, wurden in der Umsetzung und Evaluation des Curriculums „Zusammenarbeit mit Eltern“ an verschiedenen Hochschulstandorten mittels standardisierter und hermeneutisch-rekonstruktiver Analysemethoden vorgenommen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Schließlich erweisen sich Modellvorstellungen bei der Gestaltung von Ausbildungsdidaktiken als günstig und bieten Anhaltspunkte für Lehr-Lern-Formen, die an den Prozessen und Ergebnissen der Lernenden orientiert sind (Klieme u.a. 2007, S. 71). Erste Überlegungen zur Verbindung von Kompetenzmodellen und entwicklungslogischem Aufbau von Curricula für die

5 Hierbei wird der kognitive Aspekt des Kompetenzbegriffs in folgende Stufen klassifiziert: 1. Wissen, 2. Verstehen, 3. Anwendung, 4. Analyse, 5. Synthese und 6. Evaluation.

6 So sind die Stufenmodelle in der PISA- und TIMMS-Studie nicht als Entwicklungsmodelle gedacht, sondern dienen dezidiert der Beschreibung von unterschiedlichen Kompetenzstufen (BMBF 2007, S. 77).



Berufsbildung finden sich bei Karin Reiber (2006) und Felix Rauner (2007).

### 2.3 Allgemeiner Kompetenzbegriff in der Frühpädagogik

Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag sind dadurch gekennzeichnet, dass sie als Interaktionssituationen nicht standardisierbar sind, jedoch oft hochkomplex und mehrdeutig sowie vielfach schlecht vorhersehbar.

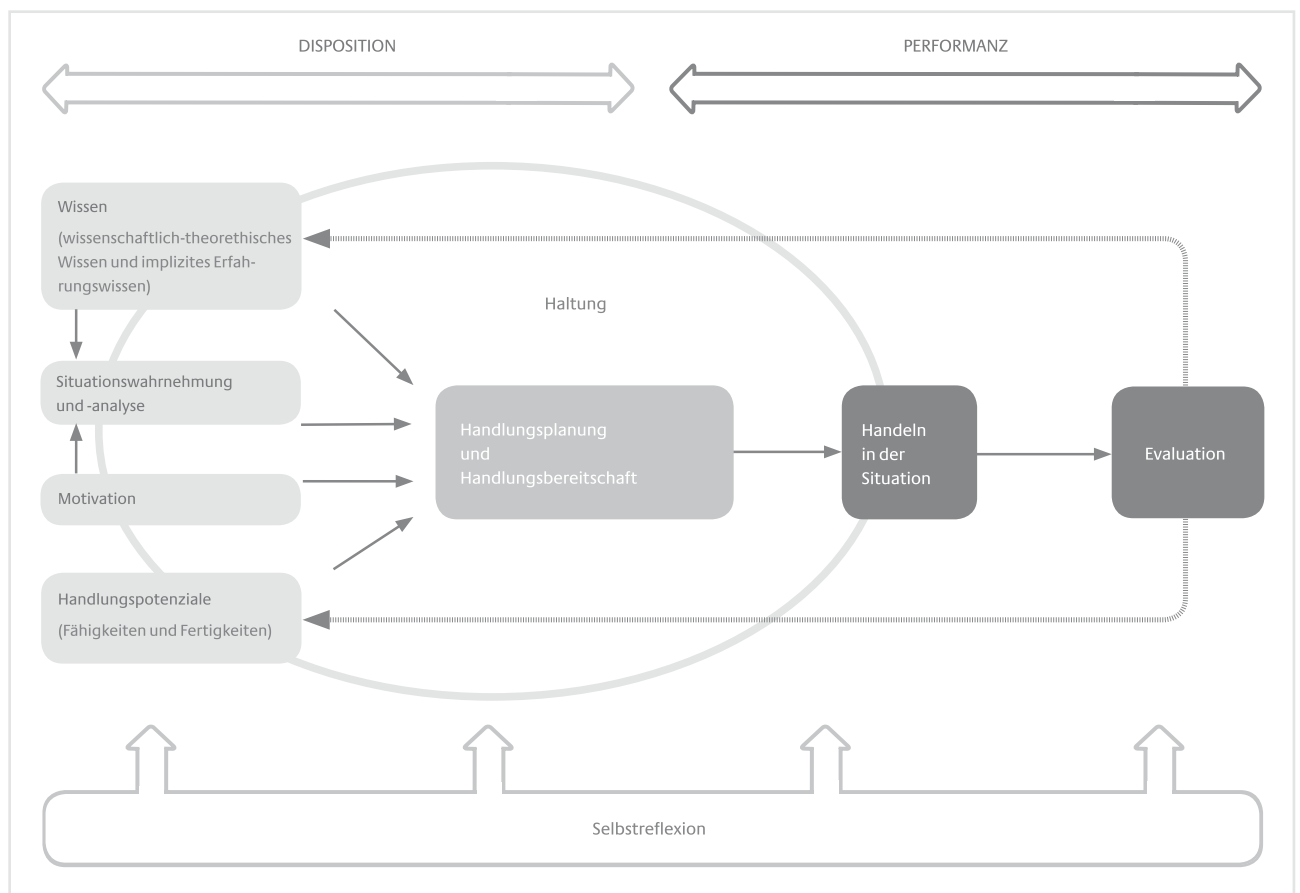
Die übergeordnete Zielsetzung einer (früh)pädagogischen Qualifizierung muss somit der Erwerb von Kompetenzen sein, die es der Fachkraft ermöglichen, ausgehend von (wissenschaftlich-theoretischem)

Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in diesen komplexen Situationen *selbst organisiert, kreativ und reflexiv* „Neues“ zu schaffen (bezogen auf Handeln und Denken), aktuellen Anforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen. Dabei soll die im Kapitel 2.1 dargelegte Differenzierung der Kompetenz in Disposition und Performanz Berücksichtigung finden.

#### *Frühpädagogische Handlungskompetenz – ein mögliches Modell zur Konkretisierung*

Für die Beschreibung und Analyse der (Handlungs-) Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte bietet sich ein zusammenführendes Modell an, das die Differenzierung von Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz) aufgreift (vgl. Abb. 2):

Abbildung 2: Allgemeines Kompetenz-Modell



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

Die Grundlagen zur Handlungsfähigkeit resultieren aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von

- (a) *explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen*,
- (b) *implizitem Erfahrungswissen*, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in *reflektiertes Erfahrungswissen* transformiert werden sollte,
- (c) *Fähigkeiten und Fertigkeiten*, beispielsweise methodischer oder didaktischer Art.

Die Handlungsbereitschaft wird allerdings wesentlich noch durch die jeweilige *Situationswahrnehmung* und *Situationsanalyse* sowie die *aktuelle Motivation* beeinflusst. Das Denken und Handeln von Menschen wird jedoch grundlegend auch noch von einer anderen Dimension geprägt, nämlich von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen. Diese *Haltung* liegt quasi als handlungsgenerierende Struktur – im Sinne eines individuell-biografischen und kollektiven Habitus – ‚hinter‘ der Ebene der Disposition und beeinflusst wesentlich die Enaktierung von Dispositionen in die pädagogische Performanz.

Aus der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft resultiert das konkrete Handeln in der (komplexen pädagogischen) Situation, das seinerseits – zumindest implizit – evaluiert wird und dann auf Wissen, Motivation und Handlungspotenziale zurückwirkt.

Dieser – oft in Sekundenbruchteilen ablaufende – Prozess ist prinzipiell einer (begleitenden und nicht selten nachträglichen) Rekonstruktion und (Selbst-) Reflexion zugänglich. Von zentraler Bedeutung ist hier die grundlegende Fähigkeit, sich methodisch fundiert und sicher einen forschenden – das heißt verstehenden und erklärenden – Zugang zum frühpädagogischen Praxisfeld sowie zur eigenen professionellen Praxis zu erschließen. Dieser *forschende Habitus* und die mit ihm verbundene *professionelle Haltung* stellen einen Schlüssel zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenz dar.

## 2.4 Kompetenzentwicklung

*Kompetenzentwicklung und biografisches Lernen*  
Kompetenzentwicklung findet über die gesamte Lebensspanne hinweg statt und kann als „Ansatz biografischer Weiterentwicklung“ verstanden werden (Geißler/Orthey 2002, S. 76).

„Die individuelle Entwicklung des Menschen lässt sich als lebenslanger Tätigkeitsprozess beschreiben, in diesen Tätigkeiten eignet sich das Individuum Kompetenzen an, verknüpft sie, löscht oder regeneriert sie, formt sie um. Die Kompetenzentwicklung als biographisches Lernen stellt einen Suchprozess dar (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 109), der seine eigenen Logiken hervorbringt“ (Kirchhöfer 2004, S. 68).

Somit rücken nicht die Beruflichkeit, sondern der Lebenslauf und die individuelle Biografie der Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtung. Für die Lernenden bedeutet dies, dass ihre Biografie zu einer Lernbiografie wird, die individuell gestaltet werden kann (Geißler/Orthey 2002, S. 76; vgl. auch Vonken 2010). John Erpenbeck und Volker Heyse (2007) haben mit ihrem Standardwerk zur „Kompetenzbiografie“ wesentlich dazu beigetragen, dass das Verhältnis von biografischen Verläufen, lebenslangem Lernen und Kompetenzentwicklung als eine grundlegende theoretische und praktisch-didaktische Frage in den Fokus des Kompetenzdiskurses rückte.

„Da Kompetenzen im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikation usw. die *Selbstorganisationsdispositionen* des konkreten Individuums auf den Begriff bringen, bedeutet Kompetenzentwicklung eine Neu- und Weiterentwicklung solcher Dispositionen und ihres Bezugs zu Wissen, Willen und Werten“ (Erpenbeck/Heyse, 2007, S. 157).

Eine Kernprämisse ist dabei, dass man Kompetenzen nicht *lernen* kann und dann ein für allemal *hat*, sondern dass man sie *selbstorganisiert* und *handlungspraktisch erwirbt*, und dass an diesem Prozess der ganze Mensch mit seinen Motivationen und Emotionen sowie mit seinen biografischen Prägungen beteiligt ist. In diesem Sinne impliziert dann Lernen Veränderung im Prozess, und es ist an Personen geknüpft und wird von sozialen bzw. kulturellen Einflüssen gerahmt (Felden 2008, S. 111).

„Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Werteverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden

sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 17).

Unter diesem Fokus ist Kompetenzentwicklung als biografischer Prozess bzw. als *Bildungsprozess* zu verstehen.

Wissen ist ein wichtiger Bestandteil jeder Kompetenz und schließt nicht nur explizites und implizites Wissen ein, sondern äußert sich ebenso im Handlungsvollzug (Können) und in den bestimmenden Handlungsmotiven (z.B. Ziele, Werte) (Franke 2005, S. 133 ff.). Wissenschaftliches Erklärungswissen in Verbindung mit Professionswissen dient der Verbesserung der Begründbarkeit von Handlungspraxis. Professionswissen in Verknüpfung mit praktischem Entscheidungswissen unterstützt die pädagogische Handlungskompetenz (Rapold 2006, S. 23).

Wissen (als aktives Wissen, das in konkreten Situationen anwendbar ist) bezieht sich nicht nur auf kompetentes Handeln und Können, sondern ist ebenso Bedingung für Lernprozesse bzw. Ergebnis von Lernprozessen (Klieme u.a. 2007, S. 78; Schmidt 2005, S. 114; Neumann 1999, S. 529 ff.).

„Wir wissen, weil wir lernen, und wir lernen, weil wir wissen. Wissenslernen ereignet sich im Handeln, auf das wir uns reflexiv beziehen, um auf unsere Veränderbarkeit gefasst zu sein bzw. zu werden. Wissen, Handeln, Erfahrung und Können gehören intrinsisch zusammen“ (Schmidt 2005, S. 114).

Die Anbahnung von Kompetenzen findet in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen in der Aus- und Weiterbildung statt.

„Eine neue Lernkultur mit der Vision einer lernenden Gesellschaft wird demnach nicht von einem Lernfeld dominiert. Sie ist gekennzeichnet von unterschiedlichen ineinandergreifenden und geförderten Lernmöglichkeiten, die vom Individuum in der jeweiligen Berufs- und Lebenssituation sowie im Kontext regionaler Entwicklung und in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen selbstbestimmt genutzt werden. So könnte im Zusammenhang mit der Forderung ‚Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung‘ anstatt von einem Paradigmenwechsel ebenso von einem Nebeneinander (Koexistenz) unterschiedlicher Paradigmen gesprochen werden, die sich gegenseitig bedingen und ergänzen“ (Bootz/Hartmann 1997).

Kompetenzentwicklung impliziert Befähigung zur Selbstorganisation (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 23) und beinhaltet die über eine wissensvermittelnde Qualifikation hinausgehende Veränderung komple-

xer Handlungskompetenz sowie Werte und Normen (Bootz/Hartmann 1997); sie fördert das Selbstwirksamkeitsempfinden (Self-efficacy) und ermöglicht den Umgang mit Ungewissheit/Unvorhersehbarkeit im Sinne der Generierung von Bewältigungs- bzw. Coping-Strategien (Weber 2005, S. 11).

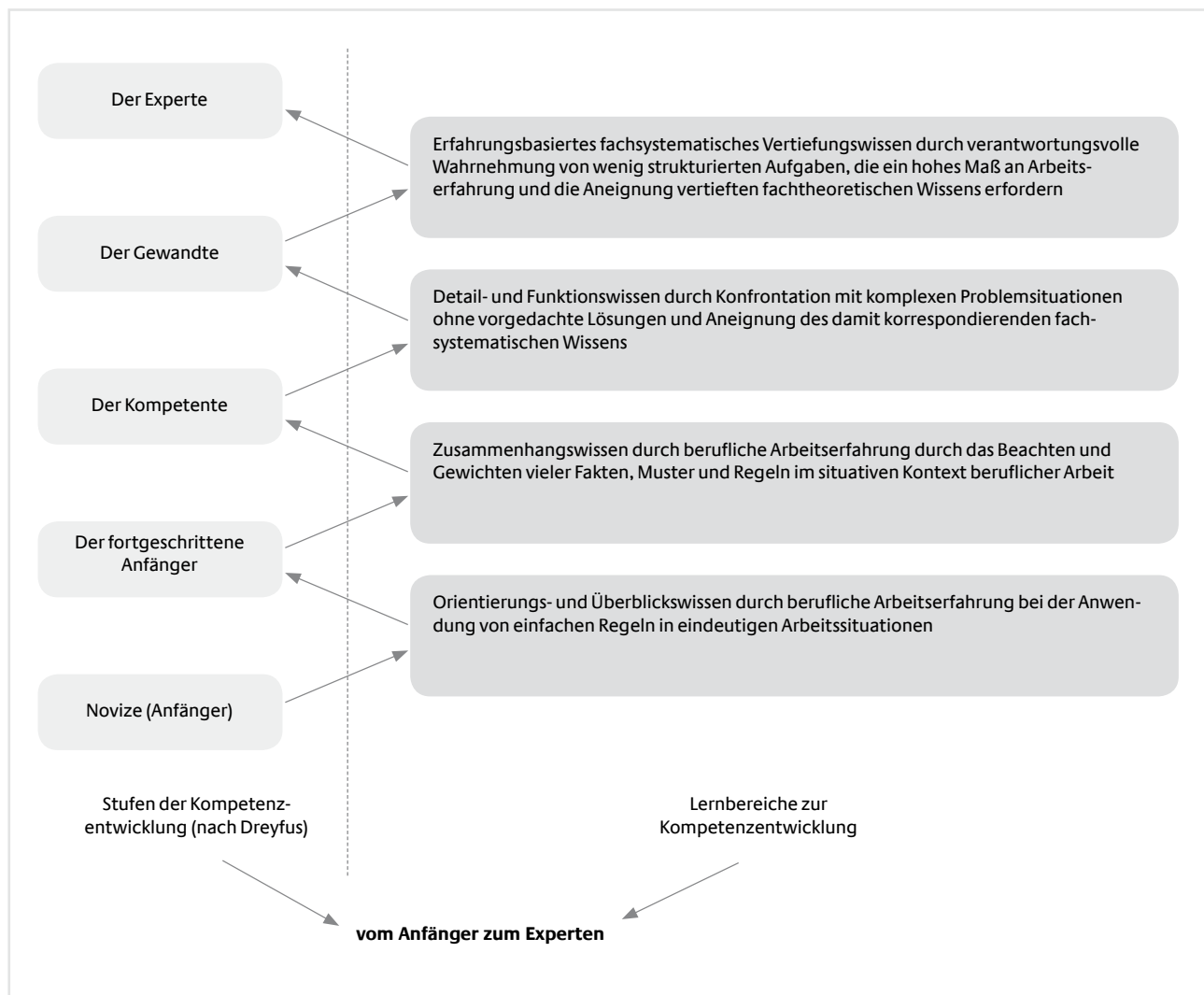
Mit Blick auf die „Kompetenzbiografie“ verbunden war zwangsläufig auch die Entwicklung von performanzorientierten Lehr-Lern-Formaten bzw. didaktischen Verfahren zur Kompetenzentwicklung bzw. zum Kompetenztraining (Heyse/Erpenbeck 2009), in denen biografische Komponenten und Ereignisse berücksichtigt und für die Kompetenzentwicklung genutzt werden. Für die Erweiterung der Handlungsfähigkeit sind insbesondere *selbstgesteuerte* (Handlungsrahmen wird institutionell, Lernwege vom Subjekt bzw. der Gruppe bestimmt) und *selbstorganisierte* (Lernende entscheiden autonom über institutionell-organisatorische Rahmenrichtlinien des Lernens) *Arbeits-Lernprozesse* elementar (Habenicht/Elsholz 2004, S. 43; Dehnbostel 2001, S. 71).

Zum anderen wurden auf der Grundlage der biografischen Perspektive auch die Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Verfahren zur Erfassung von Prozessen der Kompetenzentwicklung neu ausgelotet (Erpenbeck/Heyse 2007). Die Nutzung qualitativer biografischer Interviews wurde für die Kompetenzermittlung „entdeckt“ und stellt insofern ein besonderes Potenzial dar, als mit der Methode nicht nur Kompetenzen in ihrer Komplexität und biografischen Verortung erfasst, sondern diese Erkenntnisse dann auch zielgerichtet und passgenau für die Unterstützung von Kompetenzentwicklungsprozessen genutzt werden können.

Ein mögliches Modell zur Abbildung beruflicher Kompetenzentwicklung, das auch in der Expertiseforschung eine zentrale Rolle einnimmt, ist das „Novizen-Experten-Modell“ (Dreyfus/Dreyfus 1987). Dabei werden fünf Stufen der Kompetenzentwicklung identifiziert (vgl. Abb. 3): Der Anfänger – Der fortgeschrittene Anfänger – Der Kompetente – Der Gewandte – Der Experte.

Diesen fünf Stufen wiederum werden vier entwicklungstheoretisch aufgebaute Lernbereiche zugeteilt. Die Lernbereiche dienen der Verdeutlichung von Schwellen (Cut-Scores) (Pant 2008, S. 80) und beinhalten didaktische Implikationen für die Gestaltung von Curricula und Lehr-Lern-Formaten für den Bereich der Aus- und Weiterbildung (Rauner 2007, S. 59; 2004, S. 6).

Abbildung 3: Berufliche Kompetenzentwicklung „Vom Anfänger zum Experten“



Quelle: Rauner 2007, S.60

„Expertise“ ist hierbei domänenspezifisch zu verstehen und auf einen Gegenstandsbereich konkretisiert; „zugleich zeichnet sich ein Experte durch die Fähigkeit zu kompetentem Handeln in komplexen meist beruflichen Situationen aus. (...) Unter einem Experten wird also eine Person verstanden, die auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft, also nicht zufällig und nicht nur ein einziges Mal, herausragende Leistungen erbringt. Ein hoher Expertisegrad ist mit einer umfangreichen Wissensbasis, mit reichhaltiger Erfahrung in domänenspezifischen Aufgabenstellungen, mit großem Problemlöseerfolg, mit Effizienz der Tätigkeit und mit geringer Fehlerquote assoziiert“ (Gruber 2007, S. 5).

Demgegenüber stellt die Forschung zum *Professional Learning* die „Reflexion von Erfahrung am Arbeitsplatz aufgrund begangener Fehler“ als wichtigen Aspekt des „workplace learning“ heraus. Hierzu müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Ermöglichung und Anstoß von Reflexionsprozessen sowie die Beeinflussung und Veränderung künftiger Arbeitsprozesse durch die bewusste Auseinandersetzung auf individueller und organisationaler Ebene (Gruber 2007, S. 23 f.).

Die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen dürfte sich jedoch nicht immer kontinuierlich vollziehen; so spricht beispielsweise Barbara Dippelhofer-Stiem (2006) von der „ambivalenten Professionalität“. Nach ihren Untersuchungen bleibt das fachliche

Handeln oft hinter ambitionierten Zielen (fachliche Orientierungen und pädagogische Leitbilder) zurück; es finden sich Hinweise, dass die Erfassung der Kompetenz Differenzen zwischen Einstellungen und realem Handeln berücksichtigen muss. Gleichzeitig müssen für eine Entwicklung vom Neuling zur schrittweise reflektieren Meisterschaft, Arbeits- und Lernprozesse so angelegt sein, dass sie diesen Entwicklungsprozess überhaupt zulassen und begünstigen (Gruber 2007, S. 21; Rauner 2002, S. 7). Ferner muss der Lernende „seine spezifische Rolle antizipieren und sich mit ihr identifizieren – anders würde keine Kompetenzentwicklung denkbar sein“ (Blankertz 1983, S. 139).

Weitere bedingende Determinanten für Prozesse der Kompetenzentwicklung aus der Expertiseforschung und Lifespan-Psychologie sind (nach Franke 2005, S. 56):

- *Personeneigenschaften*: Seelische Gesundheit, Intelligenzniveau, Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen
- *Erfahrungspotenzial der Arbeit*: Komplexität der Anforderungen, Handlungsspielraum
- *Rahmenbedingungen der Tätigkeiten*: Kooperationsmöglichkeiten, soziale Unterstützung z.B. durch einen Mentor
- *Begünstigende Erfahrungskontexte*: Bildung, Soziale Netzwerke
- *Emotional-motivationale Prozesse*: Positives Selbstgefühl, positive Valenz der Tätigkeit, Sinnhaftigkeit der Arbeit
- *Prozesse der Erfahrungsverarbeitung*: Selbstreflexion, Auflösung äußerer und innerer Widersprüche (vgl. dazu auch Gnahs 2010 a, S. 44 ff. zu hinderlichen und förderlichen Bedingungen für die Kompetenzgenese sowie Wieland 2004, S. 180 ff. zu kompetenzförderlichen Persönlichkeitsmerkmalen).

Ungenügend geklärt ist jedoch die Frage, welche dieser Determinanten die Kompetenzentwicklung nachhaltig sichern:

„Ist es ein positiver emotionaler Bezug zum Gegenstandsbereich? Ist es das positive Selbstwertgefühl des Akteurs? Ist es ein starker Wille oder ein hohes Intelligenzniveau? Oder wird die Kompetenzentwicklung primär durch bestimmte Schlüsselbegriffe, Handlungsmaximen oder Theorien stimuliert?“ (Franke 2005, S. 55 f.)

Empirische Untersuchungen zu den bedingenden Faktoren der Kompetenzentwicklung könnten zu-

kunftsweisend für die Ermöglichung individueller Kompetenzdiagnostik sein. Was aber bedeutet dies nun für das frühpädagogische Feld?

Zum einen müssen allgemeine Kompetenzbeschreibungen bereichsspezifisch, tätigkeitsspezifisch bzw. „domänenspezifisch“ (Klieme/Hartig 2008) weiter differenziert und operationalisiert werden. Auf internationaler Ebene sind Kompetenzbeschreibungen für professionelle Fachkräfte im Bereich der *Early Childhood Education* weiter und handlungsbezogener entwickelt. So sind beispielsweise in den USA nationale Kompetenzstandards beschrieben, die dann in länderspezifische Programme für die Ausbildung von Fachkräften einfließen (vgl. dazu auch Kapitel 2.6.3). Dieser Prozess ist in Deutschland noch nicht weit fortgeschritten.

„Das empirisch abgesicherte Wissen zu Fragen der Professionalität und Professionalisierung in den Institutionen der frühkindlichen Pädagogik ist trotz einiger nationaler und internationaler Studien unsicher und letztendlich als unbefriedigend anzusehen. Die bislang vorliegenden Befunde zu den pädagogischen, fachlichen und sachlichen Wissensdomänen der in den Feldern der Pädagogik der Kindheit Engagierten (...), zu den Modellen der Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissen und Können, Selbstbildern, ethischen Berufsauffassungen, Deutungs- und Handlungskompetenzen und Kompetenzen, den pädagogischen Alltag zu gestalten, sind insgesamt wenig ergiebig und als nicht ausreichend für eine Bestimmung von Professionalität anzusehen“ (Thole 2010, S. 217).

Barbara Dippelhofer-Stiem (2006, S. 358 f.) beschreibt aufgrund ihrer Analyse der beruflichen Sozialisation von Erzieherinnen und Erziehern zunächst generell drei Segmente der Professionalität:

- „innere Repräsentanz des Berufes mit den darauf bezogenen Überzeugungen und den auf die Kinder gerichteten Leitbildern“,
- „pädagogische Kompetenz“: „Fachwissen, Methodenkenntnisse, Sozial- und Selbstkompetenz sind hier die tragenden Säulen“,
- „das unmittelbare Handeln“: „Der Arbeitsalltag ist zwar durchaus planbar, gleichwohl enthält er zahlreiche Unwägbarkeiten. Unklare, offene Situationen, mehrperspektivische Interaktionen und spontane Einlassungen der Beteiligten verlangen nach fachlich begründeten Routinen und theoriebezogener Praxis, die einzusetzen freilich nicht immer gelingen mag.“



Von diesen Beschreibungen auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau müssten in weiteren Schritten konkretere, auf einzelne Tätigkeitsbereiche bezogene, mehrdimensionale Kompetenzbeschreibungen abgeleitet werden. Handlungsleitend im Prozess der Kompetenzentwicklung sind hierbei die angeeigneten domänenspezifischen Begrifflichkeiten, die daraus resultierenden subjektiven Theorien sowie das prozessbezogene Zusammenhangsverständnis, das nicht ohne ein Hineinwachsen in die „Community of Practice“ möglich ist (Rauner 2007, S. 68).

So könnte in der Frühpädagogik (wie schon von anderen Fachwissenschaften praktiziert) domänenspezifisch untersucht werden, „durch welches Vorverständnis und durch welche Erfahrungen die berufsrelevanten Begriffe und subjektiven Theorien der Lernenden geprägt sind. Anknüpfend daran muss didaktisch ergründet werden, mit welchen Schritten und Stufen die entwicklungslogische Systematisierung des Arbeitsprozesswissens erfolgen kann“ (ebd.).

Ferner sollten die unterschiedlichen Professionalitätsgrade in der Kompetenzentwicklung berücksichtigt werden; so müsste zu Beginn der Ausbildung in besonderem Maße gewährleistet sein, grundlegendes Fachwissen anzueignen, während in späteren Abschnitten, Weiterbildungen bzw. Aufbaustudiengängen die Vertiefung und Ausdifferenzierung von Wissen und die Performanz in den Mittelpunkt rücken sollte.

Für die Fachschulausbildung lässt sich festhalten:

„Die Ausbildung muss zunächst die Stärken der bisherigen Fachschulausbildung, nämlich die intensive Verknüpfung von Theorie und Praxis wie auch die starke Beachtung der Person der künftigen Erzieherin, bewahren und – möglicherweise in Kooperation mit anderen – eine noch stärkere theoretische Fundierung leisten“ (Strätz 2007, S. 157; vgl. dazu auch Ebert 2006, S. 266).

Dies gilt ebenso für die Hochschulausbildung. Für die Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements stellt sich somit die methodische Frage, was beachtet werden muss, um bei angehenden Frühpädagoginnen und Frühpädagogen Kompetenzen anzubahnen.

Diesbezüglich sollen abschließend zwei Aspekte beleuchtet werden:

- Wie können Lehr-Lern-Formate kompetenzförderlich gestaltet werden?
- Welche bedeutende Rolle fällt dabei der Dozentin, dem Dozenten zu?

### *Instruktionale Gestaltung von*

### *kompetenzförderlichen Lehr-Lern-Arrangements*

*Die Bedeutung einer performativen Lernkultur:* Es stellt sich die Frage, wie Lehr- und Lernformen kompetenzfördernd optimiert werden können, um der vorfindbaren Spezifität und „Dignität der Praxis“ (Diehl 2003, S. 247) gerecht zu werden. So gilt es im Rahmen pädagogischer Lernkulturen insbesondere auf die performative Struktur von Kompetenzen bzw. die handlungspraktische Bewältigung konkreter Situationsanforderungen abzielen.

Von der *Performativität* der (frühpädagogischen) Lernkultur kann insofern gesprochen werden, als nicht das Lehren (der Input), sondern der Prozess des Lernens im Mittelpunkt stehen und die handlungspraktische Gestaltung bzw. kompetente Bewältigung pädagogisch-sozialer Situationen eingeübt werden soll.

Im Rahmen spezifischer Lehr-Lern-Arrangements geht es dabei ebenso um das „Zeigen von etwas, als auch um das Jemandem-etwas-Zeigen und um das Sich-Zeigen als Individuum und Gruppe“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 327). Damit theoretisches Wissen und (didaktisches) Können zu professionellem, handlungsleitendem, reflektiertem Erfahrungswissen werden, müssen Prozesse der Lern- bzw. Kompetenzentwicklung die verschiedenen Dimensionen des Lernens einbeziehen:

„Der Erwerb von Kenntnissen und Wissen gehört dabei ebenso zum Lernen, wie die Ausprägung einer praktischen Handlungskompetenz, im Sinne der Fähigkeit situativ-spontan und erfahrungsbasiert-routiniert handeln und dies reflektieren zu können. Schließlich ist es für die Kompetenzentwicklung zentral im Sinne des biografischen und forschenden Lernens auch die Bedeutung der eigenen Lebensgeschichte zu reflektieren und sich mit einer forschenden Haltung verschiedenen pädagogisch-sozialen Situationen zuzuwenden“ (Göhlich u.a. 2007, S. 16 ff.).

### *Methodisch-didaktische Lehr-Lern-Formate:*

Im frühpädagogischen Feld müssen die Fachkräfte beständig mit offenen, unbestimmten und unvorhersehbaren Situationen umgehen, diese deutend zu verstehen suchen und insbesondere auf die Bewältigung ungewisser, nicht standardisierbarer Situationen vorbereitet sein (Stichweh 1996).

Eine zentrale Kompetenzanforderung an frühpädagogische Fachkräfte ist demnach die Fähigkeit und Bereitschaft, „die Ungewissheit des Handelns

zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und Verantwortung für das Handeln zu übernehmen“ (Rabe-Kleberg 1999).

Ein breites, theoretisches Wissen ist dafür ebenso notwendig, wie die Fähigkeit, es auf den Umgang mit einzelnen Menschen in spezifischen Situationen anwenden zu können.

„Richtige auf den Einzelfall bezogene Anwendung von Fachkenntnissen und Methoden meint, die konkrete Situation, das spezielle Problem zu verstehen“ (Ebert 1999, S. 147).

Was für das eine Kind richtig und hilfreich ist, kann für ein anderes hinderlich und störend sein. *Professionelle Handlungskompetenz* in diesem Sinne heißt, dass die pädagogischen Fachkräfte über differenziertes *theoretisches* sowie *elementar- und fachdidaktisches Wissen* in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen verfügen müssen. Zum anderen benötigen sie für die Bewältigung des Alltags *erfahrungsgesättigtes, handlungspraktisches, weitgehend implizit bleibendes Wissen*, das nur in der Praxis selbst angeeignet werden kann.

Um die eigene pädagogische Praxis weiterzuentwickeln, ist darüber hinaus noch eine andere Form des Wissens erforderlich: *Reflexionswissen* entsteht, wenn implizites Handlungswissen bewusst oder explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann. Eine der zentralen professionellen Schlüsselkompetenzen, um dieser enormen professionellen Herausforderung begegnen zu können, ist Forschungskompetenz bzw. eine forschende Haltung, die im pädagogischen Alltag realisiert und zur Basis für professionelle Handlungskompetenz werden kann (Nentwig-Gesemann 2007, 2006).

In der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften ist daher die kontinuierliche Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungsvollzügen unabdingbar: Die in der Aus- und Weiterbildung erworbenen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen müssen in der Praxis angewendet, überprüft und modifiziert werden können. Gleichzeitig ergeben sich in der konkreten Handlungspraxis Situationen, Themen und Fragestellungen, die wiederum im Aus- und Weiterbildungskontext theoretisch aufgearbeitet und reflektiert werden müssen. Diese Verschränkung von

Wissen, pädagogischer Praxis und Reflexion führt zur Ausbildung eines für den pädagogischen Alltag notwendigen Orientierungswissens, Erklärungswissens und Handlungswissens und somit zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses.

Lilian Fried (2005) verweist im Rahmen einer exemplarischen curricularen Konzeptionierung eines frühpädagogischen Studiengangs ausdrücklich auf die Verwendung kompetenzbasierter Formate, die verstärkte Berücksichtigung der Prozessqualität in den Lehr-Lern-Kulturen oder aber auch auf den Einsatz von Praxisstudien wie das „Forschende Lernen“ oder „Cognitive Apprenticeship/Kognitive Lehre“ (Reflexion von „best practice“) (Gruber 2008, S. 323; Profis in Kitas 2007).

Für die Gestaltung frühpädagogischer *kompetenzbasierter Lehr- und Lernformen* sind außerdem folgende Konzepte von Bedeutung:

„Epistemische Praktiken“ (Müller u.a. 2008), „Fallbezogenes Lernen und Lehren/Kasuistik“ (Wernet 2006), Praxisforschung (Nentwig-Gesemann 2008), Biografiearbeit und biografisches Lernen (Neuß 2009), Ethnografische Zugänge (Cloos/Thole 2006), Videogestützte Ansätze (die zwar im Rahmen frühpädagogischer Studiengänge zunehmend eingesetzt werden, allerdings ohne systematische Evaluation zu damit verbundenen Wirkungen und Nutzen), Entwicklung „domänenspezifischer Schemata“ (Klieme u.a. 2007, S. 79) (vgl. zu Lehrkompetenz bzw. „Academic Staff Development“ auch Schneider u.a. 2009).

Systematisch erprobte und evaluierte Konzepte für die Vermittlung und Erfassung von Kompetenzen, deren Realisierung sich in konkreten Praxissituationen zeigt, liegen bislang für den Bereich der (Weiter-)Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften nicht vor. Zentrale Leitgedanken von Aus- und Weiterbildung im Bereich der Frühpädagogik müssen jedoch zukünftig die Kompetenzorientierung der Lehr-Lern-Formate und der konkreten didaktischen Methoden sein sowie eine entsprechende Erfassung und Prüfung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung.

## 2.5 Modi der Kompetenzerfassung

Kompetenzerfassung spielt eine wichtige Rolle bei der Optimierung von Bildungsprozessen sowie bei der Verbesserung des Bildungssystems allgemein. Die Ergebnisse bieten Unterstützung sowohl auf individueller Ebene als auch auf der Ebene des Systems (Qualitätskontrolle, Monitoring) (Leutner u. a. 2008, S. 177). Die Anwendungsfelder vom Kompetenzmessungen sind der Bereich der Aus- und Weiterbildung sowie Betriebe und die Forschung (Gnahs 2010 a, S. 59 ff.).

Um Kompetenz gegenstandsangemessen zu erfassen, bedarf es entsprechender Prozesse der Operationalisierung.<sup>7</sup> Zur Spezifikation dient dabei u. a. die Anwendung eines für die jeweils spezifische Kompetenzfragestellung geeigneten Kompetenzmodells (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, S. 29). Eckhard Klieme und Johannes Hartig (2008, S. 25) weisen darauf hin, dass bei der Kompetenzmessung eine Unterscheidung in und somit Messung von verschiedenartige(n) präzise(n) Konstrukte(n) für eine zweckdienliche Bildung und Überprüfung von Hypothesen sinnvoll ist.

Dies ist mit methodischen Implikationen verbunden, je nachdem, ob ein sehr weit gefasster oder ein hochspezifizierter Kompetenzbegriff zugrunde gelegt wird: Wird ein eingrenzender Kompetenzbegriff gewählt, wie dies beispielsweise Eckhard Klieme und Delf Leutner (2006, S. 4; Hervorhebungen im Original) für das DFG-Schwerpunktprogramm vorschlagen, und Kompetenz als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ definiert, dann ist eine leichtere Erfassung von Kompetenz durch klar getrennte theoretische Konstrukte (kognitive, motivationale Aspekte) möglich. Eine solch eng angelegte Definition von Kompetenz spiegelt jedoch nicht die Komplexität pädagogischen Handelns wider.

Ferner ist zu hinterfragen, ob das primäre Ziel von Bildungseinrichtungen sich auf die Vermittlung von Wissen beschränken lässt. Versucht man wiederum

Kompetenz sehr weit zu (er)fassen, wird man der Ganzheitlichkeit des Gegenstands gerecht; „je globaler angelegt ein Kompetenzkonstrukt [jedoch] ist, desto vielfältiger werden Ursachen für Unterschiede sein, die man in diesem Konstrukt beobachten kann – und desto schwieriger ist es, mit diesen Kriterien die Wirkung von spezifischen Bildungsmaßnahmen zu beurteilen“ (Hartig 2008, S. 23).

Erkennbar an diesen zwei antagonistischen Verstehensweisen von Kompetenz werden auch die dahinter liegenden Wissenschaftsverständnisse bzw. Forschungstraditionen. So halten John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2007, S. XXVIf.) diesbezüglich fest, dass die eine Position versucht, Kompetenz empirisch-analytisch möglichst exakt zu operationalisieren und zu definieren und sie dann (numerisch) messbar zu machen; aus der „exakten“ Kompetenzklärung können dann „objektive“, standardisierte Kompetenzerfassungsverfahren resultieren. Dagegen steht die andere Position, dass sich die Komplexität des Handelns in verdichteten sozialen Zusammenhängen und Interaktionssituationen nicht vollständig und nicht standardisiert erfassen lässt und es somit um die hermeneutische Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen und den Bedingungen, in denen sie sich vollziehen, geht. Intendiert der erste, eher quantitativ orientierte Strang die kausale und statistische Erklärung von Kompetenzen mittels Tests und Fremdeinschätzungen durch den Messenden, impliziert der zweite, eher qualitativ angelegte Strang ein Kompetenzverstehen und fragt nach den Bedeutungen und Sinngebungen von Handlungen. Dabei kommen primär subjektive Verfahren der Kompetenzselbsteinschätzung und Kompetenzbeschreibung zum Einsatz sowie biografisch-narrative Methoden.

Es bietet sich an, auf beide Erhebungsformen bzw. mehrere Methoden zurückzugreifen. Denn „sowohl quantitative wie qualitative Messmethoden spielen für die moderne Kompetenzforschung eine eigene, unersetzliche Rolle. Es geht nicht um die Favorisierung eines Zugangs, sondern um eine volle Ausschöpfung des ‚pluralistischen Netzwerks von Forschungsprogrammen‘ (Herrmann 1987, S. 106 ff.), die der Kompetenzforschung zur Verfügung stehen“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XXIX).

Konkret zeigen John Erpenbeck und Volker Heyse (1999, S. 24 f.) vier mögliche Wege zur Analyse von Kompetenzentwicklung auf:

<sup>7</sup> Dies gilt insbesondere für funktional orientierte Verfahren, während bei verstehenden Zugangsweisen eine konkrete Operationalisierung nur begrenzt leistbar ist (Kaufhold 2006, S. 100), da den Probanden hier gerade die Möglichkeit eingeräumt werden soll, ihre eigenen Sinnstrukturen und Deutungsmuster zu explizieren.



- *Modifikation von Kompetenzen zu Qualifikationen:* Indizien beispielsweise für soziale Kompetenzen werden vorab definiert und in Fragebögen geprüft oder in Kurzinterviews ermittelt.
- *Nutzung psychologischer Verfahren:* Hierunter fallen u.a. standardisierte und formalisierte Verfahren zur sozialen und/oder personalen Kompetenz wie Peer-Bewertungen, Fördergespräche, Tests, Prädikatorenkonzeptionen (Zuordnung von Eigenschaften durch Rollenspiele oder Gruppendiskussionen) sowie Konzeptionen von Verhaltenskriterien (Beobachtungsskalen).
- *Verwendung qualitativer Methoden der Sozialforschung/Biografieforschung:* Dazu können beispielsweise narrative oder themenfokussierte Interviews und die entsprechenden hermeneutischen/rekonstruktiven Interpretationsmethoden genutzt werden.
- *Bereitstellung (multi-)medialer Methoden.*
- *Art des Verfahrens:* Beschreibung (Narrationen, Ankreuzen von Fähigkeitslisten), Beobachtung (Arbeitslehrproben), Messung in Handlungen (Tests)
- *Zeit:* in actu (zeitgleich) versus ex post (retrospektiv); zu mehreren Zeitpunkten (Längsschnitt)
- *Form:* standardisiert, summatives Assessment (Kompetenzbilanz) versus nicht-standardisierte Methoden, formatives Assessment
- *Typ der Einschätzung:* Selbsteinschätzung versus Fremdeinschätzung.

Durch die Auflistung der vielfältigen und möglichen in Frage kommenden Messmethoden ist jedoch noch nicht die grundlegende Schwierigkeit der Erfassung von Kompetenzentwicklung geklärt: Kompetenz drückt sich im Handeln aus und sollte idealerweise auch über Handeln erfasst bzw. gemessen werden. Für die Kompetenzerfassung bedeutet dies, „dass das Handeln von Personen als Anknüpfungspunkt für die Erfassung von Kompetenz zu betrachten ist und die Erhebungsverfahren an diesem anzusetzen haben“ (Kaufhold 2006, S. 96).

Weitere Autoren verweisen auf Dokumentenanalysen, fallorientierte Tests, direkte Beobachtungen in „real-life“-Situationen, Selbstkonzeptforschungen, Leistungstests, Assessment-Center, Delphi-Methoden, task performances oder Methoden der Diskursanalyse und Aktionsforschung (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XXVII; Kaufhold 2006, S. 31 ff.; Hänggi/Kemter 2004, S. 162 ff.; Werner 2003, S. 89).

Ähnlich argumentieren Frank Achtenhagen und Martin Baethke (2008, S. 55), die feststellen, dass Messungen insbesondere im Bereich der Berufsbildung und Weiterbildung „handlungs- und aktivitätsbezogen“ sein müssen. Sie haben ein Modell entwickelt, das auf der Grundlage der Trias „Sachkompetenz – Personalkompetenz – Sozialkompetenz“ Kompetenzbereiche und Kompetenzdimensionen differenziert (so z.B. Einstellungen, Motivation, metakognitive Strategien, deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, strategisches Wissen, allgemeine Fähigkeiten), die dann mit jeweils spezifischen Instrumentarien (Fragebogen, Aufgaben) gemessen werden.

Neuere Instrumente sind beispielsweise technologiebasierte Assessmentverfahren (Simulationen/prototypische Testsituationen; vgl. dazu die Ausführungen in Hartig/Klieme 2007; Jurecka 2008), die jedoch sehr aufwändig in der Entwicklung sind. Darüber hinaus gilt es zu hinterfragen, inwiefern diese einen realen Handlungskontext wiederzugeben vermögen (Grollmann/Jude 2008, S. 145). *Etablierte Verfahren* sind beispielsweise ProfilPass, KODE® oder Assessment-Center zur Potentialanalyse wie DIA-TRAIN (Bührmann 2009, S. 133; Preißer/Völzke 2007, S. 64 ff.).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Unterscheidung von *Hintergrundbewusstsein* und *Fokalbewusstsein*. In der Berufspädagogik wird dazu tendiert, Wissen abzufragen, das für eine Aufgabenstellung relevant erscheint. Dabei wird überprüft, ob dieses Wissen, beispielsweise anhand simulierter realitätsnaher Aufgaben, von den Probanden im Hintergrundbewusstsein rekonstruiert werden kann, jedoch nicht, ob es Überführung in praktisches Handeln findet. Die Differenzierung von „Rekonstruieren-Können, wie man etwas macht und es tatsächlich tun kann, ist hier essenziell. Es sind eben zwei verschiedene Fähigkeiten und selbst, wenn man annimmt, dass Anknüpfungspunkte

Weitere exemplarische Beispiele für Kompetenzmessverfahren finden sich bei Erpenbeck/von Rosenstiel (2007, S. 3 ff.), Pawlowsky u.a. (2005, S. 352 ff.), Gnahs (2010 a, S.72 ff.) oder Kaufhold (2006, S. 149 ff.).

Grob geclustert kann (nach Preißer/Völzke 2007, S. 63) subsumierend eine Unterscheidung von Methoden der Kompetenzerfassung in folgende vier Dimensionen vorgenommen werden:

punkte zwischen beiden Fähigkeiten existieren, sind sie doch nicht identisch“ (Fischer 2009, S. 8).

In der *frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung* wird dem Anspruch der Erfassung von Kompetenzen didaktisch-methodisch noch unzureichend Rechnung getragen. Handlungsbedarfe sind hier klar erkennbar. Nachfolgend sollen exemplarisch zwei qualitative und quantitative Ansätze vorgestellt werden, die derzeit im Hochschulbereich als Methoden der Kompetenzerfassung Umsetzung finden.

### *Qualitative Ansätze*

Das Verfahren der *Dilemma-Situationen* wurde im Zusammenhang der Bachelorstudiengänge *Pädagogik der Frühen Kindheit* bzw. *Erziehung und Bildung im Kindesalter* an zwei Standorten (*Evangelische Hochschule Freiburg*, *Alice Salomon Hochschule Berlin*) entwickelt. Studierende sollen dabei entweder selbst erfahrene, als dilemmatisch, also konflikthaft und „aufrüttelnd“ erlebte Situationen aus der eigenen Praxis schildern, analysieren und bewerten oder aber vorgegebene standardisierte Situationen aus der frühpädagogischen Praxis einschätzen, die gleichfalls Konflikte oder mehrere Handlungsoptionen beinhalten. Beide Formen können wiederum mithilfe eines Rasters standardisiert oder auch hermeneutisch-rekonstruktiv ausgewertet werden und als Basis für Feedbackgespräche, aber auch für empirische Studien zum Verlauf der Kompetenzentwicklung über mehrere Zeitpunkte hinweg (bzw. zum Vergleich unterschiedlicher Gruppen) genutzt werden (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; Nentwig-Gesemann u. a. 2011 b).

Die Methode des *narrativ-episodischen Interviews* zur Erfassung von Kompetenzentwicklung über den Studien- bzw. Weiterbildungsverlauf hinweg wurde an der ASH Berlin entwickelt. Das Verfahren ermöglicht die Rekonstruktion *individueller* Kompetenzen und Kompetenzverläufe und damit ein gezieltes Eingehen auf die unterschiedlichen Ausgangs- und Anknüpfungspunkte von Lehr- und Lernprozessen der Studierenden bzw. Teilnehmenden an Weiterbildung. Das Verfahren ist sehr gut geeignet, um mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an grundlegenden Haltungen (z.B. ihrem Bild vom Kind und ihrem professionellen Selbstverständnis) zu arbeiten sowie „Orientierungsdilemmata“ – Erfahrungen von Diskrepanzen zwischen Einstellungen/Ansprüchen einerseits, Handlungspraxis andererseits – zu identifizieren und diese im wei-

teren Bildungsprozess reflektierend zu thematisieren (Nentwig-Gesemann u. a. 2011 c).

### *Quantitative Verfahren*

Der *KOMPetenzPASS* wurde von der *Hochschule für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung* der Universität Bochum entwickelt. Dabei werden den drei Kompetenzfeldern (Methodenkompetenz, soziale/kommunikative Kompetenzen sowie persönliche Kompetenzen) verschiedene Schlüsselkompetenzen zugeteilt. Anhand eines Online-Fragebogens, der als Kompetenz-Check konzipiert ist, kann eine eigenständige IST-Analyse zu den verschiedenen Bereichen vorgenommen werden. Im Anschluss an die Analyse können die Studierenden Ziele entwickeln und entscheiden, welche Kompetenzen sie ausbauen möchten. In der *Fachhochschule Köln* findet der *KOMPetenzPASS* Umsetzung, und dabei werden zusätzlich Mentorenprogramme für die Durchführung von Feedbackgesprächen angeboten. Weiterhin bietet das *Zentrum für außerfachliche Qualifikation (ZAQ)* Veranstaltungen zur Unterstützung von Kompetenzentwicklungen an (Fachhochschule Köln 2010).

Das *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen* (Braun 2008) ist ein Instrument zur subjektiven Einschätzung einzelner (fachrichtungsübergreifender) Lehrveranstaltungen, das die Handlungsbereiche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Präsentationskompetenz, Kommunikationskompetenz, Kooperationskompetenz und Personalkompetenz abdeckt sowie den Kriterien der klassischen Testtheorie entspricht. Das Instrument misst dabei den subjektiven Zugewinn an Kompetenzen durch den Besuch einer Lehrveranstaltung und lässt Rückschlüsse für die Studierenden als auch für die Qualität der Lehre zu (kompetenzbasierte Lehrevaluation) (Braun/Hannover 2008, S. 153ff.):

„Ein Hochschulstudium wird folglich in Zukunft daran zu messen sein, welche Kompetenzen durch das Studium gefördert werden. Der Nachweis des Ausbildungserfolges soll zum einen durch Absolventenbefragungen und zum anderen durch Lehrveranstaltungsevaluationen erfolgen. Dazu sind Instrumente notwendig, die den Ausbildungserfolg messbar machen“ (Braun/Hannover 2008, S. 156).

### Fazit

Nimmt man den Kompetenzbegriff ernst, dann wäre es wichtig, bei der Kompetenzmessung sowohl das Handeln als auch das Wissen zu erfassen.

„Analysiert man nur Wissen, weiß man nicht, ob der Proband dieses Wissen in praktisches Können überführen kann. Analysiert man nur einen Verhaltensauschnitt, bleibt fraglich, über welche Wissensbasis der Proband verfügt und ob er bei der nächsten, minimal variierten Situation scheitert“ (Fischer 2009, S. 8).

Als Anforderungen in der Gestaltung von Verfahren frühpädagogischer Kompetenzerfassung können folgende Punkte herauskristallisiert werden:

- Angemessenheit des Kompetenzmessverfahrens in Bezug auf den je spezifischen Forschungsgegenstand sowie genaue Beschreibung dessen, was erfasst bzw. messbar gemacht werden soll und kann (Kaufhold 2006, S. 30 f.).
- Erfassung von Prozessen der Kompetenzentwicklung über verschiedene Zeitpunkte hinweg.
- Unterscheidung von „trait“ (stabile Persönlichkeitsvariablen) und „state“ (situationsspezifische Merkmale) (Achtenhagen/Baethge 2008, S. 55).
- Überlegungen, inwiefern Kompetenzen als Dispositionen oder als Performanzen in Selbst- und Fremdeinschätzungssettings erfasst (Schmidt 2005, S. 172) und die Ergebnisse gegenstandsangemessen<sup>8</sup> interpretiert werden können; Möglichkeiten wären beispielsweise, reale Handlungssituationen zu dokumentieren (Videografie) und ebenso das handlungsleitende Wissen und die Reflexion des Handelns qua Interview zu rekonstruieren (Fischer 2009, S. 8).
- Umgang mit Ängsten („Kompetenzangstsyndrom“) und Widerständen bei der Einführung von Messtechniken (z.B. Angst vor Statusverlust, Doppelbelastung, Neulernen) (Lang von Wins u.a. 2005, S. 472).
- Verbindung psychometrischer Gütekriterien der Wissenschaft (Anspruch auf Wahrheit) mit den Nützlichkeitsanforderungen der Praxis (Anspruch auf Praktikabilität und Anschlussfähigkeit) an ein

Messverfahren (Schmidt 2005, S. 196; Lang von Wins u.a. 2005, S. 473).

## 2.6 Umsetzung des Kompetenzbegriffs in Qualifikationsrahmen

### 2.6.1 Allgemeine Qualifikationsrahmen

Ein Qualifikationsrahmen (QR) stellt ein System zur Vereinheitlichung und Klassifizierung berufsrelevanter Qualifikationen dar. „Den“ Qualifikationsrahmen gibt es nicht; vielmehr liegen derzeit drei verschiedene Referenzrahmen vor (Räbiger 2010, S. 19):

Im Zusammenspiel mit dem *Bologna-Prozess* wurde bereits 2005 ein *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* entwickelt; dieser dient den Hochschulen als Orientierung bei der Formulierung von Kompetenzen in Studienmodulen oder bei der Niveaubestimmung eines Studiengangs im Rahmen der Akkreditierung.

Der *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR) fungiert als Übersetzungsinstrument zwischen den divergierenden Qualifikations- und Bildungssystemen der Mitgliedstaaten und wurde 2007 auf supranationaler Ebene beschlossen. Ziel eines übergreifenden europäischen Qualifikationsrahmens ist es, Lernergebnisse, die auf formalen und informellen Bildungswegen erworben wurden, international vergleichbar zu machen, Qualifikationen über die eigenen Ländergrenzen hinweg zu nutzen sowie Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen (berufliche versus hochschulische Bildung) zu erhöhen (von Balluseck 2010).

Als Antwort auf die europäische Initiative hat Deutschland 2009 mit dem *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR) reagiert. Die Entwurfsfassung wurde 2010 überarbeitet. Der jeweilige Kompetenzbegriff in den drei Qualifikationsrahmen soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

<sup>8</sup> Das Datenmaterial von Selbsteinschätzungsverfahren ist hierbei auch auf den Aspekt „sozialer Erwünschtheit“ hin zu würdigen. So stehen Beschönigungstendenzen im engen Zusammenhang mit erwarteten Konsequenzen (Kauffeld 2005, S. 60; Erpenbeck/Heyse 1999, S. 24).

### 2.6.1.1 Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)

#### *Grundkonzept*

Der EQR besteht aus einer Zuordnungsmatrix, die *acht Niveaulevels* mit *drei Lernergebnisbereichen* (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz) verbindet. Deskriptoren beschreiben die Lernergebnisse (auch Einbezug informell erworbener Kompetenzen), die für das Erreichen der in den einzelnen Niveaus entsprechenden Qualifikationen notwendig sind.

#### *Begriffsdefinitionen*

- *Lernergebnisse*: „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.“
- *Kenntnisse*: „Das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. (...) bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich.“ Im EQR „werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.“
- *Fertigkeiten*: „Die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen.“ Im EQR „werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.“
- *Kompetenz*: „Die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.“ Im EQR „wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben“.

(Begriffsdefinitionen des Europäischen Parlamentes/Rates 2008, S. 4) (vgl. Tab. 2)

Tabelle 2: Exemplarisches Beispiel des EQR

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben
<i>Niveau 1</i> Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
<i>Niveau 2</i> Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
<i>Niveau 3</i> Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen  Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen

Quelle: Europäisches Parlament/Rat 2008, S. 5

### 2.6.1.2 Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)

#### Grundkonzept

Der DQR arbeitet mit einem breiten Bildungsbegriff und unterscheidet die Struktur der Lernergebnisse bzw. Anforderung mit den Begriffen *Fachkompetenz* (Wissen und Fertigkeiten) und *personale Kompetenz* (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit).<sup>9</sup> Die Methodenkompetenz ist als Querschnittskompetenz Bestandteil aller Dimensionen. Die Unterteilung in die acht Niveaustufen wird beibehalten. 32 Deskriptoren beschreiben die Kompetenzen und Qualifikationen, die in der hochschulischen sowie der beruflichen Bildung angebahnt werden.

#### Begriffsdefinitionen

- *Kompetenz* bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden.“
- *Fachkompetenz* „umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.“
- *Wissen* „bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu ‚Kenntnisse‘ verwendet.“
- *Fertigkeiten* „bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches,

intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.“

- *Personale Kompetenz* „auch Personale/Humankompetenz – umfasst Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.“
- *Sozialkompetenz* „bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.“
- *Selbstständigkeit* „bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“  
(Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010, S. 15 ff.) (vgl. Tab. 3).

---

9 Im Verlauf der Endbearbeitung dieser Expertise wurde der DQR weiterentwickelt; es wurde insbesondere der Begriff der personalen Kompetenz neu gefasst: In der vorhergehenden Fassung setzte sich personale Kompetenz aus „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ zusammen. Die aktualisierte Fassung differenziert personale Kompetenz jetzt in „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“. In diesem Abschnitt werden die entsprechenden „neuen“ Begrifflichkeiten verwendet. An anderen Stellen der Expertise wurden die „alten“ Differenzierungen beibehalten.

**Tabelle 3: Beschreibung der Struktur der Niveaustufen des DQR**

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Quelle: Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2010, S. 5

### 2.6.1.3 Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

#### *Grundkonzept:*

Der Qualifikationsrahmen konzentriert sich auf den Hochschulbereich und nimmt eine Unterscheidung in die drei Qualifikationsstufen „Bachelor-Ebene“, „Master-Ebene“ und „Doktorats-Ebene“ vor. In diesen Ebenen finden sich die Learning Outcomes in den Kategorien „Wissen und Verstehen“ (Fachspezifisches Wissen/Fachkompetenz) sowie „Können“ (Wissenser-schließung; hierunter fallen Methodenkompetenzen, systemische und kommunikative Kompetenzen). Weiterhin werden *formale Aspekte* wie Zugangsvoraussetzungen oder Studiendauer im QR aufgenommen (Kultusministerkonferenz 2005, S. 5 ff.) (vgl. Tab. 4).



**Tabelle 4: Beschreibung der Bachelor-Ebene im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse**

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p><i>Wissensverbreiterung:</i> Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.</p> <p><i>Wissensvertiefung:</i> Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><i>Instrumentale Kompetenz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.</li> </ul> <p><i>Systemische Kompetenzen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren</li> <li>- daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen;</li> <li>- selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten.</li> </ul> <p><i>Kommunikative Kompetenzen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen;</li> <li>- sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen</li> <li>- Verantwortung in einem Team übernehmen</li> </ul>	<p><i>Zugangsvoraussetzungen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hochschulzugangsberechtigung (s. Anlage 2)</li> <li>- entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*</li> </ul> <p><i>Dauer:</i> (einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte) Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.</p> <p><i>Anschlussmöglichkeiten:</i> Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen</p> <p><i>Übergänge aus der beruflichen Bildung:</i> Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht**.</p>

\* Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003

\*\* Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003

Quelle: Kultusministerkonferenz 2005, S. 8f.



### *Diskussion für die Frühpädagogik*

Bei der Sichtung der übergeordneten Qualifikationsrahmen fällt auf, dass unterschiedliche Kompetenzkonzepte verwendet werden. Während der EQR zwischen *Kenntnissen*, *Fertigkeiten* und *Kompetenzen* differenziert, bezieht sich der DQR direkt auf *Kompetenzen* und nimmt eine Unterscheidung in die Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz vor. Der QR für deutsche Hochschulabschlüsse unterscheidet wiederum die Bereiche *Wissen* und *Verstehen*, *Können* und *formale Aspekte* für die drei Ebenen Bachelor, Master und Doktorat.

Die Möglichkeiten und Chancen von Qualifikationsrahmen für das frühpädagogische Feld sind in der outcomeorientierten Beschreibung von Bildungserfolgen als Basis für Qualitätsentwicklung sowie in der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu sehen (Hippel/Grimm 2010, S. 6; Rübiger 2010, S. 41; Held 2008, S. 69). Darüber hinaus „kann ein Qualifikationsrahmen auch dazu genutzt werden, die Wertigkeit von Abschlüssen (neu) zu bestimmen sowie ihre Strukturen und Relationen zu systematisieren“ (Hanf/Rein 2007, S. 7).

Gleichzeitig werden auch kritische Stimmen zum Qualifikationsrahmen laut: So lehnt der *Deutsche Hochschulverband* (2010) die Implementierung des EQR in nationales Recht aufgrund der hierarchisierenden und diskriminierenden Wirkung von Kompetenzstufen rigoros ab und bemängelt ferner die fehlende Trennschärfe und Aussagekraft der zugrunde gelegten Kategorien; die *Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft* (GEW) gründet ihre Bedenken zur Umsetzung des QR hingegen auf die einseitige Ergebnisorientierung und mangelnde Konzentration auf Lernprozesse und Qualitätsentwicklung (von Balluseck 2010).

Ebenso gestaltet sich die Übertragung des DQR auf frühpädagogische Studienprogramme als schwierig; so kommen Peer Pasternack und Henning Schulze (2010, S. 71) bei einem inhaltlichen Vergleich zu folgendem Schluss:

„Ein synoptischer Abgleich des DQR mit einem Studienprogramm erscheint nicht sinnvoll, da das Ergebnis nicht handhabbar wäre. Er ergäbe eine sehr lange Aufzählung von Lernzielbestimmungen aus dem Modulhandbuch, die auf ein an die DQR-Struktur angepasstes vollständiges Zitieren des kompletten Modulhandbuchs hinausläufe.“

Solange die Deskriptoren des Qualifikationsrahmens nicht auf einzelne fachspezifische Bereiche übertragen und Äquivalenzmaßstäbe mitgeliefert werden, verbleiben die Niveaubeschreibungen auf einer abstrakten Ebene (Gnahn 2010 b, S. 9; Rübiger 2010, S. 42).

Der DQR kann nur gelingen, wenn er sich drei Umsetzungsfragen stellt:

- „1. *Das Abgrenzungsproblem*: Wie klar ist die Abgrenzung von einer Stufe zur anderen? Nachvollziehbare Entscheidungen und die Vermeidung von Allgemeinplätzen sind wichtig.
2. *Das Inhaltsproblem*, das die Beziehung von Lernergebnis und Kompetenz klären muss, das aber auch die Frage nach der Nachhaltigkeit von Lernergebnissen und ihrer Übertragbarkeit zu klären hat (...).
3. *Das Vermittlungsproblem*: Die Konkretisierung abstrakt definierter Stufen muss gelöst werden. In der Bildungsstandarddebatte ist dies über Aufgabenbeispiele erfolgt, die notwendig sind, um die abstrakten Stufungen bearbeitbar werden zu lassen“ (Kehl 2008, S. 104).

### **2.6.2 Qualifikationsrahmen im Feld der Frühpädagogik – Bildung und Erziehung**

In etlichen Fachgebieten existieren bereits domänenspezifische Qualifikationsrahmen, die auf einzelne Fächer bzw. Arbeitsbereiche angepasst sind – beispielsweise der *Qualifikationsrahmen für die Soziale Arbeit*<sup>10</sup> (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2008).

Die *Robert Bosch Stiftung* (2008) hat in ihrem Programm *Profis in Kitas* in Kooperation mit fünf Hochschulstandorten einen frühpädagogischen prozessorientierten Qualifikationsrahmen entwickelt, der zunächst für die Bachelorausbildung an Hochschulen konzipiert war. Ebenso entwarfen die Fachschulen (Autorengruppe Fachschulwesen 2011) sowie die *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* (BAG-BeK) (2009) ein Qualifikationsprofil für das frühpädagogische Feld. In der zweiten Förderphase des Programms *Profis in Kitas* plant die *Robert Bosch*

<sup>10</sup> Für die Disziplin Erziehungswissenschaften ist hierbei ebenfalls das Kerncurriculum für konsekutive Bachelorstudiengänge/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit zu nennen (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2008).

Stiftung die Herausgabe einer Abschlusspublikation, in der die Spezifika kompetenzorientierter frühpädagogischer Ausbildungsprofile auf dem Niveau von Fachschulen sowie von Bachelor- und Masterstudiengängen differenziert dargestellt werden.

**2.6.2.1 Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.**

*Grundkonzept*

Die Robert Bosch Stiftung (2008, S. 25) legt im Orientierungsrahmen „Frühpädagogik studieren“ ein dreidimensionales Modell vor, in dem Folgendes in einer Matrix verbunden wird (vgl. Abb. 4):

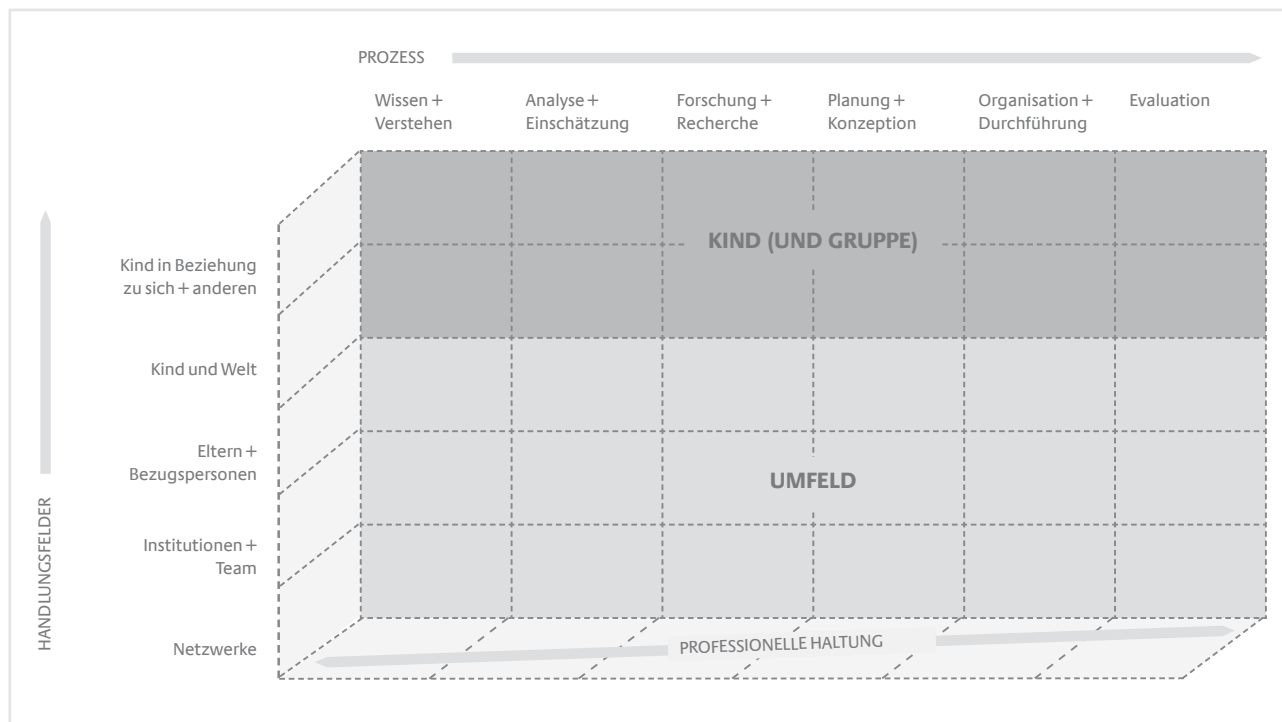
- Prozess des frühpädagogischen Handelns mit den Kompetenzbereichen: 1. Wissen und Verstehen,

- 2. Analyse und Einschätzung, 3. Forschung und Recherche, 4. Planung und Konzeption, 5. Organisation und Durchführung, 6. Evaluation.

- Einzelne *Handlungsfelder* (mit dem Schwerpunkt auf beziehungsorientierte Arbeit und Begleitung frühkindlicher Prozesse).
- *Professionelle Haltung als übergreifende Kompetenzdimension*.

Der Kompetenzbegriff ist dabei prozessorientiert angelegt. Die drei Dimensionen sind sowohl für die Ausformung der Studieninhalte als auch für die methodische Gestaltung der Studiengänge von Relevanz.

**Abbildung 4: Dimensionen des Qualifikationsrahmens Frühpädagogik B.A.**



Quelle: Robert Bosch Stiftung 2008, S. 25

### 2.6.2.2 Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie

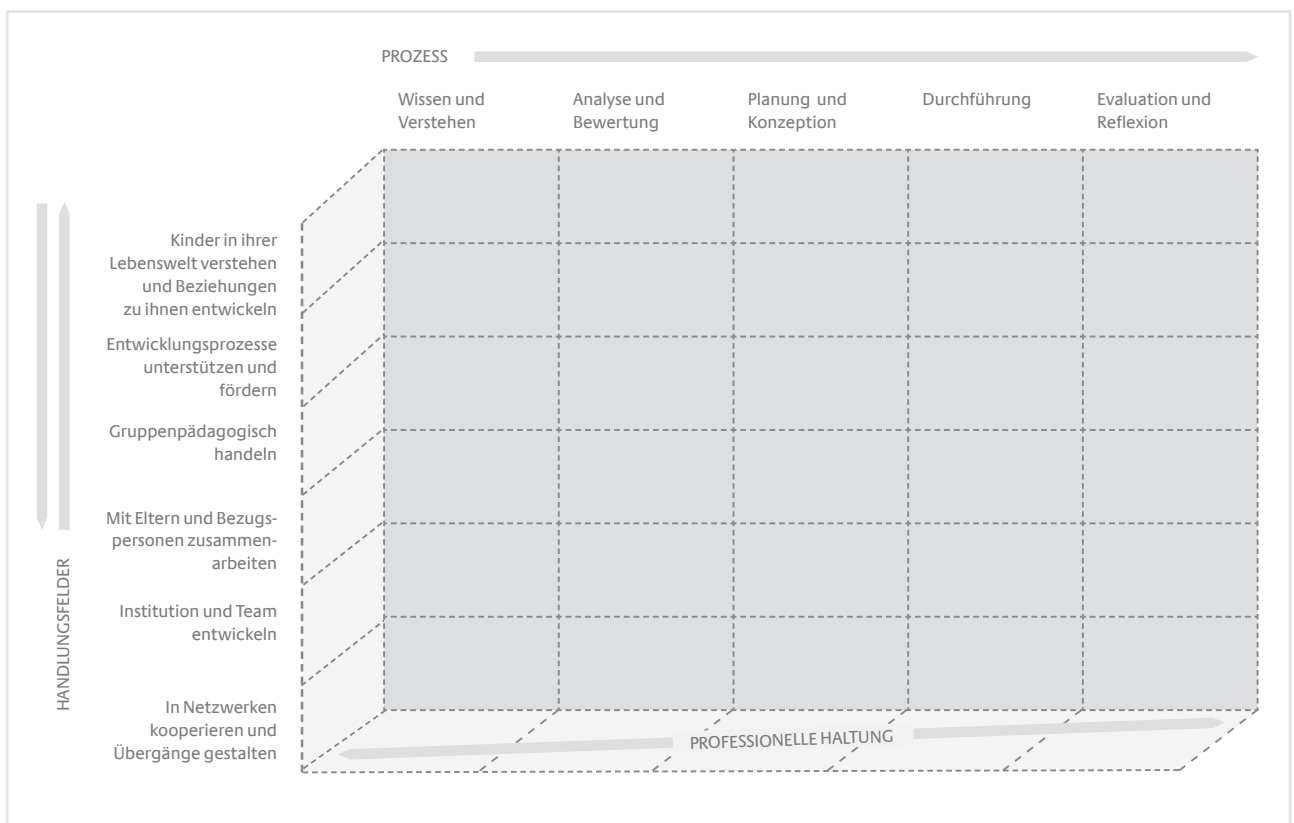
#### Grundkonzept

Angelehnt an den Qualifikationsrahmen der *Robert Bosch Stiftung* werden in dem Qualifikationsprofil der Autorengruppe Fachschulwesen (2011) die einzelnen *Kompetenzbereiche* 1. Wissen und Verstehen, 2. Analyse und Bewertung, 3. Planung und Konzeption, 4. Durchführung sowie 5. Evaluation und Reflexion mit den *Handlungsfeldern* und der *übergreifenden Kompetenzdimension* „Professionelle Haltung“ verbunden. Das Qualifikationsprofil bildet fachliche und personale

Kompetenzen für die Frühpädagogik ab und lehnt sich an den DQR an. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wird dabei dem Niveau 6 des DQR zugeordnet.

„Auf diesem Niveau verfügen die Absolventen über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines beruflichen Tätigkeitsfeldes. Dessen Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 12) (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Grundstruktur des Qualifikationsprofils „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie



Quelle: Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 15

### 2.6.2.3 Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik Bachelor (BAG-BEK 2009)

#### Grundkonzept

Auch in diesem Qualifikationsrahmen wird eine Matrixstruktur zugrunde gelegt und die *Kompetenzbereiche* 1. Wissen und Verstehen/Verständnis, 2. Beschreibung, Analyse und Bewertung, 3. Planung und Konzeption, 4. Recherche und Forschung sowie 5.

Organisation, Durchführung und Evaluation mit den *Studienbereichen* und den *übergreifenden Kompetenzdimensionen* (Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik sowie Persönlichkeitsmerkmale/Haltungen) verknüpft (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik Bachelor (BAG-BEK 2009)

Strukturmatrix					
Kompetenzbereiche Studienbereiche	Wissen und Verstehen/Verständnis	Beschreibung, Analyse und Bewertung	Planung und Konzeption	Recherche und Forschung	Organisation, Durchführung und Evaluation
Grundlagen der Kindheitspädagogik					
Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen					
Institutionelle Rahmenbedingungen					
Empirische Forschungsmethoden					
Studienrichtungen/-schwerpunkte entsprechend der jeweiligen Studiengangprofile					
Professionelle/s Selbstverständnis und Handlungskompetenzen					
Verbindung von Theorie und Praxis					
Übergreifende Kompetenzdimensionen „Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik“ und „Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen“					

Quelle: Diese Tabelle wurde in Anlehnung an Pasternack/Schulze 2010, S. 36 von der Autorengruppe entwickelt.

### *Diskussion für die Frühpädagogik*

Die Kompetenz(entwicklungs)modelle im Bereich der Frühpädagogik orientieren sich an der Prozesshaftigkeit professionellen Handelns und sind demzufolge als *Prozessmodelle* zu charakterisieren. Da sich die frühpädagogischen Qualifikationsrahmen primär auf eine Ausbildungsebene (Bachelorstudium) beziehen, nehmen sie keine Unterteilung in Kompetenzniveaustufen vor.

Orientiert an den Stationen des Handlungskreislaufs (Problemdefinierung – Programmierung – Implementation – Evaluation – erneuter Durchlauf) weichen sie lediglich in der Anzahl der Kompetenzbereiche voneinander ab (*PiK-Qualifikationsrahmen*: 6 Kompetenzbereiche; *Fachschul-Qualifikationsrahmen*: 5 Kompetenzbereiche; *BAG-BEK-Qualifikationsrahmen*: 5 Kompetenzbereiche).

Nehmen die allgemeinen ausbildungsübergreifenden Qualifikationsrahmen eine Tiefendifferenzierung vor, arbeiten die frühpädagogischen Qualifikationsrahmen demgegenüber mit einer *Matrixstruktur* (Pasternack/Schulze 2010, S. 33 f.). Beim Vergleich von frühpädagogischen Qualifikationsrahmen und Studienprogrammen kommen Peer Pasternack und Henning Schulze (2010, S. 71) auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse zu dem Ergebnis, dass sich eine Konkordanz zwischen Studienprogramm (am Beispiel der ASH Berlin) und *PiK-Qualifikationsrahmen* nicht herstellen lässt, da beispielsweise im *PiK-Qualifikationsrahmen* sechs verschiedene Wissens- und Verstehensgrade vorfindbar sind („Überblick“, „grundlegendes Wissen“, „grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen“, „vertieftes Verständnis“, „systematisches Wissen“ sowie „systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen“; ebd., S. 53); diese lassen sich aber noch nicht so in den Modulhandbüchern von Studiengängen wiederfinden.

Als Fazit halten Pasternack und Schulze (2010, S. 56) fest, dass sich beide frühpädagogischen Qualifikationsrahmen als wertvolle Instrumente bei der Entwicklung und Überarbeitung von Studienprogrammen erweisen können, da sie „fachlich abgestützte systematisierte Darstellungen von möglichen und erstrebenswerten Studienzielen“ liefern.

Grundsätzlich ergibt sich aus diesen Analysen eine *Anforderung für Aus- und Weiterbildungsangebote*: Zukünftig sollten in den Kompetenzbeschreibungen deutlicher formuliert werden, inwiefern in zirkulär

angelegten Lern- und Bildungsprozessen Wissen und Kompetenzen immer wieder erweitert, vertieft und nachhaltig gesichert werden können. Um eine hohe Kompetenzniveaustufe zu halten, muss beispielsweise immer wieder auch neues und grundlegendes Wissen angeeignet werden und bereits auf der Ebene des Novizen muss es in einzeln ausgewählten Feldern zu Vertiefungen kommen. Die Komplexität von Kompetenzentwicklungsprozessen im Sinne von *Bildungsprozessen* und der Entwicklung von Persönlichkeit lässt sich letztlich auf der Ebene von Dokumenten weder darstellen noch sichern, sondern muss in der Lehr-Lern-Praxis geleistet und durch empirische Forschung dokumentiert und evaluiert werden.

Welche Qualität und Güte der Kompetenzorientierung sich in den Modulhandbüchern ausgewählter frühpädagogischer Studiengänge tatsächlich niederschlägt, ist in der vorliegenden Expertise im Kapitel 3.2 Gegenstand einer vertiefenden Analyse.

### 2.6.3 Internationale Perspektiven

In Verbindung mit politischen Strategien zur Förderung der Mobilität stellen sich Fragen nach den zentralen Anforderungen frühpädagogischen Handelns in internationaler Perspektive sowie nach Verständigung über „Basiskompetenzen“ frühpädagogischer Fachkräfte (Dalli/Urban 2010). Pamela Oberhuemer und Inge Schreyer (2010, S. 501 f.) stellen fest, dass die „historisch unterschiedlich gewachsenen Bildungs- und Ausbildungssysteme in Europa und mit Bezug zur frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung (...) deutlich unterschiedliche Professionsprofile hervorgebracht [haben]. Hier wird deutlich, dass sich die länderspezifischen Qualifikationsanforderungen bezüglich der Arbeit mit jüngeren Kindern sehr unterscheiden und im Prinzip noch ungeklärt sind. Es herrscht kein Konsens über die Kompetenzanforderungen für diese Arbeit und keine Annäherung in der Vorstellung eines europaweiten frühpädagogischen Berufsprofils“.

Demzufolge sind internationale Projekte von Bedeutung wie *Systeme der Elementarerbziehung und Professionalisierung in Europa* (Seepro) mit dem Schwerpunkt der Darstellung und Analyse frühpädagogischer Professionsprofile insbesondere in neueren EU-Staaten (Oberhuemer/Schreyer 2009, S. 4) oder *Study*

*on competence requirements of staff in early childhood education and care (CORE)* (Urban 2010, S. 30). Ziel des Projektes CORE ist u. a. eine systematische Analyse internationaler Fachpublikationen zu den Aspekten Kompetenz, pädagogische Professionalität und Qualität frühpädagogischer Praxis, eine Zusammenstellung über national geforderte Kernkompetenzen von frühpädagogischem Personal sowie eine Analyse qualitativ hochwertiger Trainingsprogramme und den dort vermittelten Kompetenzen.

Die Ergebnisse sollen sowohl im nationalen als auch europäischen Bereich Handlungsempfehlungen für Politik und Praxis aufzeigen sowie Professionalisierungsprozesse auf allen Systemebenen (Aus- und Weiterbildung, Praxis, Management, Forschung) befördern (International Step by Step Association 2010).

Während auf nationaler Ebene derzeit noch Überlegungen angestellt werden, inwiefern frühpädagogische Kompetenzen in einem Kompetenzmodell abgebildet und handlungsleitend für die Aus- und Weiterbildung sein können, liegen in den USA zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte von jedem Staat Verschriftlichungen mit sogenannten *Core Competencies* bzw. *Core Knowledge* vor.

„Core knowledge refers to topics describing the knowledge needed by professionals to effectively work with young children. Core competencies refer to the observable skills and dispositions needed by professionals in order to provide high quality early care and education. Competencies are concrete, achievable and observable, and establish standards of practice that strengthen the profession. Ultimately both core knowledge and core competencies are used to define the content of professional development curricula, set goals and outcomes for training, and design mechanisms for the demonstration and assessment of a practitioner's skills” (Vermont Northern Lights Career Development Center 2007, S. 1).

Die Dringlichkeit der Etablierung einheitlicher Standards ist in den USA u. a. durch das Fehlen einer konsistenten politischen Logik der Professionsentwicklung zu erklären:

„This lack of policy integration across programs leads to inequity in training standards and a disparity in the quality of services provided to children and families. For example, at least 25 states now have bachelor's degree requirement for teachers working in state-funded prekindergarten for 3- and 4-year-olds, while

many of these same states have no requisite training or education requirements for the staff of center- or home-based child care programs“ (Demma 2010, S. 3).

In verschiedenen vorliegenden Publikationen (z. B. Kansas, Missouri, Washington etc.) zu den Kernkompetenzen frühpädagogischen Personals werden zumeist acht *inhaltliche Bereiche* und fünf *Niveaustufen* unterschieden, „that range from the skills and knowledge of a beginning professional to the more advanced skills and knowledge possessed by someone with a master's degree“ (Open Initiative 2001, S. 4) (vgl. Abb. 7 und Tab. 5).

## Abbildung 7: Inhaltliche Bereiche der “Core Competencies” am Beispiel Washington

- I. Child Growth and Development: understand how children acquire language and creative expression and develop physically, cognitively and socially.
- II. Curriculum and Learning Environment: establish an environment that provides learning experiences to meet children’s needs, abilities and interests.
- III. Ongoing Measurement of Child Progress: observe and assess what children know and can do in order to plan and provide curriculum that meets their developmental and learning needs.
- IV. Families and Community Partnerships: develop strong relationships with families and work collaboratively with agencies/ organizations to meet children’s needs and to encourage the community’s involvement with early care and education.
- V. Health, Safety, and Nutrition: establish and maintain an environment that ensures children’s safety, health and nourishment.
- VI. Interactions: establish supportive relationships with children and guide them as individuals and as part of a group.
- VII. Program Planning and Development: establish, implement, evaluate and analyze an early care and education setting.
- VIII. Professional Development and Leadership: serve children and families in a professional manner and participate in the community as a representative of early care and education.

Quelle: Washington State Department of Early Learning 2009 a, S. 5.

## Tabelle 5: Niveaustufen der „Core Competencies“ am Beispiel Washington

Level	Knowledge and Skills
One	Level 1 includes the knowledge and skills expected of a professional new to the early care and education field, or a professional who has been in the field but has had little opportunity for specialized mentoring, training or education.
Two	Level 2 includes level 1 plus the knowledge and skills commensurate with a Child Development Associate credential, a certificate in child development, or equivalent training/education.
Three	Level 3 includes levels 1 and 2 plus knowledge and skills commensurate with an associate’s degree in early childhood education or child development.
Four	Level 4 includes levels 1, 2, and 3 plus knowledge and skills commensurate with a bachelor’s degree in early childhood education or child development.
Five	Level 5 includes levels 1, 2, 3, and 4 plus knowledge and skills commensurate with an advanced degree in early childhood education or child development.

Quelle: Washington State Department of Early Learning 2009 b, S. 8



Mitunter werden die einzelnen Niveaustufen und die inhaltlichen Bereiche in den Schriften konkret zusammengebracht und ausdifferenziert beschrieben. Das Ziel dabei ist, dass sowohl frühpädagogische Fachkräfte selbst Kompetenzeinschätzungen vornehmen als auch die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, Trainee-rinnen und Trainer (orientiert am jeweiligen Kompetenzstand der pädagogischen Fachkräfte) gezielt die Kompetenzentwicklungen unterstützen können.

Core Competencies „can be used by staff to do a self-assessment of their competencies. This self-assessment can be the foundation for an Individual Professional Development Plan (IPDP), and can inform their work with mentors and supervisors. Mentors and supervisors will be able to observe staff with these competencies in mind, and be in a better position to guide staff toward higher levels of competence, as well as more effective, and collaborative, goal setting. On a community level, local professional development agencies, and councils will have a basis for doing competency-based training needs assessments which can guide the provision of professional development activities that meet the needs and skills of its early childhood professionals“ (Vermont Northern Lights Career Development Center 2007, S. 5).

## 2.7 Schlussfolgerungen: Kompetenzbasierung von Aus- und Weiterbildung

Wie die Ausführungen im Kapitel 2 insgesamt zeigen, besteht in der bundesdeutschen Fach-„Landschaft“ nur eine geringe Einigkeit über ein adäquates und konsistentes Modell zur Beschreibung und Erfassung der Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, das eine klare Orientierung für die Konzeption sowie für die curriculare und didaktische Gestaltung der Aus- und Weiterbildung geben könnte.

Eine zusätzliche grundlegende Schwierigkeit ergibt sich aus dem Gegenstand selbst, nämlich der Frage, wie sich der Kern frühpädagogischer Tätigkeit – die professionelle, fachlich fundierte und reflektierte Gestaltung hochkomplexer (pädagogischer) Interaktionssituationen – in einen Qualifikationsrahmen und darauf abgestimmte Kompetenzbeschreibungen „gießen“ lässt.

Schlussendlich findet sich ein Spezifikum in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, nämlich die Diversität und Mehrstufigkeit der Qualifikationen für ein gleichartiges Tätigkeitsfeld. Zugleich ist nicht unstrittig, ob die „Teilakademisierung des frühpädagogischen Berufsfeldes“ nicht nur zu unterschiedlichen, sondern auch zu hierarchisch abgestuften Professionalitätsgraden, je nach Ausbildungstypus führt (Pasternack/Schulze 2010, S. 6).

Aus dem Kompetenzdiskurs im Allgemeinen und aus der Professionalisierungsdebatte im frühpädagogischen Feld im Besonderen ergeben sich Fragestellungen, Anforderungen und Handlungsbedarfe:

- Im Hinblick auf die Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Frühpädagogik ist mehr Klarheit und vor allem Transparenz vonnöten, damit im Diskurs auch tatsächlich gewährleistet ist, dass die Beteiligten über dasselbe reden, wenn sie sich auf das Kompetenz-Konstrukt beziehen: „Eine allgemeingültige, nach wissenschaftlichen Kriterien zufriedenstellende Definition von Kompetenz oder Kompetenzen ist kein realistisches Ziel – der Begriff hat eine zu starke alltagsprachliche Bedeutungsvielfalt und ist bereits in zu vielen wissenschaftlichen Kontexten unterschiedlich belegt. Umso wichtiger ist es, für spezifische Fragestellungen eine explizite Arbeitsdefinition zu formulieren, die klärt, was unter Kompetenz verstanden werden soll und was nicht“ (Hartig 2008, S. 23).
- Weiterhin sollte Einigkeit auch bezüglich des Kompetenzmodells erzielt werden: So wird die differente – und oft auch nicht stringent durchgehaltene – Orientierung an Struktur- oder Prozessmodellen Auswirkungen auf die Gestaltung von Curricula und Kompetenzerfassungsmethoden haben (Grollmann/Jude 2008). Schritte zur „Vereinheitlichung“ sind hier die in Arbeit befindliche Veröffentlichung „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick“ der *Robert Bosch Stiftung* und die Beschreibung frühpädagogischer Kompetenzen in verschiedenen Arbeits- bzw. Handlungsfeldern (z.B. Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, Sprache, Zusammenarbeit mit Eltern) im Rahmen der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF).
- Die zentralen Anforderungen an kompetentes professionelles Handeln in der Frühpädagogik



sollten weiter diskutiert und präzise beschrieben werden. Dadurch sollte sich im Sinne einer professionsbezogenen Perspektive nicht nur ein allgemeines Kompetenzprofil frühpädagogischer Fachkräfte ableiten lassen, sondern darüber hinaus auch ein differenziertes Profil, aus dem deutlich hervorgeht, für welche unterschiedlichen Kompetenzbereiche Fachkräfte in welcher Breite und Tiefe qualifiziert werden.

- Eine weitere zentrale Frage ist, welche Bedeutung biografische Aspekte, die Persönlichkeit der Fachkräfte und ihre handlungsleitenden Orientierungen (Haltung) auf den Kompetenzerwerb haben und wie dies im Rahmen von Aus- und Weiterbildung angemessen einbezogen und didaktisch gefasst werden kann. Für die professionelle Gestaltung sozialer Situationen und für die eigene berufliche Entwicklung ist die Selbstreflexivität der Fachkraft – unter Berücksichtigung der eigenen Biografie – unabdingbar.

Einen integrierenden Bezugspunkt bietet das Allgemeine Kompetenzmodell (siehe Kapitel 2.3): Ausbildung und Weiterbildung sollten auf der Ebene der Disposition die Kompetenz(weiter)entwicklung in den Bereichen Wissen, Fähigkeit zur adäquaten Situationswahrnehmung und Situationsanalyse sowie konkrete Fertigkeiten (Methoden) ermöglichen. Des Weiteren müssen auf der Ebene der Performanz Kompetenzen zur Handlungsplanung, zur Handlungsrealisierung und zur Evaluation des eigenen Handelns aus- und weitergebildet werden. Die zugrunde liegende, selbstreflexive und forschende Haltung der Fachkräfte muss im Rahmen eines Professionalisierungsprozesses, der nicht als kontinuierliche Aufschichtung von Verfügungswissen, sondern als lebenslanger, zirkulärer und reflexiver Prozess verstanden wird (Nentwig-Gesemann 2007), immer wieder überprüft und gleichfalls weiterentwickelt werden.

Ausgehend von diesem Modell und dem vorliegenden Wissens- und Theoriebestand zur Kompetenzthematik sowie anhand einiger Studien aus anderen Berufsfeldern und konkreten Erfahrungen von Lehrenden im frühpädagogischen Feld lassen sich zusammenfassend *zentrale Anforderungen* und *Qualitätsdimensionen* für die kompetenzorientierte Konzipierung frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungen formulieren.

### *Verzahnung der Lernorte Hochschule, Fachschule, Weiterbildung und Praxiseinrichtung*

Bildungskontexte ermöglichen nicht nur den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, sondern müssen auch motivations- und emotionsaktivierend sein: Kompetenzen sind zwar von Wissen und Fertigkeiten fundiert, können aber nur durch praktische Erfahrungen konsolidiert werden. Erfahrungen kann man nur selbst machen und die Ausprägung einer selbstreflexiven, forschenden professionellen Haltung kann nicht unterrichtet, sondern muss (in vorbereiteten und begleiteten) Lernkontexten selbst erarbeitet werden. Reale oder quasi-reale professionelle Handlungssituationen und interaktionsbasierte Übungssituationen sind notwendig, um Lernerfahrungen zu ermöglichen, an denen die eigenen Emotionen und Motivationen beteiligt sind und die damit die professionelle Identität und Persönlichkeitsentwicklung tatsächlich berühren (Heyse/Erpenbeck 2009).

Die verschiedenen Lernorte müssen daher institutionell, personell und didaktisch kooperieren. Lehrende in der Aus- und Weiterbildung sowie anleitende Personen und Mentorinnen und Mentoren in der Praxis müssen ein verbindliches Arbeitsbündnis eingehen, das den Fachkräften die kontinuierliche Verknüpfung und kritische Reflexion von Theorie und Praxis ermöglicht (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2007; Ebert 1999).

Idealerweise sind Aus- und Weiterbildung so konzipiert, dass über einen längeren Zeitraum Erprobungs- und Reflexionsmöglichkeiten gegeben sind. Die Studie von Anke Buschmann u. a. (2010) zeigt beispielsweise deutlich auf, dass eine Weiterbildung (hier zur Sprachförderung) sich dann nachhaltig positiv auf das Verhalten der Fachkräfte auswirkt, wenn im Rahmen eines systematischen Interaktionstrainings Methoden geübt, in der Berufspraxis angewendet und im Rahmen des Weiterbildungsangebots reflektiert werden.

### *Biografische Kompetenz und forschende Haltung*

Als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen muss die Bedeutung der Biografie und deren Reflexion als Querschnittsaufgabe in der Aus- und Weiterbildung integriert werden. Für die Entwicklung einer professionellen, forschenden Haltung muss das methodisch fundierte und kontrollierte Fremdverstehen systematisch eingeübt werden. Hierfür müssen die strukturell-

organisatorischen, curricularen und methodischen Voraussetzungen geschaffen werden.

### *Konstruktivistische Didaktik*

Eine konstruktivistische Didaktik (Reich 2010, 2004; Robert Bosch Stiftung 2008, S. 178 ff.), die selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Denken und Handeln fördert, entspricht besonders gut der Performanzorientierung im Kompetenzdiskurs. Die Förderung von Selbstlernkompetenz gehört im Kern zur Leitidee des *Lebenslangen Lernens* und ist damit eine zentrale Aufgabe von Lehrenden (Arnold u. a. 2003, S. 141; Dietrich 2001, S. 125).

Aus der Vielfalt von Lehr-Lern-Formaten und Lehr-Lern-Methoden sind im Anhang zur Vertiefung vier exemplarisch erläutert, die sich auch für den Weiterbildungskontext gut eignen:

- (1) Interaktionsbasierte Lernwerkstattarbeit
- (2) Biografiearbeit
- (3) Fallstudie/Fallanalyse
- (4) Portfolioarbeit.

### *Kompetenzen der Lehrenden*

Die *Kompetenzen der Lehrenden* (Wissen, Didaktik/Methoden, soziale und personale Kompetenzen) selbst stellen einen zentralen Bedingungsfaktor für die Qualität von Aus- und Weiterbildung und damit für die Struktur von Lern- und Bildungsprozessen dar. Notwendig ist zum einen ein professionelles *Selbstverständnis von Lehrenden* als Moderatorinnen und Moderatoren sowie impulsgebende, stützende Begleiterinnen und Begleiter von möglichst selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozessen der Lernenden (Webler 2004, S. 35).

Rüdiger Rhein (2010, S. 141) fasst dies in drei Dimensionen professioneller Lehre:

- (1) Erklären und Anregung von Lernprozessen
- (2) Empathie und Beziehung
- (3) Enthusiasmus und Darstellung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes.

Dem Lehrenden sollte es also gelingen, Inhalte verständlich zu vermitteln, ein produktives und konzentriertes Arbeitsklima herzustellen, Anforderungen und Lernziele transparent zu machen sowie den Lernenden ein stützendes und ressourcenorientiertes Feedback über ihre Kompetenz(entwicklung) zu geben. Durch Wertschätzung und Partizipation

soll ein motivierender Lernkontext entstehen, für den beide – Lehrende und Lernende – Verantwortung übernehmen. Er sollte nicht zuletzt für das, *was* er vermittelt und *wie* er es vermittelt, Interesse und Begeisterung ausstrahlen.

Lehrende selbst müssen die Gelegenheit haben, ihre eigenen (Lehr-)Kompetenzen zu reflektieren und systematisch zu verbessern, um der Kompetenzorientierung gerecht werden zu können. Notwendig sind nicht nur *fachwissenschaftliche Kompetenzen*, sondern auch der *Kompetenzerfassung* und der *Kompetenzbewertung*, die ein ressourcenorientiertes Anknüpfen an und Eingehen auf individuelle Kompetenzprofile der Auszubildenden sowie *pädagogisch-didaktische und kommunikative Kompetenzen* ermöglichen (Speer/Harich 2007). Ohne die Berücksichtigung der Qualität des pädagogischen Bezugs zwischen Lehrenden und Lernenden werden die Bildungspotenziale von Lehr-Lern-Kontexten nicht ausgeschöpft.

Für die Aus- und Weiterbildung von Frühpädagoginnen und Frühpädagogen erscheint dies von besonderer Bedeutung, da es sich um einen pädagogischen Kontext handelt, in dem Kompetenzen zur Gestaltung pädagogischer Situationen (mit Kindern) und zur Kooperation (im Team und mit Eltern) erworben werden sollen. Wenn frühpädagogische Fachkräfte zu Bildungsbegleiterinnen bzw. Bildungsbegleitern werden sollen, die zum einen Selbstbildungspotenziale von Kindern anregen und unterstützen und zum anderen die Verständigung mit den Kindern und die Ermöglichung gemeinsam geteilter Erfahrungen als professionelle Aufgabe betrachten (Schäfer 2010), dann sollten ihre eigenen Lern- und Bildungserfahrungen eine Hintergrundfolie an Erfahrungen ermöglichen, die einem solchen Lern- und Bildungsverständnis entsprechen.

### *Kompetenzbasierte Prüfungsdidaktik*

Verfahren zur Erfassung und Prüfung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung müssen ebenfalls performanzorientiert sein und im Rahmen einer kompetenzorientierten Feedbackkultur für das Mentoring professioneller Entwicklungsprozesse genutzt werden (vgl. Kapitel 2.5).

### *Evaluation*

Qualitätsentwicklung von Aus- und Weiterbildung ist nur möglich durch eine systematische Evaluation

und die Innovation von Ausbildungsdidaktik (Schmidt 2010). Durch Evaluation muss zum einen die Kompetenzentwicklung der Lernenden systematisch, über einen längeren Zeitraum und praxisnah bzw. kompetenzorientiert ermittelt werden. Zum zweiten muss durch Evaluation eingeschätzt werden können, ob der Bildungskontext hinreichend praxisorientiert war, die Lernziele klar kommuniziert wurden und die Prüfungen geeignet waren, die erworbenen Kompetenzen angemessen zu erfassen. Drittens muss die Evaluation solche „Schwachstellen“ ermitteln, denen dann durch eine Veränderung und Verbesserung der Lehr-Lern-Formate und Didaktiken entgegengewirkt werden kann.

(10) Welche methodisch-didaktischen Ansätze zur Erfassung und Prüfung von Kompetenzen bzw. der Kompetenzentwicklung finden sich in den Modulbeschreibungen?

### *Zentrale Fragestellungen*

Ausgehend von diesen Qualitätskriterien wurden *zentrale Fragestellungen* entwickelt, die der in Kapitel 3 vorgestellten Analyse von Fachschul-Rahmenlehrplänen sowie von Modulhandbüchern der akademisierten Ausbildung zugrunde lagen:

- (1) Sind Module oder Curricula kompetenzbasiert beschrieben – und wenn ja: Auf welchem Kompetenzmodell basieren die Modulbeschreibungen?
- (2) Wird in den Kompetenzbeschreibungen der Prozesscharakter professionellen Handelns deutlich?
- (3) Wird zwischen Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierungen bzw. Handlungsvollzug (Performanz) unterschieden?
- (4) Wird die Relevanz der professionellen (selbst-)reflexiven Haltung als einer grundlegenden handlungsgenerierenden Struktur berücksichtigt?
- (5) Werden die verschiedenen Arbeitsfelder Kind(er), Familie, Team und soziale Netzwerke berücksichtigt?
- (6) Werden die verschiedenen Niveaustufen von Kompetenz(entwicklung) gewürdigt?
- (7) Wird deutlich, wie sich in der Ausbildung die Aufschichtung und Vertiefung von Wissen und Kompetenzen vollziehen soll (Stufenmodell-Entwicklungsmodell)?
- (8) Wie ist der Zusammenhang von Kompetenzbeschreibungen und deren Gewichtung durch die Vergabe von Leistungspunkten?
- (9) Welche methodisch-didaktischen Ansätze zur Kompetenzentwicklung (Lehr-Lern-Formate) finden sich in den Modulbeschreibungen?

### *Literaturempfehlungen zum Kompetenzbegriff*

*Dieter Gnahs*

**Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente**  
Bielefeld 2010: Bertelsmann

#### **Inhalt**

Der vollständig aktualisierte Studententext bietet einen umfassenden Einstieg in das Thema Kompetenz aus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht. Der Begriff der Kompetenz wird in all seinen Facetten erörtert und gegen Begriffe wie Bildung, Qualifikation und Humankapital abgegrenzt.

Der Autor zeigt, wie Kompetenzen entstehen und wie sie in der Praxis gefördert werden. Er stellt die neuesten und wichtigsten Methoden zur Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung vor und erläutert, wo und wie Kompetenzbeurteilungen eingesetzt werden. Das Abschlusskapitel diskutiert offene Fragen der Kompetenzforschung, enthält Tipps für das weitere Studium und gibt einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen.

*Anne Müller-Ruckwitt*

**„Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff**  
Würzburg 2008: Ergon

#### **Inhalt**

Bildungspolitische Ereignisse, wie die Bekanntmachung der PISA-Studie, haben zu einem inflationären und vielfach unreflektierten Gebrauch des Kompetenzbegriffes geführt, da dieser weit dehnbar ist und zur Legitimation verschiedener Maßnahmen und Auffassungen dessen, was heute zu lehren ist, dienen kann.

Die Autorin versucht den ursprünglichen Bedeutungsgehalt des Kompetenzbegriffes aufzuspüren, um diesen für bildungstheoretische Debatten fruchtbar zu machen.

*Marisa Kaufhold*

**Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung**  
Wiesbaden 2006: VS Verlag

#### **Inhalt**

Die Autorin erarbeitet ein theoretisch fundiertes Raster zur Analyse von Verfahren der Kompetenzerfassung. Das Raster ermöglicht eine vergleichende Analyse und Beurteilung von praktizierten Kompetenzerfassungsverfahren und bietet zudem eine Orientierungs- und Selektionsfunktion bei der Auswahl geeigneter Kompetenzerfassungsverfahren. Die Autorin unterscheidet zwischen den Analyseebenen Ziel und Zweck der Erfassung, Kompetenzverständnis, Situations- und Erfassungskontext sowie der methodologischen Ebene.

Die Autorin nimmt eine erste exemplarische Überprüfung des Analyserasters in der Anwendung auf verschiedene Kompetenzerfassungsverfahren vor. Die Analyse ermöglicht tendenzielle Aussagen bezüglich der Angemessenheit bestehender Verfahren.

## 3 Kompetenzorientierung in der Ausbildung

Initiiert durch den *Bologna-Prozess* fand und findet in den letzten Jahren eine europaweite Harmonisierung von Strukturbedingungen, Curricula und Lehr-Lern-Formaten auf der Ebene unterschiedlicher Bildungsinstitutionen statt. Wesentliche Kennzeichen sind dabei, dass Ausbildungs- bzw. Studienangebote modularisiert stattfinden – im Sinne in sich abgeschlossener und abprüfbarer, jedoch aufeinander aufbauender bzw. bezogener Einheiten – und, dass sich diese Angebote an beschreibbaren, handlungsorientierten Kompetenzen orientieren sollen. Diese konkreten Kompetenzbeschreibungen müssen neben der Darstellung der Modulhalte in den Modulhandbüchern wiederzufinden sein.

Ausgehend von diesen allgemeinen, zunächst auf europäischer Ebene entwickelten, dann aber auch in Deutschland umgesetzten Vorgaben, wurden zum einen die (Rahmen-)Lehrpläne in der Ausbildung von Kinderpflege bzw. Sozialassistenten an Berufsfachschulen sowie für Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik umgestellt (KMK Rahmenvereinbarungen 2000).<sup>11</sup>

Parallel und zunächst unverbunden entstanden seit dem Jahr 2004 neue frühpädagogische Bachelorstudiengänge an über 60 Standorten. Der Aufbau dieser Studiengänge stand von Beginn an unter den Prämissen des *Bologna-Prozesses*: Dabei ging es um die Frage, über welche Kompetenzen eine auf Bachelorlevel ausgebildete frühpädagogische Fachkraft verfügen sollte. Demzufolge sollten Curricula und die entsprechenden Module beschrieben sein.

Trotz aller Differenzen darüber, ob und inwiefern sich die Kompetenzen von fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern von hochschulisch qualifizierten Frühpädagoginnen und Frühpädagogen unterscheiden, lässt sich ein Grundkonsens erkennen: Die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften für

das Feld der Frühpädagogik muss auf den Erwerb von handlungspraktischen Kompetenzen ausgerichtet sein und deren Persönlichkeitsentwicklung einbeziehen.

Die Studiengänge sind mit dem Anspruch entwickelt worden, eine Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, die einem hochschulischen Ausbildungsniveau entspricht und damit den Erwerb von komplexem, wissenschaftlich-theoretisch fundiertem Zusammenhangs- und Reflexionswissen ermöglicht. Die Fachschulen streben ebenfalls ein ähnliches Niveau an, wenngleich sie institutionell bedingt auf einige Elemente verzichten müssen, beispielsweise auf den Erwerb von Forschungskompetenzen oder auf eine Leitungsqualifizierung.

Die Weiterbildungsangebote der Zukunft werden sich sowohl an Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen als auch der Hochschulen richten und sollten nicht hinter dieses Qualifizierungsniveau zurückfallen, sondern daran anknüpfen und aufbauen. Daher werden im Folgenden die Ausbildungspläne bzw. Curricula beider Ausbildungsstrukturen – Rahmenlehrpläne und Modulhandbücher – dahingehend untersucht, ob und inwiefern sie kompetenzbasiert ausgerichtet sind und sich die Kompetenzorientierung auch in entsprechenden Prüfungsformen und Prüfungsdidaktiken widerspiegelt.

### 3.1 Kompetenzorientierung: Fachschulen

Die „Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen“ wurde aktuell ausführlich von Rolf Janssen (2010 a, 2010 b) untersucht. Er verglich dabei die Ausbildungsordnungen und Curricula der Bundesländer sowie die Prüfungsordnungen im Hinblick auf die Frage, ob es in den Abschlussprüfungen gelingt, die Kompetenzen so zu überprüfen, „dass die berufliche Gesamtqualifikation festgestellt werden kann“ (Janssen 2010 a, S. 84).

Mit der *Rahmenvereinbarung über Fachschulen* der KMK (2002) wurde die Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz insofern neu definiert, als die Bewältigung von komplexen Aufgabenstellungen und Anforderungssituationen in den Mittelpunkt rückte und eine „reflexive Handlungsfähigkeit“ der Fachkräfte gefordert wurde (Janssen 2010 a, S. 51).

<sup>11</sup> Rahmenvereinbarung zur Ausbildung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000.

Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts sollte dafür die strukturellen und didaktischen Möglichkeiten schaffen.

In der Analyse von Rolf Janssen wurde der Fokus nicht durchgängig auf das Thema Kompetenz und Kompetenzentwicklung gelegt, dennoch hat der Autor Bezüge zu den Qualifikationsrahmen sowie zum Kompetenzdiskurs hergestellt. Dabei kommt er zu zwei wesentlichen Schlussfolgerungen:

- Die Veränderung der Ausbildungsstrukturen zu Lernfeld-bezogenen Lehrplänen hat dazu geführt, dass Qualifikationsziele oder Lernziele auf berufliche Handlungsfelder bezogen beschrieben werden; diese „Lernziele beziehen sich auf Kompetenzen, die zum beruflichen Handeln im jeweiligen Feld gebraucht werden“ (Janssen 2010 b, S.11). Übergreifend lassen sich entsprechende Qualifizierungsbereiche im Sinne von Handlungsbereichen (und nicht Fächern) feststellen, von denen einige in allen Rahmenlehrplänen berücksichtigt werden (z.B. „Beziehungen aufbauen und gestalten“, „Bildung und Entwicklung unterstützen und fördern“, „Erziehung und Betreuung wahrnehmen und gestalten“) (Janssen 2010 a, S. 59). Kritisch anzumerken ist hier, dass diese Qualifizierungsbereiche sehr allgemein und ohne Bezug zu den konkreten (sehr unterschiedlichen) Arbeitsfeldern im Bereich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen formuliert sind. Nur in den Rahmenlehrplänen von *Rheinland-Pfalz* und *Mecklenburg-Vorpommern* konnte ein konkreter Arbeitsfeldbezug festgestellt werden, der dann auch spezifische Qualifizierungsziele für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen aufweist.
- Die Prüfungsordnungen und Abschlussprüfungen in den Fachschulen für Sozialpädagogik sind nicht kompetenzorientiert; dies wird zwar aufgrund der entsprechenden Richtlinien gefordert, aber nicht realisiert. Rolf Janssen zieht den Vergleich zur dualen Berufsausbildung, wo „Kompetenzen gemäß Ausbildungsordnung beschrieben (sind), die den Erwartungshorizont oder Standard für die verlangte Prüfungsleistung darstellen. Die Prüfungsaufgaben sind so konzipiert, dass diese Kompetenzen nachgewiesen werden können“ (2010 b, S.13). Auch wenn die Ausbildung also an konkreten Handlungsaufgaben orientiert ist, lässt sich im Bereich der Prüfungsordnungen eine Regelungslücke feststellen, die dazu führt, dass

sowohl die schriftlichen Abschlussprüfungen als auch die berufspraktischen Prüfungen zwar formal, aber nicht inhaltlich geregelt sind und damit in keiner Weise gewährleistet ist, dass sie sich an den Handlungs- und Lernfeldern des Berufs orientieren (Janssen 2010 a, S. 84 ff.).

Rolf Janssen zieht daraus folgenden Schluss:

Für die Abschlussprüfungen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern „werden aber weder die zu überprüfenden Kompetenzen (Gesamtqualifikation) beschrieben, noch sind die Prüfungsaufgaben verbindlich so gestaltet, dass die erforderlichen Kompetenzen nachgewiesen werden können. Es besteht daher erheblicher Handlungsbedarf, aus den bestehenden Abschlussprüfungen der Ausbildung kompetenzorientierte Prüfungen zu entwickeln“ (Janssen 2011 a, S. 86 f.).

Als Ergänzung zur Analyse von Rolf Janssen wurde bei der Erstellung der vorliegenden Expertise versucht, die bestehenden Rahmenlehrpläne der Länder insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzthematik zu untersuchen. Bei der ersten Sichtung kristallisierten sich einige problematische Punkte heraus:

Die Kompetenzen werden oftmals nicht explizit, sondern auf einer relativ abstrakten und unkonkreten Ebene beschrieben und nicht gebündelt dargestellt (z.B. „persönliche und berufliche Identität bilden, weiterentwickeln und reflektieren“). Die Identifizierung von Kompetenzen oder von aufeinander aufbauenden Strängen der Kompetenzentwicklung gestaltet sich mühselig. Diese Problematik deckt sich mit den Erfahrungen aus der Entwicklung und Umsetzung von Verfahren zur Anerkennung von Anteilen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern für die Hochschulausbildung (Fröhlich-Gildhoff/Ziesemer 2010; von Balluseck u.a. 2008). Die Hochschulausbildung ist wesentlich konsequenter nach den Kriterien des *Bologna-Prozesses* konzipiert und es finden sich eindeutigere und konkretere, auf Handlungssituationen bezogene Kompetenzbeschreibungen.

Aufgrund der bestehenden Analyse von Rolf Janssen sowie der genannten Problematik wurden exemplarisch nur die Rahmenlehrpläne von *Baden-Württemberg*, *Rheinland-Pfalz* und *Hamburg* vertiefend analysiert. Neben dem Kriterium der Notwendigkeit einer komplikationsfreien Zugänglichkeit der kompletten Rahmenlehrpläne erfolgte die Auswahl



entsprechend den Zusammenstellungen von Rolf Janssen (2010 b). Das Ziel war, das Spektrum der Lehrpläne möglichst breit abzubilden (Repräsentanz). So wurde (nach Janssen 2010 b, S. 53) darauf geachtet, „eher offene“ (*Hamburg*) und „eher geschlossene“ Curricula (*Baden-Württemberg, Rheinland Pfalz*) einzubeziehen. Ein weiteres Kriterium war eine höhere Zahl von Lernfeldern (ebd., S. 54), um möglichst viele Beschreibungen von Inhalten und/oder Kompetenzen zu identifizieren. Weitere Auswahlkriterien bezogen sich auf die von Rolf Janssen (2010 b) kontrastierend dargestellten Präzisionsgrade der Beschreibung beruflicher Handlungskompetenzen (ebd., S. 57) sowie der Art der Prüfungsformen (ebd. S. 86); hier wurde aus jedem der gegenübergestellten Bereiche mindestens ein Lehrplan ausgewählt. Mit den ausgewählten drei Lehrplänen konnte unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen das dargestellte Spektrum abgebildet werden.

#### *Analyse exemplarischer Rahmenlehrpläne*

Methodisch wurde eine Kriterien geleitete Dokumentenanalyse durchgeführt, die sich an den Prinzipien systematischer Inhaltsanalyse orientierte (Mayring 1999). Die Ausgangskriterien bzw. Oberkategorien richteten sich nach den im Kapitel 2.7 theoretisch abgeleiteten und zusammengefassten Anforderungen an eine kompetenzbasierte Konzipierung frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungsangebote.

#### *(1) Kompetenzmodell(e) als Basis*

In keinem der untersuchten Rahmenlehrpläne ist ein Kompetenzmodell explizit benannt, auf das bei der Entwicklung Bezug genommen wurde. Teilweise wird dennoch eindeutig auf ein Strukturmodell rekurriert, wie in diesem Beispiel aus dem *Rheinland-Pfälzischen Lehrplan* (S.12):

„Neben der Vermittlung von Fachkompetenzen und mit Blick auf den beruflichen Einsatz ist die Erlangung von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen Ziel ganzheitlichen Lernens.“

Auch im *Rahmenausbildungsplan von Hamburg* (2007) findet sich eine explizite, grafische Darstellung des vierdimensionalen Strukturmodells (S. 6). Die Entwicklung von Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) nimmt dabei in der konkreten Ausführung der Lernfelder im Vergleich zu den personalen und sozialen Kompetenzen einen deutlich höheren

Stellenwert ein. Ebenso wird eine allgemeine Reflexionskompetenz in vielen Lernfeldern zwar explizit und implizit berücksichtigt, aber ohne dass es einen Verweis darauf gäbe, was Reflexionskompetenz ist und wie diese zu erreichen wäre. Auf die Entwicklung anderer personaler und sozialer Kompetenzen wird in den Lernfeldbeschreibungen nur sporadisch eingegangen.

In den Beschreibungen der Kompetenzen sowie in den einzelnen Lernfeldern wurde kein Hinweis in Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen in Niveaustufen gefunden.

#### *(2) Berücksichtigung des Prozesscharakters professionellen Handelns*

In allen drei untersuchten Lehrplänen wird aufgegriffen, dass professionelles Handeln im pädagogischen Alltag ein Prozess ist; dies wird unterschiedlich intensiv und auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt. Hierzu zwei Beispiele aus dem *Hamburger Rahmenlehrplan*:

##### *„4.2. Qualifikationsbeschreibung*

*Kinder und Jugendliche zu erziehen, zu bilden und zu betreuen erfordert Fachkräfte, die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können“ (S. 47).*

##### *„2.6 Didaktische Grundsätze*

##### *Partizipation der Lernenden*

*Handlungsorientierter Unterricht und selbstorganisiertes Lernen: Schülerinnen und Schüler lernen durch und für das Handeln. Sie übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess und das Ergebnis. Das heißt selbstständiges Planen, Durchführen, Überprüfen, Korrigieren, Bewerten, Dokumentieren und Reflektieren der Erfahrungen und das Einbeziehen sozialer Prozesse in das Unterrichtsgeschehen“ (S. 6).*

Ein weiteres Beispiel aus dem Lernfeld „Musikalisch aktiv wahrnehmen, singen und musizieren – Rhythmisch-musikalische Tätigkeiten ausüben II“ des *Baden-Württembergischen Lehrplans* belegt ebenfalls ein ausgeprägtes Bemühen darum, die Prozesshaftigkeit des professionellen Handelns in das Zentrum der Ausbildung zu stellen und die Schülerinnen und Schüler damit praxisnah und handlungsorientiert auszubilden. Die Lernfeldorientierung gibt hier ein-



deutig eine curriculare Struktur vor, die dies nahelegt und befördert:

„Die Fachschülerinnen und Fachschüler planen, erproben und reflektieren verschiedene Musik-, Tanz-, Bewegungs- und Rhythmikangebote für unterschiedliche Zielgruppen“ (S. 18).

### (3) Unterscheidung zwischen Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz)

In den untersuchten Rahmenlehrplänen wird der Unterschied zwischen dem Wissen, wie man etwas machen sollte und der tatsächlichen Umsetzung des Wissens, also des professionellen Handelns in der Praxis, nicht berücksichtigt. Lediglich im *Rheinland-Pfälzischen Lehrplan* wird darauf hingewiesen, dass es zwischen der Aneignung von Wissen und dem Handeln in der Praxis zu differenzieren gilt. In den curricularen Rahmenbedingungen wird dies wie folgt beschrieben:

„Die angestrebte berufliche Handlungskompetenz ist nicht durch ein lineares Abarbeiten des Lehrstoffes zu erreichen, sondern es gilt, die fachlich relevanten Probleme und Inhaltsstrukturen in einen durchgängigen situativen Kontext zu stellen und aus diesem heraus mit den Lernenden zu erarbeiten und zu systematisieren“ (S. 4).

### (4) Relevanz der professionellen (selbst)reflexiven Haltung

Die Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen (Sozialisations-)Erfahrungen ist an mehreren Stellen Gegenstand in allen drei untersuchten Rahmenlehrplänen. Dabei wird großer Wert auf die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden im Sinne der Reflexion des Verhältnisses von praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnissen gelegt. Dazu ein Beispiel aus dem Lernfeld „Entwicklung beruflicher Identität“ des *Baden-Württembergischen Rahmenlehrplans*:

„Die eigene Persönlichkeit auf das Berufsbild hin weiterentwickeln

Die Schülerinnen und Schüler machen sich die eigene Berufsmotivation bewusst und überprüfen diese kritisch im Hinblick auf die Anforderungen im Berufsalltag. Sie analysieren die eigenen Vorstellungen vom Beruf und vergleichen sie mit dem Bild der Erzieherin/des Erziehers in der Öffentlichkeit. Sie begründen, dass die eigene Per-

sönlichkeit der wesentliche Faktor in der pädagogischen Arbeit ist und lernen, die Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen. Sie versuchen, die eigene Berufsausbildung aktiv zu gestalten. Persönliche Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen werden bewusst wahrgenommen, reflektiert und weiterentwickelt. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Merkmale sozialer Kompetenz und diskutieren diese auf dem Hintergrund eigener praktischer Erfahrungen“ (S. 6).

Auch im Lehrplan aus *Rheinland-Pfalz* wird in jedem Lernfeld die Selbstreflexion – die Reflexion der eigenen Kompetenzen (z.B. im Hinblick auf Kommunikation) bzw. Einstellungen und Haltungen (z.B. Geschlechtsidentität) – beachtet. Hier einige Beispiele aus verschiedenen Lernfeldern:

- „Praxissituationen mit unterschiedlichen Methoden systematisch reflektieren
- Religiöse Identität und Berufsrolle der Erzieherin/des Erziehers reflektieren
- Die eigene Geschlechtsrolle reflektieren
- Eigenes Verhalten reflektieren und Vorbildfunktion übernehmen (in Bezug auf Gesundheit und umweltbewusstes Handeln)
- Sich einfache bildnerische Techniken aneignen, diese adressatengerecht vermitteln und auf ihre Eignung in der pädagogischen Praxis hin reflektieren
- Alltägliche Kommunikation reflektieren
- Fördereinheiten im ganzheitlichen Sinne planen, durchführen und reflektieren.“

Im *Hamburgischen Bildungsplan* findet sich ebenfalls konsequent in jedem Lernfeld der Anspruch, Reflexionskompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Ein Beispiel:

„Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der eigenen sexuellen Sozialisation auseinander und reflektieren die Vielfalt menschlichen Sexualverhaltens“ (S. 18).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Reflexionskompetenz in den Plänen außerordentlich stark berücksichtigt wird. Dabei fällt allerdings auf, dass dies zum einen nur selten mit Biografiearbeit zur Generierung reflektierten biografischen Wissens in Verbindung gebracht wird, zum anderen auch die Relevanz eines methodisch kontrollierten, reflektierenden Fremdverstehens nicht berücksichtigt wird. So wird die Arbeit an der beruflichen Identität der Auszubildenden stark und systematisch berücksichtigt – im Gegensatz zur Bedeutung reflektierten biografischen

Wissen und der Ausbildung einer professionellen selbstreflexiven und forschenden Haltung.

*(5) Berücksichtigung der Arbeitsfelder Kind(er), Familie, Team und soziale Netzwerke*

In allen drei Rahmenlehrplänen hat das Berufsfeld der Arbeit mit Kindern und der Kindergruppe den größten Stellenwert. Die Arbeit im und als Team sowie die Zusammenarbeit mit Eltern werden in allen Lehrplänen gesondert dargelegt. In keinem Lehrplan werden jedoch die Arbeitsfelder Familie, Team und soziale Netzwerke systematisch in Verbindung mit den Lernfeldern gebracht und behandelt. Beispielhaft hierfür ist der *Hamburger Rahmenlehrplan*, in dem es zwar ein Lernfeld speziell zum Thema „Kooperation im Umfeld der Einrichtung entwickeln“ gibt, aber nicht in jedem Lernfeld die Vernetzung mit dem sozialen Umfeld gewürdigt wird.

*(6) Berücksichtigung der verschiedenen Niveaustufen in der Entwicklung von Kompetenzen*

In den untersuchten Rahmenlehrplänen wird kein Bezug auf unterschiedliche Niveaustufen in der Entwicklung von Kompetenzen genommen. Auch in den Beschreibungen der Lernfelder können keine differenzierenden Niveaustufen herausgelesen werden.

*(7) Aufschichtung und Vertiefung von Wissen in der Ausbildung*

Die Curricula der drei untersuchten Rahmenlehrpläne sind unterschiedlich offen bzw. geschlossen konzipiert.

In *Baden-Württemberg* ist beispielsweise detailliert vorgegeben, welche Lernaufgaben in welchem Lernfeld zu welcher Zeit zu bearbeiten sind.

Im Gegensatz dazu sind im *Rheinland-Pfälzischen Curriculum* nur die Inhalte festgeschrieben, die in der Ausbildung behandelt werden müssen. In welcher Reihenfolge die Lernfelder im Ausbildungsverlauf bearbeitet werden, ist jeder Fachschule selber überlassen.

Im *Hamburger Curriculum* ist ebenfalls keine Reihenfolge für die Lernfelder vorgegeben.

Damit kann nicht deutlich werden, wie sich in der zunehmenden Aufschichtung und Verknüpfung von verschiedenen Kompetenzen, von Erfahrungen aus der Praxis und theoretischem Wissen sowie im Zuge einer zunehmenden Reflexionskompetenz der Auszubilden-

den tatsächlich komplexes und vernetztes theoretisch fundiertes Handlungswissen generieren soll.

Lediglich im *Baden-Württembergischen Rahmenlehrplan* konnte eine Vertiefung von Inhalten und Kompetenzen festgestellt werden: So kommt das Lernfeld „Entwicklung beruflicher Identität“ im ersten Schuljahr und vertiefend nochmals im zweiten Schuljahr vor.

Eine Aufschichtung von Wissen kann und sollte natürlich auch innerhalb eines Lernfeldes erfolgen, wie dies allerdings in der curricularen Umsetzung konkret zu verstehen ist, konnte in keinem der Lehrpläne rekonstruiert werden.

*(8) Methodisch-didaktische Ansätze zur Kompetenzentwicklung (Lehr-Lern-Formate)*

Bei der Analyse der Rahmenlehrpläne hat sich insgesamt gezeigt, dass der Fokus auf der Beschreibung von Methoden zur Wissensvermittlung liegt. Es fehlen andere didaktische Methoden, durch die eine Weiterentwicklung von personaler Kompetenz sowie der Erwerb von Reflexionskompetenz bzw. biografischer Kompetenz gefördert werden. Allerdings spielt bei der Beschreibung der Lehr-Lern-Formate (also von Lernkontexten ohne detaillierte didaktische Ausführungen) die Verzahnung der Lernorte Fachschule und Praxiseinrichtungen („Lernortkooperation“) durchgehend eine große Rolle.

Die methodisch-didaktischen Ansätze werden an die neue Lernform angepasst, nämlich an das Lernen in Lern- und Handlungsfeldern. Für den praxisorientierten und lernfeldübergreifenden Unterricht in *Rheinland-Pfalz* wird dafür Folgendes beschrieben:

- „*mehrdimensionale, d.h. fachgebietsübergreifende, Lernmodul verbindende Aufgabenstellungen, die sich problembezogen an den Realitäten der Arbeitswelt orientieren*
- *von Lernenden selbst geplante, durchgeführte und ausgewertete Handlungssequenzen bzw. Praxissituationen*
- *Einsatz kooperativer Lehr- und Lernformen, die Teamarbeit fördern*
- *Veränderung der Rolle vom dominierend Lehrenden zur Lernberaterin und zum Lernberater*
- *Präsentation der Arbeitsergebnisse, Reflexion der Handlungsprozesse und Einordnung der Erkenntnisse*
- *Reflexion des Lernprozesses auf metakognitiver Ebene“ (S. 11).*

Im *Hamburger Rahmenlehrplan* werden nicht nur Lehr-Lern-Formate beschrieben, sondern auch Hinweise für die Lehrenden zum lernfeldübergreifenden Unterrichten. Als zentral wird erachtet, dass sich die Lehrenden untereinander viel intensiver austauschen und ihre Inhalte aufeinander abstimmen – bedingt durch die Lernfeldorientierung und das lernfeldübergreifende Lernen und Unterrichten (S. 7):

„*Teamarbeit der Lehrerinnen und Lehrer*

*Lernsituationen sind komplexe Lehr- und Lernarrangements, deren Gestaltung in der Verantwortung der Lehrteams liegen. Diese Teams verständigen sich über fachliche, methodisch-didaktische und organisatorische Inhalte und klären Fragen der Verantwortlichkeit, Evaluation und Dokumentation.*“

Während hier die Verantwortung für das Lernen bei den Lehrerinnen und Lehrern zu liegen scheint, wird auf den interaktiven, ko-konstruktiven Charakter von Lehr-Lern-Kontexten ebenfalls Bezug genommen mit dem Hinweis, dass folgende Aspekte zu berücksichtigen sind (S. 6):

- „*Anknüpfen an die Erfahrungen und Ressourcen der Lernenden*
- *Partizipation der Lernenden, Handlungsorientierter Unterricht und selbstorganisiertes Lernen:*
- *Kooperative Lernformen.*“

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die ausbildungsdiaktischen Formate zu wenig detailliert beschrieben worden sind, als dass eine Aussage über deren Kompetenzorientierung getroffen werden könnte.

### *(9) Methodisch-didaktische Ansätze zur Erfassung/Prüfung von Kompetenzen/Kompetenzentwicklung*

Die Frage nach der Kompetenzorientierung in den Prüfungen, wurde von Rolf Janssen (2010 a) ausführlich und umfassend beantwortet: In den Rahmenlehrplänen lassen sich jedoch keine Hinweise auf kompetenzbasierte Prüfungsformate finden.

### *Fazit*

Als Fazit lässt sich feststellen, dass Kompetenzmodelle zumindest implizit bei der Konzeption und Formulierung der Curricula „mitschwingen“ und auch der Prozesscharakter professionellen Handelns berücksichtigt wird. Eine besondere Relevanz wird der Per-

sönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden und der Reflexion des Verhältnisses von Praxiserfahrungen zum erworbenen Wissen zugemessen. Bei der Beschreibung von methodisch-didaktischen Ansätzen zur Kompetenzentwicklung bzw. zur Erfassung von Kompetenzentwicklung wird dann aber deutlich, dass der Fokus auf der Vermittlung (und Abprüfung) von Wissen liegt. Hierbei werden Entwicklungsmöglichkeiten deutlich, um die postulierte Theorie-Praxis-Verzahnung noch systematischer als Prozess der reflexiven Verschränkung von Disposition und Performanz und als Kompetenzentwicklungsprozess gestalten zu können.

## **3.2 Kompetenzorientierung: Hochschulen**

### *Exemplarische Modulhandbuchanalyse*

Um Kriterien für die Einschätzung und Sicherung der Qualität von Weiterbildungsangeboten im Hinblick auf die Kompetenzorientierung der Lehr-Lern-Formate und der Verfahren zur Erfassung sowie gegebenenfalls zur Prüfung von Kompetenzen zu entwickeln, wurden zunächst fünf exemplarisch ausgewählte Modulhandbücher frühpädagogischer Bachelorstudiengänge in Deutschland analysiert.<sup>12</sup>

Um eine gewisse Breite zu gewährleisten, wurden folgende Formen an Hochschulen exemplarisch ausgewählt:

- Berufsintegrierendes Studienformat: *Alice Salomon Hochschule Berlin* (Erziehung und Bildung im Kindesalter, berufsintegrierendes Studienformat),
- Grundständiger Studiengang: *Evangelische Hochschule Freiburg* (Pädagogik der frühen Kindheit)
- Universitätsstudium: *Universität Gießen* (Bildung und Förderung in der Kindheit)
- Angebot einer Pädagogischen Hochschule: *Pädagogische Hochschule Ludwigsburg* (Frühe Bildung)
- Studiengang mit speziellem Profil: *Fachhochschule Köln* (Pädagogik der Kindheit und Familienbildung).

---

<sup>12</sup> Das Spektrum der Studiengänge und der entsprechenden Modulhandbücher ist noch wesentlich größer als das der 16 Rahmenlehrpläne für die Fachschulen für Sozialpädagogik. Daher wurden – unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen – fünf Studiengänge ausgewählt, die zumindest die verschiedenen Hochschultypen und Studienformen weitgehend abbilden.

Die Kriterien und Fragestellungen dieser Analyse orientieren sich ebenfalls an den im Kap. 2.7 theoretisch abgeleiteten und zusammengefassten Anforderungen an eine kompetenzbasierte Konzipierung von Angeboten frühpädagogischer Aus- und Weiterbildung.

### *(1) Auf welchem Kompetenzmodell basieren die Modulbeschreibungen?*

Im Hinblick auf die Frage, ob in den Modulbeschreibungen – explizit oder implizit – nach Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) und personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz) differenziert wird, ob also eine Orientierung am Strukturmodell des DQR erkennbar ist, ergaben sich folgende Ergebnisse:

Eine explizite Orientierung bzw. Gliederung entlang dieser Kompetenzbereiche fand sich in keinem der analysierten Modulhandbücher. Implizit wird allerdings in allen Studiengängen bei den Kompetenzbeschreibungen – mehr oder weniger systematisch und stringent – zwischen Wissen und Fertigkeiten sowie Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen unterschieden. Das Strukturmodell des DQR spiegelt sich demnach durchaus in dem angestrebten frühpädagogischen Kompetenzprofil.

Dazu ein Beispiel aus dem Studiengang *Erziehung und Bildung im Kindesalter*, berufsintegrierendes Format, *Alice Salomon Hochschule Berlin* („Modul: Förderung und Unterstützung von Bildungsprozessen bei Kindern unter drei Jahren“):

- *„Sie beschreiben Bildung als sinnliches und soziales Geschehen in den Dimensionen Persönlichkeitsbildung, Beziehungsbildung, Kulturelle Bildung und Aktive Selbstbildung.*
- *Sie unterstützen frühkindliche Bildungsprozesse durch die bewusste Auswahl und Darbietung von Materialien, durch angemessene sprachliche Begleitung und Erweiterung sowie durch Schaffung und Gewährung entwicklungsangemessener Partizipationsmöglichkeiten.*
- *Sie berücksichtigen die Ganzheitlichkeit früher Bildungsprozesse bei der Planung pädagogischer Angebote und Aktivitäten.*
- *Sie erkennen individuelle Besonderheiten eines Kindes und berücksichtigen sie beim Beziehungsaufbau und bei der Entwicklung pädagogischer Angebote.*
- *Sie reflektieren ihre eigene Rolle bei der Anregung und Unterstützung frühkindlicher Bildungsprozesse.*

- *Sie sprechen mit Eltern über die individuellen Interessen und Weltzugänge ihres Kindes und entwickeln gemeinsam Ideen zur Förderung und Unterstützung von frühen Bildungsprozessen im häuslichen Umfeld.“*

Dabei fällt allerdings auf, dass es in allen fünf Modulhandbüchern eine Hierarchisierung und damit implizite Bewertung der verschiedenen Kompetenzen gibt: Durchgängig, wenn auch unterschiedlich stark, wird dem Bereich des wissenschaftlich-theoretischen Wissens der größte Raum und damit Stellenwert eingeräumt. Auch die methodisch-didaktischen und handlungspraktischen Kompetenzen werden noch relativ ausführlich behandelt, wobei hier nicht selten die Anwendung und Umsetzung von Methoden, Konzepten und didaktischen Prinzipien in einem „technischen“ Sinne und in einem dekontextualisierten Setting im Vordergrund stehen.

Dazu eine beispielhafte Formulierung: Die Studierenden „können spielpädagogisch relevante Konzepte und Spielmittel fachlich bewerten, auswählen und im Alltag um- bzw. einsetzen“ (Evangelische Hochschule Freiburg) oder noch sehr viel allgemeiner: „Übernahme von Aufgaben in der Betreuung und Förderung von Kindern“ (Universität Giessen).

Die personalen Kompetenzen werden insgesamt deutlich weniger, zum Teil nur punktuell oder gar nicht berücksichtigt – insbesondere nicht in den Modulen, mit denen Bildungsbereiche (z.B. Naturwissenschaften, Mathematik, Ästhetische Bildung, Sprache und Kommunikation) abgedeckt werden.

Bei der Erstellung der Modulbeschreibungen hat es offenbar eine unsichtbare Folie gegeben, die die Berücksichtigung aller vier Kompetenzbereiche in allen Modulen „erzwungen“ hat. Dadurch aber ergibt sich ein wesentlich differenzierteres und vielschichtigeres Kompetenzprofil, das die angestrebte Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, Wissen und Handeln, Disposition und Performanz verdeutlicht und vor allem die Relevanz von Persönlichkeit, Haltung und sozialer Kompetenz in Bezug auf die Anwendung und Umsetzung von Wissen und Fertigkeiten hervorhebt.

Dazu ein Beispiel aus dem Studiengang *Frühkindliche Bildung und Erziehung*, *Pädagogische Hochschule Ludwigsburg* (Modul: Musik):

- *„Die Studierenden haben die Fähigkeit*
- *Grundlinien aktueller Forschungen zur anthropologisch fundierten musikalischen Bildung zu erkennen*



*bzw. das Wissen über Verfahren, um zentrale Dimensionen elementarer Musikdidaktik in Bildungseinrichtungen zu beforschen und weiter zu entwickeln*

- *in die Analyse der musikalischen Aneignungs- und Vermittlungsprozesse wichtige didaktische Modelle und Erkenntnisse der Bildungsforschung mit einzu-beziehen*
- *musikalische Lernumgebungen einzuschätzen, zu beurteilen und kontextbezogen zu gestalten, um die musikalischen Fähigkeiten und Begabungen der Kinder aufzugreifen, zu entwickeln und zu fördern*
- *Einsichten in vielfältige Kontexte musikalischer Kultur für die Entwicklung der eigenständigen Musikpraxis fruchtbar zu machen.“*

Eine Vernachlässigung von Aspekten der sozialen Kompetenz führt zum Beispiel dazu, dass die Zusammenarbeit mit den Familien in vielen Modulen „vergessen“ wird und damit die Komplexität des frühpädagogischen Handlungsfeldes unberücksichtigt bleibt. Werden die personalen Kompetenzen in den Modulbeschreibungen nicht systematisch einbezogen, dann erscheint professionelles Handeln losgelöst von der Persönlichkeit der Fachkräfte, ihrer Motivation und ihren handlungsleitenden Orientierungen „zu funktionieren“. Die mit „professioneller Kompetenz“ notwendigerweise verwobene Fähigkeit zur selbstreflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Erfahrungen und den eigenen standortverbundenen Perspektiven, gerät somit womöglich aus dem Blick des Lehr-Lern-Kontextes.

## *(2) Wird in den Kompetenzbeschreibungen der Prozesscharakter professionellen Handelns deutlich?*

Im Hinblick auf die Frage, ob sich in den Modulbeschreibungen der Prozesscharakter professionellen Handelns mit den Schritten „Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche, Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation“ widerspiegelt, ob also die im Prozessmodell des PiK-Orientierungsrahmens und im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit zugrunde gelegten Teilschritte kompetenten Handelns berücksichtigt werden, ergab sich Folgendes:

In den Modulbeschreibungen der fünf analysierten Modulhandbücher findet sich explizit keine Berücksichtigung des Prozessmodells. Auf einer impliziten Ebene wird der Prozesscharakter professionellen

Handelns zumindest häufig berücksichtigt. Dabei fällt allerdings auf, dass der Prozess oftmals auf die Planung und Umsetzung (z.B. von pädagogischen Angeboten) reduziert, zum Teil noch durch die Analyse ergänzt wird.

Dazu ein Beispiel aus dem Studiengang *Pädagogik der Kindheit und Familienbildung, Fachhochschule Köln* (Modul: Bildungsorte und Lernwelten):

*„Die Studierenden gewinnen einen Überblick über die aktuellen Entwicklungen und die Geschichte institutioneller Angebote im Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder. Sie können Zusammenhänge gesellschaftlicher Entwicklungen, politischer Diskussionen und der konkreten Ausgestaltung der Pädagogik der Kindheit und Familienbildung verstehen und reflektieren. Sie setzen sich mit dem Verhältnis von institutioneller Erziehungspraxis zur Perspektive des Kindes auf Bildungsorte und Lernwelten auseinander und reflektieren Möglichkeiten der Verknüpfung von pädagogischen Einrichtungen, Familie und weiterer Lernwelten des Kindes im Kontext neuer Angebotsformen. Sie lernen in unterschiedlicher Weise Praxiserkundungen vorzubereiten und auszuwerten.“*

Der Aspekt der Evaluation findet nur sporadisch Berücksichtigung; dazu ein positives Beispiel aus dem Studiengang *Pädagogik der frühen Kindheit, Evangelische Hochschule Freiburg* (Modul: Zusammenarbeit mit Eltern):

- „Die Studierenden*
- *verfügen über ein profundes theoretisches Wissen und die Kenntnis zentraler empirischer Befunde zum Gegenstandsbereich und sind in der Lage, dieses Wissen mit der eigenen Biografie zu verknüpfen;*
  - *kennen die wissenschaftlichen Diskurse und empirischen Ergebnisse zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und pädagogischen Fachkräften;*
  - *können die Ressourcen von Eltern und Familien erkennen und darauf aufbauend Begegnungs- und Unterstützungsangebote realisieren;*
  - *verfügen über Analysekompetenzen; d.h. sie können Bindungsprozesse und (Familien-)Systeme sowie deren Einbettung in weitere Umfelder einschätzen;*
  - *haben einen Überblick zu verschiedenen Methoden und Inhalten der Zusammenarbeit mit Eltern und sind in der Lage, diese auf der Basis einer systematischen Bedarfsanalyse praktisch zu realisieren;*
  - *haben vertiefte Kenntnisse über spezifische Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und können diese praktisch umsetzen;*

- *sind in der Lage, unterschiedliche Angebote und Methoden der Zusammenarbeit mit Bezugspersonen zu evaluieren.*“

Bei längerfristig angelegten Modulen, beispielsweise in Form von aufeinander aufbauenden Projekt- oder Praktikumsmodulen, werden sehr viel häufiger auch langfristig angelegte Lern- und Arbeitsprozesse beschrieben, in denen alle Prozessschritte berücksichtigt werden. Um dem Prozesscharakter frühpädagogischen Handelns bereits in der Ausbildung gerecht zu werden, müssen also entsprechende Studienbedingungen geschaffen werden: zum einen eine kontinuierliche Verknüpfung von Studium und Praxiserfahrungen, zum anderen eine Studienorganisation, in der Module ineinander greifen und Lern- und Arbeitsprozesse kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden können.

Dazu ein Beispiel aus dem berufsintegrierenden Format des Studiengangs *Erziehung und Bildung im Kindesalter*, Alice Salomon Hochschule Berlin (Modul: Projekt 2 – Schwerpunktspezifisches Projekt, 4. und 5. Semester):

*„Die Studierenden erwerben vertieftes Wissen im Hinblick auf eine ausgewählte Fragestellung in ihrem Studienschwerpunkt ‚Arbeit mit Kindern unter drei Jahren‘ oder ‚Leitung und Management‘. Sie rezipieren empirische Studien, Evaluationen und Projektberichte zu einem fokussierten thematischen Bereich und kennen deren zentrale Hypothesen, Methoden und Erkenntnisse. Sie können Ertrag, Reichweite und Begrenzungen der wissenschaftlichen Arbeiten einordnen. Sie wählen angemessene Methoden für die Bearbeitung der gewählten Fragestellung aus. Hierbei berücksichtigen sie ihren eigenen Qualifikations- und Wissensstand und verfügbare zeitliche und materielle Ressourcen und sondieren etwaige Kooperations- und Unterstützungsmöglichkeiten. Die Studierenden setzen gegenstands- und zielgruppenangemessene Formate zur Dokumentation und Präsentation ihres Projekts ein. Sie nutzen die aus den Studien gewonnenen Erkenntnisse sowie die Ergebnisse ihres empirisch gewonnenen Materials als Ausgangsbasis für entwicklungsunterstützende und bildungsanregende pädagogische Angebote bzw. Veränderungsprozesse in der Einrichtung. Sie nutzen unterschiedliche theoretische Ansätze zum tieferen Verständnis von Alltagsphänomenen und kindlichen Verhaltensweisen und zur Strukturierung und Bewertung von Veränderungsprozessen in*

*ihrer Einrichtung. Die Studierenden entwickeln relevante Forschungs- bzw. Evaluationsfragen oder Praxisentwicklungskonzepte zu einem von ihnen selber ausgewählten, berufsrelevanten Thema ihres Studienschwerpunktes ‚Arbeit mit Kindern unter drei Jahren‘ oder ‚Leitung und Management‘. Sie sind in der Lage, die ihrer Thematik und ihren zeitlichen Ressourcen angemessene(n) Methode(n) auszuwählen und kompetent anzuwenden. Die Studierenden entwickeln eine Haltung der aktiven Orientierung und Eigenverantwortlichkeit für das Gelingen ihres Projekts. Sie stellen ihre Vorhaben transparent dar und erläutern und begründen die Fragestellung, die Ziele und den Methodeneinsatz.“*

*(3) Wird zwischen Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz) unterschieden?*

Frühpädagogische Fachkräfte, so der Stand des Professionalisierungsdiskurses, sollen nicht nur wissen, wie man in einem idealtypisch konstruierten pädagogischen Arbeitsfeld professionell handeln sollte, sondern dies unter situativen, komplexen „Realbedingungen“ und Handlungsdruck dann auch tatsächlich leisten können. Die dafür notwendigen handlungsfeldübergreifenden Kernkompetenzen werden in den Modulbeschreibungen allerdings durchgehend nicht hinreichend thematisiert.

Das professionelle Spannungsfeld der Nicht-Planbarkeit, Ungewissheit und Ambiguität von pädagogischen Situationen wird durchgehend ebenso wenig thematisiert, wie die Kompetenzen, die notwendig sind, um sich dennoch in der Handlungssituation selbst professionell, fundiert, begründet und reflektiert zu verhalten.

Relativ häufig wird in den Modulbeschreibungen die notwendige Reflexion der eigenen Handlungspraxis und professionellen Haltung thematisiert. Reflexionsvermögen allein ist allerdings keine hinreichende Kompetenz, um in komplexen, herausfordernden Entscheidungs- und Handlungssituationen professionell agieren zu können. Hier müsste der komplexe Prozess von der Situationswahrnehmung und Situationsanalyse, über die Handlungsplanung und Handlungsbeurteilung, hin zur reflektierenden Auseinandersetzung und damit zur Entwicklung von Perspektiven in das Kompetenzprofil einbezogen werden.

Der Stellenwert einer „forschenden Haltung“ für einen selbstreflexiven und reflektierten Umgang

mit komplexen Praxissituationen wird zumindest vereinzelt hervorgehoben. Ein Beispiel dazu aus dem Studiengang *Frühkindliche Bildung und Erziehung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg* (Modul: Forschendes Lernen I: Wahrnehmung, Beobachtung und Dokumentation (mit Praxismodul; Auszug):

„Die Studierenden verfügen über die Fähigkeit und Bereitschaft,

- *Offenes und entdeckendes Beobachten in komplexen, vielschichtigen, ungewissen und nie vollständig planbaren Situationen zu praktizieren und einen forschenden Zugang zu entwickeln.*
- *An der eigenen Wahrnehmung zu arbeiten, Blicke und Haltungen immer wieder in Frage zu stellen und im Team mit anderen Studierenden und Dozenten nach weiterführenden Interpretationen zu suchen.*
- *Die einzelnen Kinder, das Gruppengeschehen, die Handlungspraxis der Erzieherin und die eigene Praxis zu beobachten und zu befragen.“*

*(4) Wird die Relevanz der professionellen (selbst-) reflexiven Haltung als einer grundlegenden handlungsgenerierenden Struktur berücksichtigt?*

Die professionelle, forschende und selbstreflexive Haltung wird in den Modulbeschreibungen in sehr unterschiedlicher Intensität berücksichtigt. Die im Professionalisierungsdiskurs breit vertretene Perspektive, dass eine frühpädagogische Ausbildung auch mit Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, den eigenen Normen und Werthaltungen verbunden sein sollte, spiegelt sich in den Modulbeschreibungen uneinheitlich wieder. Zum Teil fehlt sie völlig und es wird zum Beispiel bei der (forschungs)methodischen Ausbildung (Beobachtung, Videografie, Gesprächs- und Interviewführung) kein Bezug zur Frage hergestellt, wie diese Kompetenzen genutzt werden können, um auch das eigene professionelle Handeln kritisch zu reflektieren und sich über die eigenen persönlichen und biografischen Orientierungen Klarheit zu verschaffen. In anderen Studienangeboten wird hingegen überzeugend die Haltung gegenüber Kindern und ihren Familien sowie das professionelle Selbstverständnis als zentrale handlungsgenerierende Struktur berücksichtigt. Dabei fällt allerdings auf, dass die Biografiearbeit durchgängig vernachlässigt wird, während der Nutzen eines forschungsmethodisch fundierten verstehenden Zugangs zur Praxis für die

Befremdung der eigenen Praxis zumindest zum Teil gut berücksichtigt ist. Aber auch hier gibt es „blinde Flecken“: Insbesondere in den Modulen, in denen es um die Bildungsbereiche (z.B. Naturwissenschaften, Mathematik, Ästhetische Bildung) geht, werden oft die Verknüpfungen mit Kompetenzen der forschenden, reflexiven Haltung nicht deutlich genug dargestellt.

*(5) Werden die Arbeitsfelder Kind(er), Familie, Team und soziale Netzwerke berücksichtigt?*

Die im *Prozessmodell des PiK-Orientierungsrahmens* in ihrer Relevanz sehr deutlich herausgearbeiteten und konsequent berücksichtigten vier Arbeitsfelder von Frühpädagoginnen und Frühpädagogen werden in den fünf ausgewerteten Modulhandbüchern nicht systematisch berücksichtigt. Durchgehend steht die Arbeit mit dem Kind und der Kindergruppe im Vordergrund und die frühpädagogische Arbeit wird damit auf diesen klassischen kindorientierten Kernbereich reduziert. Es erscheint eher beliebig, wann in welchem Modul z.B. auf die Zusammenarbeit mit den Eltern eingegangen wird. Exemplarisch hierfür steht, wenn beispielsweise in Modulen zum Thema Sprachentwicklung/Sprachförderung/Literacy die Familien nicht vorkommen und damit ein zentrales Potenzial für Bildungsförderung der Kinder und Familienbildung ungenutzt bleibt. In einem Fall fehlt das Arbeitsfeld Familie bzw. Eltern sogar vollständig, während in einem anderen die Familienbildung wegen des speziellen Studiengangprofils einen sehr breiten Raum einnimmt.

Die für die Zusammenarbeit mit Familien notwendigen Kompetenzen sollten jedoch in *jeder* frühpädagogischen Ausbildung systematisch berücksichtigt werden. In Bezug auf die Zusammenarbeit im Team und die Vernetzung mit anderen sozialen Angeboten findet sich insgesamt auch wenig, und wenn, dann steht der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule im Zentrum der Kompetenzbeschreibungen.

*(6) Werden die verschiedenen Niveaustufen in der Entwicklung von Kompetenzen berücksichtigt?*

Die Modulbeschreibungen bewegen sich vielfach auf einer Ebene, auf der systematisches und vertieftes bzw. exemplarisch vertieftes Wissen und Kompetenzen beschrieben werden. Häufig bleibt dies allerdings auf die Ebenen des Wissens und der Fertigkeiten bezogen, da



die sozialen und personalen Kompetenzen insgesamt vergleichsweise wenig beschrieben sind.

Die studienbegleitende Verzahnung von Theorie und Praxis, die für die Entwicklung von frühpädagogischer praktischer Handlungskompetenz entscheidend ist, spielt im berufsintegrierenden Studienformat in der *Alice Salomon Hochschule Berlin* zwangsläufig in *allen* Modulen eine große Rolle, denn in jedem Modul werden nicht nur Selbstlernzeiten, sondern auch Praxiszeiten ausgewiesen.

In den anderen Studiengängen wird die Verzahnung von Theorie und Praxis zwar nicht in allen Modulen deutlich, wohl aber (mit einer Ausnahme) in den Praktikumsmodulen sehr konkret und anschaulich beschrieben. Dazu ein Positiv-Beispiel aus dem Studiengang *Pädagogik der frühen Kindheit, Evangelische Hochschule Freiburg* (Modul: Fachpraktikum; Auszug):

„Die Studierenden

- *beziehen ihre theoretischen Kenntnisse über Konzepte, Leitbilder und Fragen der Qualitätsentwicklung auf die Praxis und setzen sich kritisch mit der Praxiswirklichkeit auseinander,*
- *können frühpädagogische Theorien in der beruflichen Praxis überprüfen,*
- (...),
- *können wissenschaftlich basierte theoretische Konzepte konkret in berufspraktisches Handeln umsetzen. Dies bezieht sich auf die entwicklungsförderliche Gestaltung lern- und spielbezogener Interaktion mit Kindern unterschiedlicher Altersgruppen und auf die professionelle Interaktion im Team und mit Eltern,*
- *können die Praxisanleitung konstruktiv nutzen, indem Lernprozesse regelmäßig reflektiert und ausgewertet werden, um so die persönliche und professionelle Urteilskraft zu steigern,*
- *erkennen den Prozesscharakter im pädagogischen Alltag,*
- *erkennen das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Träger, Institution sowie Erwartungen der Eltern und können eigene Handlungsmodelle entwickeln.“*

Insgesamt wird bei den Studienangeboten nicht deutlich genug, wie die im Bachelor anzustrebende Ausbildung von Reflexionskompetenz und einer forschenden, reflexiven Haltung unter Einbeziehung von Handeln unter Realbedingungen konkret erreicht bzw. gewährleistet werden kann. Es liegt auf der Hand, dass hierfür kontinuierliche und aufeinander

aufbauende Kompetenzentwicklungsprozesse über den gesamten Studienverlauf notwendig sind.

Die im Bachelor anzustrebende Stufe der *gewandten Kompetenz* bedeutet konkret, dass eine Absolventin, ein Absolvent auf zusammenhängendes und detailliertes bzw. vertieftes Wissenschaftswissen zurückgreifen, fall- und situationssensible Passungen zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, und Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herstellen und darüber in einen Prozess des (antizipierenden und nachträglichen) Reflektierens und Evaluierens eintreten kann. Diese *gewandte Kompetenz* jedoch scheint in den meisten Modulbeschreibungen nicht auf, am ehesten noch in den forschungsorientierten Projektseminaren und in den Praktikumsmodulen. Ansonsten bewegen sich die Kompetenzbeschreibungen eher auf der Ebene einer „technokratischen“ und scheinbar problemlosen Umsetzung, Erprobung und Anwendung von theoretisch Gelerntem in die Praxis. In wenigen Modulbeschreibungen finden sich Beschreibungen, die der *gewandten Kompetenz* entsprechen, d.h. einem flexiblen Umgang mit Methoden, die den jeweiligen Kindern und Situationen angepasst werden.

Dazu zwei Beispiele:

„Die Studierenden haben die Fähigkeit musikalische Lernumgebungen einzuschätzen, zu beurteilen und kontextbezogen zu gestalten, um die musikalischen Fähigkeiten und Begabungen der Kinder aufzugreifen, zu entwickeln und zu fördern“ (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg).

„Auf Grundlage der erlernten offenen Beobachtungsfähigkeit gewinnen die Studierenden Ansätze zu dialogischen Möglichkeiten der Interaktion mit Kindern und Eltern. Sie reflektieren eigene Interaktionsweisen und entwickeln daraus Konsequenzen für die praktische Gestaltung der Kommunikation mit Kindern und Eltern“ (Fachhochschule Köln).

(7) *Wird deutlich, wie sich im Studium die Vermehrung und Vertiefung von Wissen vollziehen soll? (Stufenmodell – Entwicklungsmodell)*

Generell gilt für die modularisierten Studiengänge, dass alle Module im Baukastensystem zu ganz verschiedenen Studienzeitpunkten studiert werden können. Dennoch finden sich sinnvollerweise, in allen Studiengängen über den gesamten Studienverlauf

verteilt, aufeinander aufbauende projekt- bzw. praktikumsorientierte Module, in denen die Aufgaben und Methoden komplexer und analytischer werden: beispielsweise beginnend mit der kontinuierlichen Beobachtung und Entwicklungsbegleitung eines Kindes (zweites und drittes Semester), zur Projektplanung, Durchführung und Analyse (im vierten und fünften Semester), hin zu einem Praxisforschungsprojekt (im sechsten und siebten Semester) (Beispiel aus dem EBK-BI an der *Alice Salomon Hochschule Berlin*).

An der *Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* gibt es drei Module zum forschenden Lernen, die sich kontinuierlich über die ersten fünf Semester erstrecken. Hier geht es dann um immer komplexere Prozesse des Wahrnehmens, Verstehens, Forschens sowie um die Bewältigung zunehmend komplexerer professioneller Anforderungen. In diesen langfristig angelegten und inhaltlich-methodisch aufeinander aufbauenden Lehr-Lern-Kontexten ist es möglich, vertieftes und breites Wissen zu erwerben und die Studierenden während des Prozesses ihrer Kompetenzentwicklung individuell zu begleiten und zu unterstützen.

#### *(8) Wie ist der Zusammenhang von Kompetenzbeschreibungen und deren Gewichtung durch die Vergabe von Leistungspunkten?*

Die Praxiszeiten sind nur in zwei Studiengängen gesondert ausgewiesen, im berufsintegrierenden Studienformat der *Alice Salomon Hochschule Berlin* und in der *Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*. Ansonsten beschränkt sich die ausgewiesene Praxiszeit auf die Praktika. Damit bleibt unklar, für was die jeweils ausgewiesene Selbstlernzeit genutzt werden soll und ob hier zwingend eine Erfüllung von Praxisaufgaben vorgesehen ist.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass in den hochschulischen Modulhandbüchern keine Verbindung zwischen den zu erwerbenden Credits und der Niveaustufe der Kompetenz hergestellt wird. Credits bilden lediglich die zeitliche Dimension ab, aber nicht die Qualität der Kompetenz, die erreicht wurde. Da in den Studiengängen die Vergabe von Credits für ein Modul in der Regel auch an eine Benotung gebunden ist, wird hier dennoch zumindest implizit eine Evaluation bzw. Bewertung von Kompetenz gewährleistet, die damit zukünftig – insbesondere unter Gesichtspunkten der Durchlässigkeit und Anrechnung – auch für zertifizierte Weiterbildungsangebote von zentraler Bedeutung sein wird.

#### *(9) Welche methodisch-didaktischen Ansätze zur Kompetenzentwicklung (Lehr-Lern-Formate) finden sich in den Modulbeschreibungen?*

Insgesamt ergab die Analyse der Modulhandbücher eine eklatante Vernachlässigung der Beschreibung von hochschuldidaktischen Formaten. So erfahren die Dozierenden, was sie lehren und was die Studierenden lernen sollen; doch es finden sich keine Hinweise darauf, wie dies methodisch-didaktisch zu erreichen wäre.

Die reine Nennung von Methoden, ohne weitere Erläuterungen oder Hinweise, gewährleistet wohl kaum die Orientierung an Standards qualitativ hochwertiger Lehr- und Lernformen.

Es werden zwar viele Methoden zur Vermittlung von Wissen und didaktischen Fertigkeiten aufgelistet, wie theoretischer Input, angeleitetes Selbststudium mit Studienmaterialien, Arbeitsgruppen, Praxisaufgaben zur Durchführung von Angeboten/Projekten/Beobachtung, Lernwerkstattarbeit, handlungsorientiertes Lernen; es werden aber nur sporadisch Methoden genannt, mit denen die sozialen und personalen Kompetenzen gestärkt werden könnten, wie Biografiearbeit, Erinnerungsarbeit, Rollenspiele, Selbsterfahrung, Übungen im Modul Gesprächsführung, Einsatz von Videografie, Lernen über Fallanalysen, problemorientiertes Lernen.

Der Studiengang an der *Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* bietet hier insgesamt die überzeugendste, an einer konstruktivistischen Didaktik orientierte Methodenvielfalt an. Auch wenn hier die Methoden unerläutert bleiben, wird klar, dass es um Methodenvielfalt, die Unterstützung von Selbstlernprozessen und praxisbezogenes bzw. fallbezogenes Lernen geht.

Wie der Anspruch, eine forschende und (selbst) reflexive Haltung als Schlüsselkompetenz im Studium zu fördern und zu unterstützen sowie ein komplexes Zusammenhangswissen und Reflexionswissen zu generieren, konkret eingelöst werden kann, bleibt auf der methodisch-didaktischen Ebene ebenfalls weitgehend unklar (und damit wohl dem Zufall überlassen). Hier spielt auch die Bedeutung, die der Praxiszeit beigemessen wird, eine große Rolle: In den Projekt- oder Praktikumsmodulen der Studiengänge wird immerhin zum Teil deutlich, welche konkreten Aufgaben die Studierenden in der Praxis haben. Bei den meisten anderen Modulen, in denen Praxiszeit ausgewiesen ist, bleibt weitgehend unklar, welche Auf-

gaben die Studierenden in dieser Zeit erfüllen sollen und wie die Theorie-Praxis-Verzahnung kontinuierlich und praxisbegleitend geleistet wird, damit z.B. auch schwierige, besonders herausfordernde Situationen zeitnah bearbeitet werden können.

*(10) Welche methodisch-didaktischen Ansätze zur Erfassung und Prüfung von Kompetenzen sowie der Kompetenzentwicklung finden sich in den Modulbeschreibungen?*

In allen Studiengängen werden verschiedene Prüfungsformate genannt:

- Klausur, Hausarbeit, Referat plus Ausarbeitung, Mündliche Prüfung: Klassische Formen der Abfrage von Wissen bzw. der Überprüfung von Gedächtnisleistung. Die Art der Aufgabenstellung müsste präziser formuliert sein, damit klar wäre, ob hier auch Reflexionsvermögen, die Verknüpfung von Wissensbereichen, die Verknüpfung von theoretischem Wissen und Praxiserfahrungen berücksichtigt werden.
- Lerntagebuch, Portfolio/Forschungsportfolio, Posterpräsentation, Präsentation von Projektergebnissen in künstlerischer Form: Formate, die darauf schließen lassen, dass die Studierenden ihre eigenen Lern- und Bildungsprozesse dokumentieren und dass damit auch der Prozesscharakter von pädagogischem Handeln in den Blick gerät. Auch hier fehlen genauere Qualifizierungen zum Prüfungsformat.
- Praxisaufgaben, Forschungsaufgaben, Bearbeitung von Fällen, Fallanalysen/Fallstudien tauchen nur bei den Lehrformen auf, jedoch nicht bei den Prüfungsformen.

Schwerpunktmäßig zielen die Prüfungsmethoden auf die Erfassung von Wissen. Generell sind die Verfahren nicht weiter beschrieben und daher „beliebig“ in der Prüfungspraxis umsetzbar. Einige Verfahren transportieren die praktischen Erfahrungen und Kompetenzen in die Hochschule (Dokumentation von Forschung und Projekten). Darüber hinaus wird nicht deutlich, wie handlungspraktische Fertigkeiten in „Ernstsituationen“ erfasst werden. Auf Möglichkeiten der prüfungsdidaktischen Arbeit mit realen oder quasirealen Situationen, in denen die Performanz von Kompetenz bzw. das Handeln in Dilemmasituationen erfasst würde, wird nicht eingegangen.

In den Modulbeschreibungen gibt es auch keine Hinweise darauf, dass die Erfassung und Prüfung von Kompetenzentwicklung für die begleitende Förderung von Prozessen der Kompetenzentwicklung der Studierenden genutzt wird. So sind keine Hinweise auf Feedbackgespräche und Entwicklungsgespräche oder ein individuelles studienbegleitendes Mentoring-System zu finden.

*Fazit*

In den Modulhandbüchern ist eine deutliche und systematische, wenn auch nicht explizierte Orientierung am Kompetenzmodell des DQR vorzufinden, wobei dem Bereich der personalen Kompetenzen deutlich weniger Raum gegeben wird.

Dem Prozesscharakter professionellen Handelns wird angemessen Rechnung getragen, wobei der Prozessschritt der Evaluation zu wenig systematisch berücksichtigt wird. Der Stellenwert einer forschenden und selbstreflexiven Haltung im Prozess des professionellen Handelns wird zwar hervorgehoben, ist aber mit dem Begriff des „Reflexionsvermögens“ häufig nicht hinreichend genau beschrieben.

Von den verschiedenen frühpädagogischen Arbeitsfeldern kommt der Arbeit mit dem Kind und der Kindergruppe durchgehend eine herausgehobene Rolle zu; eine systematischere Berücksichtigung der Zusammenarbeit mit Familien, im Team und in sozialen Netzwerken wäre anzustreben.

Die verschiedenen Niveaustufen von Kompetenz werden dort sehr gut deutlich, wo es um längerfristig angelegte praxis- und forschungsorientierte Projektmodule geht. Die sich hier dokumentierende Erweiterung und Vertiefung von Wissen könnte auch in anderen Modulen noch deutlicher werden.

Bei der Beschreibung von methodisch-didaktischen Ansätzen zur Kompetenzentwicklung sowie zur Erfassung und Prüfung von Kompetenzen wird deutlich, dass die Kompetenzorientierung in der Didaktik – soweit sich diese in den analysierten Dokumenten widerspiegelt – noch nicht durchgehend und, in Bezug auf Prüfungsformate, noch gar nicht angekommen ist. So erscheint die genauere Beschreibung didaktischer Formate als eine zentrale Herausforderung für die zukünftige Qualitätsentwicklung frühpädagogischer Studiengänge.

### *Literaturempfehlungen zum Kompetenzbegriff im Ausbildungsbereich*

Monika Rapold (Hrsg.)

#### **Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität**

Baltmannsweiler 2007: Schneider Verlag Hohengehren.

#### **Inhalt**

Der vorliegende Band lädt die Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer sowie alle für den Pädagogikunterricht in Schule, Bildungspolitik und Wissenschaft Verantwortlichen ein, sich Gedanken über Möglichkeiten zu machen, den zentralen Bildungsauftrag des Faches dadurch einzulösen, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, grundlegende Kompetenzen anzubahnen und zu elaborieren. Zugleich soll auf Probleme hingewiesen werden, die sich aus dem Versuch ergeben, die Kompetenzen anhand eng definierter oder sogar operationalisierter Leistungserwartungen zu überprüfen. Zu diesem Zweck werden Aufgaben unterschiedlicher Formate vorgestellt sowie auf ihre Leistungsfähigkeit und ihre Grenzen hin reflektiert.

Damit verbindet sich die Hoffnung auf eine möglichst breite fachdidaktische Diskussion der im Pädagogikunterricht anzustrebenden und einzufordernden Kompetenzen sowie sinnvoller Möglichkeiten ihrer Überprüfung. Darüber hinaus soll der Band eine Basis liefern für den Versuch, eine einheitliche Struktur von Kompetenzbereichen und Anforderungsbereichen für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zu finden. Eine solche Struktur würde es erlauben, bei der Formulierung der anzustrebenden Leistungsstandards die vielfältigen Gemeinsamkeiten dieser Fächer ebenso abzubilden wie deren spezifische Differenzen.

[www.paedagogik.de/index.php?m=wd&wid=1211](http://www.paedagogik.de/index.php?m=wd&wid=1211)

Ralf Schneider/Bigrit Szczyrba/Ulrich Welbers/Johannes Wildt (Hrsg.)

#### **Wandel der Lehr- und Lernkulturen**

Bielefeld 2009: Bertelsmann

#### **Inhalt**

Der Jubiläumsband versammelt Beiträge, die den Wandel der Lehr- und Lernkulturen im Zuge des Bologna-Prozesses beleuchten. Die Veränderungen von Organisationsstrukturen fordern die Hochschulangehörigen auf, die Lehre aus der Perspektive des Lernens neu zu durchdenken. Unter dieser veränderten Sicht treten die Kulturen des Lehrens und Lernens in den Vordergrund, in denen sich für Bildung und Ausbildung grundlegende Werthaltungen, Denk-, Wahrnehmungs-, Handlungs- und Beziehungsmuster in der Hochschule entwickeln.

Die Autorinnen und Autoren untermauern in ihren Beiträgen einen entsprechen Wandel der Lehr- und Lernkulturen argumentativ, reflektieren ihn wissenschaftlich und ordnen ihn strategisch ein.

#### Gliederung:

- TEIL 1: Bildung, Lehren und Lernen im Wandel
- TEIL 2: Hochschuldidaktische Qualifizierung im Kontext des Wandels
- TEIL 3: Hochschuldidaktische Umsetzung des Wandels in der Hochschulbildung
- TEIL 4: Hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung.

[www.fachportal-paedagogik.de/fis\\_bildung/suche/fis\\_set.html?Fid=885677-](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=885677-)

## 4 Kompetenzorientierung in der Weiterbildung

### 4.1 Stand der Diskussion

Weiterbildung kann verstanden werden als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Forschungsgegenstand der Weiterbildung ist die Unterstützung von Bildungsprozessen bei Erwachsenen; dabei sind (nach Nuisl 2010, S. 406) drei Elemente zentral:

- das Prinzip der Praxisorientierung,
- das Prinzip der Handlungsorientierung,
- das Prinzip der Partizipation.

Neben den Debatten um *Schlüsselqualifikationen* (1970er-Jahre), der reflexiven Wende (1980er-Jahre) sowie der *kompetenzorientierten Wende* (1990er-Jahre) (Vonken 2005, S. 34 f.; Arnold 2002, S. 30) sind folgende Schwerpunkte in der aktuellen Diskussion um die Entwicklung von Weiterbildungen zu identifizieren:

- Konzentration auf Kompetenzen (Mehrebenenkonzept: von der Individuums- zur Organisations- bzw. Netzwerkebene) (Pawlowsky u.a. 2005, S. 343 ff.; Diettrich/Gillen 2005; Wilkens 2004)
- Orientierung an der Selbstorganisation, Selbststeuerung der Individuen (Strauch u.a. 2009, S. 19; Aulerich/Stuhler 2006; North u.a. 2005, S. 601 ff.; Diettrich/Gillen 2005)
- Ausrichtung auf neue Themen (Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsentwicklung) und neue Zielgruppen (Barz 2006, S. 87 ff.; vgl. auch Tippelt u.a. 2008 zu sozialen Milieus und zur Weiterbildung)
- Würdigung formaler, nicht-formaler und informeller Lernprozesse (Brettschneider 2006)
- Lehr-Lern-Forschung/kompetenzförderliche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen/Einsatz neuer Methoden (Barz 2006, S. 57 ff.; Nuisl 2006).

Auffallend ist der Wechsel von einer Inputorientierung (Orientierung auf Curricula, Inhalte oder Lernstoffe) hin zu einer Outputorientierung (konkrete Lernergebnisse):

„Hintergrund dieser Entwicklung ist die Fokussierung auf veränderte Lernprozesse in den Lebens- und Arbeitswelten der Menschen und die daraus folgenden, immer komplexer werdenden Anforderungen an jeden Einzelnen“ (Strauch u.a. 2009, S. 11).

Damit verbunden sind Begriffe wie das *Lebenslange Lernen* (als ein Anschluss an die Strategie der Beschlüsse von Bologna und Lissabon auf europäischer Ebene) und der *Lernenden Organisation* (vgl. auch Chen/Chang 2010 zur *organizational competitive advantage*).

Ebenso rückt die Prozessorientierung in den Fokus: „In der Qualitätsdiskussion gibt es einen Paradigmenwechsel von einer Input- und Outputorientierung hin zu einer Prozessorientierung (Klieme/Tippelt 2008, S. 9). Die Fokussierung auf die Nachfrage-Seite innerhalb der Qualitätsdiskussion kann grundsätzlich mit dem Paradigmenwechsel in Forschung und Praxis der Weiterbildung insgesamt begründet werden“ (Hippel/Grimm 2010, S. 8).

In der Weiterbildungsforschung liegen bereits Arbeiten zu Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfen vor, jedoch halten diese (nach Ekkehard Nuisl) einer empirischen Überprüfung nicht stand. Forschungserkenntnisse gibt es jedoch bereits zur Beteiligung an Weiterbildungsangeboten, zu Themen und Programmen der Weiterbildung, zum professionellen Handeln der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie zu veränderten Tätigkeitsfeldern in der Weiterbildung (Nuisl 2010, S. 415).

Forschungsbedarfe bestehen in der Berücksichtigung internationaler Dimensionen oder auch in der empirischen Lehr-Lern-Forschung, die sich bislang eher auf den schulischen Kontext bezog (Nuisl 2010, S. 417; Kraft 2006, S. 215).

Ein Beispiel für die Evaluation kompetenzförderlicher Lernkonzepte in Weiterbildungen liefern Gerhard Reutter und Ingrid Ambos (2006). In ihrer Studie wurden 40 Experteninterviews mit ehemaligen Lernenden, pädagogisch Tätigen und Leitungspersonal geführt sowie inhaltsanalytisch ausgewertet. Das Ziel war, Hinweise zur Gestaltung von Lernarrangements für Praxis und Bildungspolitik zu generieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der „Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen“ auch neue Anforderungen an das Weiterbildungspersonal stellt:

„Lerninhalte, Curricula oder die Methodenwahl, also der ‚Input‘ werden nicht mehr als vorrangig ausschlaggebende Indikatoren für einen erfolgreichen Unterricht



angesehen. Qualitätskriterien für gute Lehre erwachsen viel mehr aus der Erfassung und Einschätzung der Lernziele, -wege und Erwartungen von Lehrenden“ (Strauch u.a. 2009, S. 24; vgl. dazu auch Felbinger 2010, S. 72 ff.).

Einen breiten Überblick der Kompetenzerfassung in der Weiterbildung geben neben Dieter Gnahs (2010 a, S. 59 ff.) auch Anne Strauch, Stefanie Jütten und Ewelina Mania (2009, S. 25), die differenziert folgende Verfahren betrachten (Strauch u.a. 2009 S. 44 ff.):

Einstufung (mündliche Befragung, Test, Kriterienraster zur Selbsteinschätzung, Assessment-Center), Beratung (Fragebogen, Portfolio, Bildungspass, mündliche Befragung), Lernprozesse und Erfolgskontrolle (teilnehmende Beobachtung, mündliche Befragung, Lerntagebuch, Test, Arbeitsbuch, ProfilPASS), Prüfung (Test, mündliche Prüfung, Arbeitsprobe).

Neben dieser allgemeinen Hinwendung zur Kompetenzorientierung werden im Weiterbildungsbe- reich in der Frühpädagogik drei wichtige Aspekte in der Literatur diskutiert, die im Folgenden exemplarisch Erwähnung finden.

### *Qualitätskriterium Dozentin und Dozent*

Dozentinnen und Dozenten haben für die Weiterbildung im Bereich der Frühpädagogik eine besondere Bedeutung, handelt es sich bei Tätigkeiten in der Frühpädagogik doch um (mehr oder weniger) komplexe Interaktionsprozesse, mit denen sich die Teilnehmenden selbstreflexiv auseinandersetzen müssen. Die Unterstützung dieses Selbstreflexionsprozesses stellt besondere Anforderungen an die Persönlichkeit der Dozentinnen und Dozenten:

„Der Dozent ist aus Sicht unterschiedlicher Adressatengruppen das zentrale Qualitätskriterium einer Veranstaltung. (...) Nimmt man Bezug auf die Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte und der Diskussion in der Frühpädagogik insgesamt, dann lässt sich sagen, dass sowohl die Qualifikation der FortbildnerInnen für die Qualität der Fortbildungsangebote von großer Bedeutung ist als auch die Qualität der frühpädagogischen Arbeit stark von den Qualifikationen der frühpädagogischen Fachkräfte abhängt“ (Hippel/Grimm 2010, S. 9; vgl. dazu auch Hippel u.a. 2010, S. 111).

### *Transfer*

Eine weitere wichtige Frage ist, wie Erkenntnisse und Kompetenzerweiterungen mit der realen Praxis der Teilnehmenden von Weiterbildung verknüpft und in

diese Praxis integriert werden können. Insbesondere in der Organisationspsychologie wird hier von einer „Transferlücke“ gesprochen (von Rosenstiel/Wastian 2001). Die Weiterbildung einzelner pädagogischer Fachkräfte kann dazu führen, dass zwar neue Ideen oder Fähigkeiten generiert werden, diese dann jedoch in der Routine des Alltags „untergehen“.

Im Extremfall können „Enttäuschungserfahrungen bei der Umsetzung neu erworbener Kompetenzen geradezu zum Bumerang werden: Nach der gescheiterten Umsetzung ist bei der trainierten Person die Skepsis, vielleicht sogar der Widerstand weit größer als zuvor“ (ebd., S. 220). So muss und sollte der Transferprozess systematisch in der Weiterbildung mitreflektiert und zum Ende spezifisch fokussiert werden.

### *Organisation*

In diesem Zusammenhang spielt die organisationale Einbindung der Teilnehmenden bei der Weiterbildung eine wichtige Rolle. Zum einen stellt sich die Frage, ob und wie veränderungsbereit bzw. veränderungsresistent diese Organisationen sind. Für zentrale Weiterbildungsthemen im frühpädagogischen Bereich erscheint es geradezu nötig, die gesamte Organisation bzw. die Gesamtteams in die Weiterbildung einzubeziehen. So wird es wenig nützen, wenn sich nur eine Fachkraft zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern fortbildet, aber Haltung und Strukturen im Team unverändert bleiben. In diesem Falle wäre es sinnvoller, in Prozesse der Organisationsentwicklung einzutreten.

„Übergreifendes Ziel ist es, durch eine Reflexion interner Strukturen langfristig eine ‚Lernende Organisation‘ zu entwickeln und in organisationsbezogener Hinsicht die optimalen Voraussetzungen für den Lehr-Lern-Prozess zu schaffen“ (Hartz/Meisel 2004, S. 90).

Vor dem Hintergrund der exemplarischen Analyse von Rahmenlehrplänen frühpädagogischer Ausbildungen und den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen werden im Folgenden zunächst Kriterien für die Analyse von Weiterbildungsgängen vorgeschlagen. Diese Kriterien werden dann konkret angewandt auf die Analyse von sieben Beschreibungen oder Konzepten der Weiterbildung. Die Auswahlkriterien dafür werden im Kapitel 3.4.2 vorgestellt. Die eigentliche Analyse erfolgt dann im Kapitel 3.4.3.

## 4.2 Exemplarische Analyse von Weiterbildungen

Im Anschluss an die Analyse von Fachschul-Lehrplänen und Modulhandbüchern frühpädagogischer Studiengänge werden nun exemplarisch ausgewählte Weiterbildungscurricula daraufhin untersucht, ob und in welcher Weise sie kompetenzbasiert formuliert sind, welche Kompetenzmodelle den Bezugsrahmen bieten und auf welche Weise die angestrebte Kompetenzentwicklung erfasst werden soll.

### 4.2.1 Kriterien der Analyse

#### *Prüffolie*

Zur Analyse der Weiterbildungscurricula wurde ein Kriterienkatalog aus den Erkenntnissen der vorherigen Kapitel dieser Expertise abgeleitet. Der im Folgenden dargestellte Katalog ist vor allem eine Weiterentwicklung der Analysekriterien der (Hochschul-)Modulhandbücher und berücksichtigt die Spezifika von Weiterbildungsmaßnahmen, insbesondere den Bezug zur Praxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

#### *Kriterienkatalog für die Analyse kompetenzbasierter Weiterbildungen in der Frühpädagogik*

##### *I. Zielorientierung*

- Gibt es eine Beschreibung von Qualifizierungszielen (inhaltlich, kompetenzbasiert)?
- Werden die Interessen und die Niveaus der Ausgangskompetenzen bzw. die bestehenden Kompetenzen der Teilnehmenden berücksichtigt? Auf welche Weise?

##### *II. Kompetenzmodell*

- Wird deutlich, ob der Weiterbildungsbeschreibung ein Kompetenzmodell zugrunde liegt (implizit/explicit; Orientierung am DQR oder einem anderen Konzept)?
- Wird in dem Kompetenzmodell zwischen Disposition (Handlungsgrundlage/kognitive Voraussetzung zur Handlung, Motivation) und Performanz (Handlungsrealisierung) unterschieden?
- Wird berücksichtigt, dass die professionelle Haltung den „Prozess“ beeinflusst?
- Wird die Praxiserfahrung der Teilnehmenden mit einbezogen und im Hinblick auf die handlungsleitenden Orientierungen reflektiert?

##### *III. Curricularer Aufbau*

- Orientiert sich die Weiterbildung an einem klar erkennbaren Curriculum?
- Besteht eine Verbindung zwischen dem curricularen Aufbau der Weiterbildung und dem Kompetenzmodell? Ist beispielsweise eine „Aufschichtung“ und/oder zunehmende Vertiefung der Inhalte und Kompetenzen zu erkennen?

- Sind die Module bzw. das Curriculum individuell auf die Teilnehmenden und auf die gesamte Gruppe anpassbar?
- Wird eine Verbindung zwischen der realen Praxis der Teilnehmenden und der Weiterbildung hergestellt?

##### *IV. Methodik/Didaktik*

- Welche Lehr- und Lern-Methoden sind in der Weiterbildung vorgesehen?
- Werden Methoden und Inhalte auf die zu erwerbenden Kompetenzen angepasst?
- Spielen Reflexionsformen im Prozess der Weiterbildung eine Rolle?

##### *V. Evaluation/Zertifizierung*

- Findet eine systematische Evaluation der Weiterbildung statt?
- Welche Methoden werden eingesetzt (standardisierte Verfahren, z.B. Fragebogen; Selbsteinschätzung; Kombinationen)?
- Findet eine Überprüfung im Hinblick auf die (Entwicklung der) Kompetenz der Teilnehmenden statt?

##### *VI. Kontinuierliche Kompetenzweiterentwicklung/Transfer in die Praxis/Weitere Begleitung*

- Gibt es eine (individuelle) Rückmeldung an die Teilnehmenden (Auswertungsgespräch/Feedbackgespräche)?
- Wird für den Transfer im Hinblick auf die Organisation gesorgt?



## 4.2.2 Methodisches Vorgehen

### Auswahlkriterien

Die Auswahl der analysierten Weiterbildungen erfolgte nach bestimmten Kriterien:

- (a) In die Analyse wurden Weiterbildungen einbezogen, die länger andauerten, d.h. mindestens drei mehrtägige Termine umfassten.
- (b) Es wurden verschiedene Träger von Weiterbildungen berücksichtigt: Freie Wohlfahrtsverbände, Kommunale Träger, Freigewerbliche Träger.
- (c) Ebenso wurden kleinere und große Träger von Weiterbildungen betrachtet. Die Weiterbildung soll verschiedene Inhaltsbereiche abdecken. Um eine partielle Vergleichbarkeit zu gewährleisten, gleichzeitig aber auch Kontraste abbilden zu können, wurden letztlich insgesamt vier inhaltliche Bereiche (Leitung – Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Sprachförderung – Entwicklung zum Familienzentrum) ausgewählt, von denen zwei Bereiche (Leitung – Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren) Gegenstand mehrerer Programme waren.
- (d) Zur Auswahl von Weiterbildungsprogrammen erfolgte entsprechend den Kriterien zunächst eine Recherche per Internet. Die Auswahl gestaltete sich zeitaufwändig, da zum einen nur wenige Programme die oben genannten Kriterien erfüllten und zum anderen viele Weiterbildungsträger zögerten, detaillierte Unterlagen über Ankündigungsflyer o.Ä. hinaus zur Verfügung zu stellen.

Letztlich wurden aufgrund der Kriterien und unter dem Gesichtspunkt der Repräsentanz (Breite der Abbildung des betrachteten Feldes) folgende sieben Weiterbildungen für die Analyse ausgesucht:

- (1) *Trainee-Programm für Leitungskräfte eines großen gemeinnützigen Trägers mit mehreren Kindertageseinrichtungen:* Das Trainee-Programm richtet sich an Erzieherinnen und Erzieher sowie an stellvertretende Leitungskräfte, die sich auf die Übernahme einer Leitungsposition in Kindertageseinrichtungen vorbereiten wollen. Das Programm ist von einem Mentorenprogramm begleitet und umfasst zehn zweitägige Seminare sowie eine Abschlusstagung.
- (2) *Zusatzausbildung zur Fachwirtin und Fachwirt Erziehungswesen eines regional tätigen Fortbildungs-*

*Trägers mit mehreren Filialen:* Das Ziel dieser Weiterbildung ist der Erwerb von Qualifikationen, die für „Leitungsfunktion im Sozialbereich“ gebraucht werden. Die Weiterbildung findet zwölf Monate berufsbegleitend, regelmäßig an ein oder zwei Tagen pro Woche statt.

- (3) *Fortbildungskurs „Kompetent leiten“ eines großen konfessionellen Trägerverbandes auf Landesebene:* In diesem Rahmen werden drei einwöchige Kurse sowie in regelmäßigen Abständen (insgesamt zehn Stunden) Supervision angeboten.
- (4) *Weiterbildung im Rahmen einer Zusatzqualifikation „Sprachliche Bildung und Förderung“, angeboten durch das eigene Weiterbildungsinstitut einer süddeutschen Großstadt:* Diese Weiterbildung ist eine Kombination aus mehrtägigen Weiterbildungen (4x4 Tage, 1x3 Tage), Beratungsgruppen (viermal ein halber Tag) und endet mit einer Abschlussprüfung.
- (5) *Zertifikats-Kurs im Bereich der „Pädagogischen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in Krippe und Tagespflege“, angeboten durch eine Fachhochschule:* Die Weiterbildung ist modularisiert aufgebaut und umfasst insgesamt zwölf in der Regel zweitägige Termine, die sich über eineinhalb Jahre erstrecken.
- (6) *Weiterqualifizierung in der pädagogischen Arbeit mit unter dreijährigen Kindern, angeboten von einem kleinen, privat gewerblichen Träger:* Dieser Kurs umfasst drei jeweils dreitägige, aufeinander aufbauende Module, die in einem Zeitraum von sechs Monaten angeboten werden.
- (7) *Weiterbildung zur Weiterentwicklung von Kitas zu Familienzentren, angeboten durch einen Landesverband konfessioneller Kindertageseinrichtungen:* Diese Weiterbildung erstreckt sich über eineinhalb Jahre, mit insgesamt sechs Einheiten von ein oder zwei Tagen.

### Ablauf

Die Analyse der Weiterbildungsbeschreibungen erfolgte als Dokumentenanalyse; alle Weiterbildungsträger hatten zur Analyse umfangreiche Materialien zur Verfügung gestellt. Es handelte sich in allen Fällen um Ankündigungen und Beschreibungen der Programme und einzelner Seminareinheiten (mit unterschiedlichem Umfang) und, sofern verfügbar, um didaktische Planungen und Materialien einzelner Seminare/Module.

Als Grundlage der Analyse diente dabei der in Kapitel 4.2.1 dargestellte Kriterienkatalog.

In einem ersten Schritt wurde der Kriterienkatalog als Raster an die einzelnen Weiterbildungsbeschreibungen angelegt.

Im zweiten Schritt wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, und es wurde dabei versucht, Systematiken zu identifizieren.

Im dritten Schritt wurden Elemente herausgefiltert, die auf kompetenzbasierte Lehr-Lern-Formate und Prüfungsformen hinweisen.

Abschließend wurden dann die Erkenntnisse verdichtet und auf die im nächsten Abschnitt dargestellten Ergebnisse bezogen.

### 4.2.3 Ergebnisse

Die folgende Analyse ist nach den bereits vorgestellten Kriterien gegliedert.

#### (1) Zielorientierung

In allen Beschreibungen der untersuchten Weiterbildungen werden Ziele definiert, dies jedoch auf sehr unterschiedlichem Niveau. Teilweise wird lediglich beschrieben, welche Inhalte die Weiterbildung umfasst. Zumeist sind die Ziele jedoch schon in den Ausschreibungen deutlicher formuliert:<sup>13</sup>

- Intention der Weiterbildung ist, „Betriebsabläufe zu erkennen und aktiv zu gestalten, Mitarbeiter zu führen und zu motivieren – und sich selbst für diese Management- und Führungsaufgaben zu qualifizieren“.
- *„Die TeilnehmerInnen verstehen die Organisations- und Entscheidungsstrukturen in einem großen Unternehmen und lernen die Bedeutung von Unternehmens- und Führungskultur kennen.“*
- In einer Weiterbildung werden entsprechend der „Leitidee“ „Lernziele und Kompetenzerwerb“ erläutert:  
*„Die TeilnehmerInnen des Kurses reflektieren ihre persönlichen Erfahrungen zu familienergänzender Betreuung von Kindern unter drei Jahren und deren biografische, gesellschaftliche und professionelle*

*Anteile. Sie erwerben fachlich-theoretische Grundlagen, Handlungskonzepte sowie Methoden- und Alltagskompetenzen für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren in Kindertagesstätten und Tagespflege und für die Zusammenarbeit mit deren Eltern.“*

Sofern zur Analyse konkretere Modulbeschreibungen bzw. konkrete didaktische Planungen der einzelnen Module vorlagen, fanden sich hier häufig detailliertere inhaltliche Zielbeschreibungen; für jede Einheit werden dann die jeweiligen Ziele erläutert:

Die Teilnehmenden *„haben einen Rückblick auf ihre Leitungserfahrungen und kennen die Ressourcen für zukünftige Leitungsanforderungen (...). Sie kennen den Aufbau und Ablauf einer kollegialen Beratung (...). Sie haben Erfahrung in kollegialer Beratung“.*

Allerdings werden Ziele nur in Ausnahmefällen kompetenzbasiert dargestellt. Oberbegriffe wie Leitungskompetenz, kommunikative Kompetenzen oder Reflexionskompetenz werden benutzt, jedoch nicht weiter differenziert bzw. operationalisiert. Vielfach finden sich inputorientierte Inhaltsbeschreibungen:

- *„Rechnungswesen – Grundlagen, Buchführung, Kosten und Leistungsrechnung;*
- *Praktische Betriebswirtschaft – Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Controlling, Marketing, Finanzierung und Sponsoring.“*

In zwei Weiterbildungsbeschreibungen lassen sich eine Reihe von kompetenzbezogenen Zielbeschreibungen identifizieren – hier wird deutlich, dass die Weiterbildungsträger schon auf Erfahrungen in der Konzipierung von Modulen für Bachelorausbildungen zurückgreifen konnten.

Beispiele hierfür sind:

- *„Die TeilnehmerInnen entwickeln einen eigenen Leitungsstil. (...)*
- *Die TeilnehmerInnen stärken ihre Kompetenzen zu unternehmerischem Denken und Handeln. (...)*
- *Die TeilnehmerInnen lernen Strategien zur Gesprächsführung mit unterschiedlichen Verhandlungspartnern.“*
- *„Die Teilnehmerinnen kennen die Meilensteine der sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren (...).*
- *Aufgrund der theoretischen Kenntnisse und der Reflexion der eigenen Rolle kann es den Teilnehmerinnen in*

<sup>13</sup> Um die Anonymität der Weiterbildungsangebote zu sichern, werden keine Verweise auf die Quellen angegeben.

*der praktischen Arbeit gelingen, Autonomiebedürfnisse von Kindern zu verstehen und zu erfüllen...*

- *Eigene Handlungen in Bezug auf die Autonomie und Selbstentwicklung der Kinder können reflektiert werden.“*

Im letzten Beispiel werden verschiedene Kompetenzbereiche im Sinne des DQR (Kennen/Wissen: Fachkompetenz, Eigenreflexion = Selbstkompetenz) zumindest implizit angesprochen; zugleich finden sich Hinweise auf eine Orientierung am Prozesscharakter des pädagogischen Handelns (Wissen als Hintergrund zur Analyse von Situationen, Durchführung/Umsetzung und Reflexion/Evaluation des Handelns).

In den Beschreibungen ist eine Trennschärfe der Ziele nicht immer deutlich, allerdings wird vielfach zwischen professioneller Grundhaltung und damit verbundener biografischer Reflexion, Fachkompetenz (auch im Sinne von „Wissen über ...“), personaler Kompetenz (wiederum verbunden mit der Reflexion des eigenen Handelns) und methodischer Kompetenz differenziert. Analog zum gesamten Kompetenz-Diskurs (vgl. Kap. 2) wird mit sehr unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Gliederungssystemen gearbeitet. Nur in einem Fall ist der Bezugsrahmen für die Zielformulierung deutlich und mit einer Quelle hinterlegt.

Fast alle Zielbeschreibungen bewegen sich auf einem recht hohen Abstraktionsgrad und sind nur in Einzelfällen klarer operationalisiert:

„Arbeitsorganisation und Zeitmanagement im Kindergarten“ als Oberbegriff.

Die entsprechende Operationalisierung lautet: *„Die TeilnehmerInnen können ihre Aufgaben planen, verwalten und delegieren; Die TeilnehmerInnen können das Organisationssystem für ihre eigene Einrichtung weiterentwickeln.“*

In diesem Fall werden auch Bezüge zur konkreten Berufspraxis (der zukünftigen Leitungskraft) hergestellt.

In den Zielbeschreibungen wird (abgesehen von einem Fall) nicht nach spezifischen Interessenslagen oder Bedürfnissen der Teilnehmenden differenziert; ebenso wenig werden unterschiedliche Ausgangslagen erfasst. In einem besonders gelungenen Beispiel wird vor Beginn der Weiterbildung ein Assessment-Center durchgeführt, in dem durch Übungen und anhand von Personalentwicklungsgesprächen herausgefunden werden soll, welches der persönliche,

individuelle Lern- und Entwicklungsbedarf der Teilnehmenden ist, und welche individuellen Ziele sie haben. Prinzipiell wird dann bei der Umsetzung der Konzeption des Curriculums auf die Ergebnisse dieser Assessment-Center zurückgegriffen. In den anderen Weiterbildungsbeschreibungen finden sich keine Hinweise darauf, dass Kompetenzeinschätzungen zu Beginn der Weiterbildung stattfinden.

## *(2) Kompetenzmodell*

In keiner Weiterbildungsbeschreibung wird explizit angegeben, ob dieser ein Kompetenzmodell (wie der DQR) zugrunde liegt. An einer Stelle findet sich eine allgemeine Formulierung, dass die „Kompetenzebenen des DQR berücksichtigt werden“. Implizit wird vereinzelt zwischen Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen differenziert.

Klare Bezüge zu einem Prozessmodell oder Stufenmodell sind gar nicht auffindbar. Implizit ist das dargelegte Assessment-Center ein deutlicher Hinweis auf den Grundgedanken, dass unterschiedliche Kompetenz-Eingangs-Niveaus bei den Teilnehmenden vorliegen können, an die in einer Weiterbildung angeknüpft werden sollte.

Der Kompetenzbegriff dagegen wird vielfach benutzt. Als Begriffe tauchen Fachkompetenz, Reflexionskompetenz, Sozialkompetenz, Kommunikative Kompetenz oder Selbstreflexive Kompetenz auf. In keiner der untersuchten Beschreibungen wird die Unterscheidung zwischen Dispositionen als Handlungsgrundlage und Performanz im Sinne der Handlungsrealisierung sichtbar.

In fünf der sieben untersuchten Weiterbildungen ist die Begleitung und Förderung von biografischen und konkret praxisbezogenen Selbstreflexionsprozessen der Teilnehmenden vorgesehen. Dies betrifft beispielsweise die biografische Arbeit bei Bindungs- und Trennungserfahrungen in den U3-Weiterbildungen, praxisbezogene Selbstreflexion in Praxisphasen in Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren in den Praxisstellen, Supervision in regionalen Gruppen in regelmäßigen Abständen oder in Beratungsgruppen, die einen konkreten Praxisbezug reflektieren. In dieser Prozessbegleitung des Transfers in die Praxis und damit einer systematischen Theorie-Praxis-Verbindung zeigen sich die Stärken der Weiterbildungskonzepte.

### *(3) Curricularer Aufbau*

In fast allen untersuchten Weiterbildungen ist ein curricularer Aufbau erkennbar, der sich entweder an den benannten Themenbereichen (für jeweilige Einheiten) oder an einer systematischen Gliederung von aufeinander aufbauenden Modulen orientiert, wobei jedes Modul für sich dann nochmals differenziert gegliedert ist. Im Optimalfall gibt es für jedes Modul Beschreibungen, in denen Lernziele, Lerninhalte und Lernformen genannt werden.

Die Curricula und deren Aufbau sind in keinem Fall theoretisch begründet, ebenso sind keine Verbindungen zwischen dem jeweiligem Curriculum und Kompetenzmodellen zu erkennen. Die Beschreibung der Module bzw. Einheiten der Weiterbildungen ist sehr unterschiedlich, zum Teil wurden sie von verschiedenen Personen (den jeweiligen Dozierenden) beschrieben und folgen daher auch nur zum Teil einer einheitlichen Gliederung.

In den meisten Fällen sind die Module bzw. Seminare aufeinander abgestimmt, bauen teilweise aufeinander auf und können inhaltlich vernetzt werden. In einem Fall sind Bezüge zwischen den Modulen beschrieben, sie können jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge belegt werden.

Eine „Aufsichtigung“ bzw. zunehmende Vertiefung von Inhalten und Kompetenzen ist in keinem Fall erkennbar. Verschiedene Niveaus von (Ausgangs-) Kompetenzen der einzelnen Teilnehmenden werden in den Curricula nicht berücksichtigt, wobei sich vereinzelt Hinweise finden, dass die Themen auf die Teilnehmenden „zugeschnitten“ werden können. Präzisierende Ausführungen, wie dies konkret von den Dozentinnen und Dozenten zu leisten wäre, fehlen allerdings.

Systematischer werden die Praxiserfahrungen der Teilnehmenden einbezogen; diese sollen durch die oben beschriebenen Reflexionsformen in ihrer Praxis begleitet werden. Darüber hinaus werden auch vereinzelt Bezüge hergestellt zwischen Theorieeinheiten und Praxiserfahrungen; so werden beispielsweise Praxisaufgaben gegeben, die dann in den Seminaren vorgestellt werden können.

### *(4) Methodik/Didaktik*

In den Weiterbildungsbeschreibungen wird eine Vielzahl von Methoden genannt: Impulsvorträge, Input der Dozierenden, Einzelarbeit, Partnerarbeit und

(Klein)Gruppenarbeit, Textarbeit, selbstorganisiertes Lernen, Lernwerkstätten zu ausgewählten Themen, kollegiale Beratung, Interventionsgruppen, Hospitation, Videoarbeit, Feedbackrunden.

In drei der untersuchten Weiterbildungsbeschreibungen finden sich keine Hinweise auf Methoden. Wenn detaillierte Beschreibungen einzelner Module bzw. Seminare vorliegen, wird in der Regel deutlich, dass und wie die vielfältigen Methoden an die Inhalte und teilweise an die Ziele angepasst werden.

Einige Methoden, wie kollegiale Beratungen, Interventionsgruppen oder die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren weisen auf Lehr-Lern-Formate hin, die an einer konstruktivistischen Didaktik und der Einbeziehung von Praxiserfahrungen orientiert sind. Auf welche Weise die Methoden an die Vorkenntnisse der Teilnehmenden angepasst werden, ist nicht erkennbar, sieht man ab von einer Weiterbildung, bei der die Inhalte an das eingangs durchgeführte Assessment-Center angepasst werden.

Reflexionsformen, auch auf biografischer Ebene, sind in den meisten Weiterbildungen beschrieben, wie Feedbackrunden, Auswertung der kollegialen Beratung, Supervision in Klein-Gruppen. In zwei Fällen werden systematische Tagesreflexionen und weitere Übungen zur Evaluation des Lernprozesses über die gesamte Weiterbildung hinweg erwähnt.

### *(5) Evaluation/Zertifizierung*

Aus den meisten Beschreibungen wird nicht deutlich, ob und in welcher Form eine systematische Evaluation der Weiterbildungen stattfindet. Einmal ist die Rede davon, dass es in der letzten Einheit eine „Auswertung“ gäbe; es ist jedoch nicht weitergehend erkennbar, wie diese aussieht. In einem Fall wird nach jeder Drei-Tages-Einheit ein Evaluationsbogen ausgefüllt und es findet zudem eine Auswertung der eigenen Lernerfolge statt („Was habe ich gelernt?“, „Was möchte ich als nächstes umsetzen?“). Hinweise auf eine systematische Erfassung und Evaluation der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden lassen sich nicht finden.

In einzelnen Weiterbildungen ist eine schriftliche oder mündliche Abschlussprüfung vorgesehen, die sich zum Teil an vorgegebenen Themen orientiert. In den schriftlichen Prüfungen zum Erwerb von Zertifikaten wird in der Regel Wissen abgeprüft.

In zwei Weiterbildungen finden sich Hinweise auf prüfungsdidaktische Formate, die an die Erfassung von Kompetenzentwicklung anknüpfen könnten. So weist beispielsweise eine Prüfung ein „fallorientiertes Handlungskonzept“ auf, bei dem der Prüfling die gelernten Konzepte auf eine vorgegebene Situation anpassen muss. Dies wird schriftlich reflektiert. Eine der Weiterbildungen endet mit einem Kolloquium, in dem die Teilnehmenden ihren Transferbericht (Transfer der Inhalte in die Praxis) schriftlich und mündlich präsentieren.

In fünf der untersuchten sieben Weiterbildungen kann zum Abschluss ein Zertifikat erworben werden, das in einem Fall auch in einen Anrechnungsprozess für weitergehende (hochschulische) Ausbildungen einbezogen ist.

#### *(6) Kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung/ Transfer in die Praxis/weitere Begleitung*

In zwei Fällen wurde ein System individueller Rückmeldung an die Teilnehmenden deutlich. Dies waren Feedbackgespräche zwischen den Dozierenden bzw. Mentorinnen und Mentoren sowie den Teilnehmenden. Über die originäre Weiterbildung hinausgehende Formen der Reflexion des Transfers – auch in die jeweiligen Organisationen hinein – konnten nicht identifiziert werden.

#### *Zusammenfassung*

Anhand der Analyse der Weiterbildungsbeschreibungen zeigten sich zwischen den verschiedenen Weiterbildungsanbietern keine systematischen Unterschiede in der Art der Zielbeschreibungen, den curricularen Beschreibungen oder methodisch-didaktischen Konzepten. Eine Ausnahme stellte die Weiterbildungsbeschreibung der Hochschule dar; hier wurde deutlich, dass aufgrund des durchlaufenen *Bologna-Prozesses* bei der Konzipierung von Studiengängen Erfahrung und Übung in der kompetenzorientierten Beschreibung von Modulen und Curricula vorliegt. Ein anderer Weiterbildungsträger kommt diesem Anspruch zumindest sehr nahe.

Abgesehen von diesen Beispielen finden sich zwar in allen anderen Weiterbildungsbeschreibungen Angaben über die Ziele, allerdings lassen sich nur vereinzelt kompetenzorientierte Zielbeschreibungen und kompetenzbezogene curriculare Strukturen feststellen.

Die mögliche Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden wird ebenfalls nicht systematisch in den Fokus genommen und so finden sich auch keine entsprechenden Evaluations- oder Erfassungsformate. Hier wird ein Entwicklungsbedarf deutlich.

Die Weiterbildungskonzepte und die daraus folgenden Beschreibungen sollten klarer kompetenzorientiert aufgebaut sein und die Ziele genauer operationalisiert beschrieben werden.

Gleichfalls erscheint es sinnvoll, deutlicher darzulegen, ob und wie die Inhalte und die Förderung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden an deren (Ausgangs-)Niveaus angepasst werden kann. Es ist zu vermuten, dass dies implizit geschieht und möglicherweise die beschriebenen Inhalte an das Niveau der Gruppe und/oder an einzelne Teilnehmende adaptiert werden. Dies war jedoch in den analysierten Beschreibungen nicht klar ersichtlich.

Eine große Stärke der analysierten Weiterbildungsbeschreibungen liegt zum einen in der immer wieder geforderten Förderung der Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden. Hier sind sehr vielfältige Formen zu erkennen, auch biografische Anteile haben einen deutlichen und sinnvollen sowie gut im Curriculum verankerten Schwerpunkt.

Gleichfalls ist methodisch-didaktisch eine Vielfalt von Lehr-Lern-Formaten erkennbar, die sicherlich zur Eigenreflexion der Teilnehmenden und zur Aktivierung beitragen kann – allerdings finden sich keine Verbindungen zwischen diesen Methoden/didaktischen Formaten und dem Kompetenzkonzept.

Eine besondere Stärke besteht in den Verbindungen der Weiterbildungsinhalte zur Praxis bzw. Praxiserfahrung der Teilnehmenden. Dabei sind vielfältige Formen erkennbar, wie Bezug auf den beruflichen Kontext genommen wird; darüber hinaus wird der Praxistransfer reflektiert und prozessual begleitet, beispielsweise durch Mentorinnen und Mentoren, durch Supervision, aber auch durch „Hausaufgaben“.

Durch die Möglichkeiten zur begleiteten Selbstreflexion und den deutlichen Praxisbezug werden sicherlich Sachkompetenzen sowie personale Kompetenzen gestärkt, auch wenn dies in den Beschreibungen nicht ausgeführt wird.



### 4.3 Schlussfolgerungen: Kompetenzorientierung in der Weiterbildung

Prozesse der Professionalisierung sind auch im Rahmen von Weiterbildung als zirkuläre und reflexive Prozesse zu konzipieren. In diesen geht es nicht um die Anhäufung von theoretischem Verfügungswissen oder handlungspraktischem Rezeptwissen, sondern vorrangig um den Erwerb von reflexivem Orientierungswissen (Reflexionswissen), das den Fachkräften ermöglicht, flexibel fall- und situationssensible Passungen zwischen Theorie und Praxis auch in komplexen und herausfordernden Situationen herzustellen und dabei die eigene Haltung als wesentlichen Faktor selbstreflexiv einzubeziehen.

Zusammenführend werden aus den bisherigen Analysen nun Schlussfolgerungen für die kompetenzbasierte Gestaltung von Weiterbildungscurricula gezogen, wobei vier zentrale Aspekte berücksichtigt werden:

- Aufbau der Weiterbildung
- Kriterien zur Kompetenzbasierung, Kompetenz
- Erfassung
- Anrechnungsverfahren.

Auf die Bedeutung transparenter Modelle und Kriterien für die curriculare Entwicklungsarbeit weisen insbesondere Pamela Oberhuemer und Inge Schreyer (2010) hin:

„Bundesweit und trägerübergreifend anerkannte Standards für die Fort- und Weiterbildung gibt es nicht. Eine Entwicklungsaufgabe für die nächsten Jahre ist deshalb der Aufbau und Ausbau von erkennbaren und für alle Beteiligten und Akteure transparenten Strukturmodellen der Aus-, Fort- und Weiterbildung – etwa als modular organisierter und aufeinander abgestimmter Qualifikationsrahmen mit Kreditpunktsystem und vereinbarten Qualitätskriterien für Anbieter und Referenten“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 86).

#### *Aufbau*

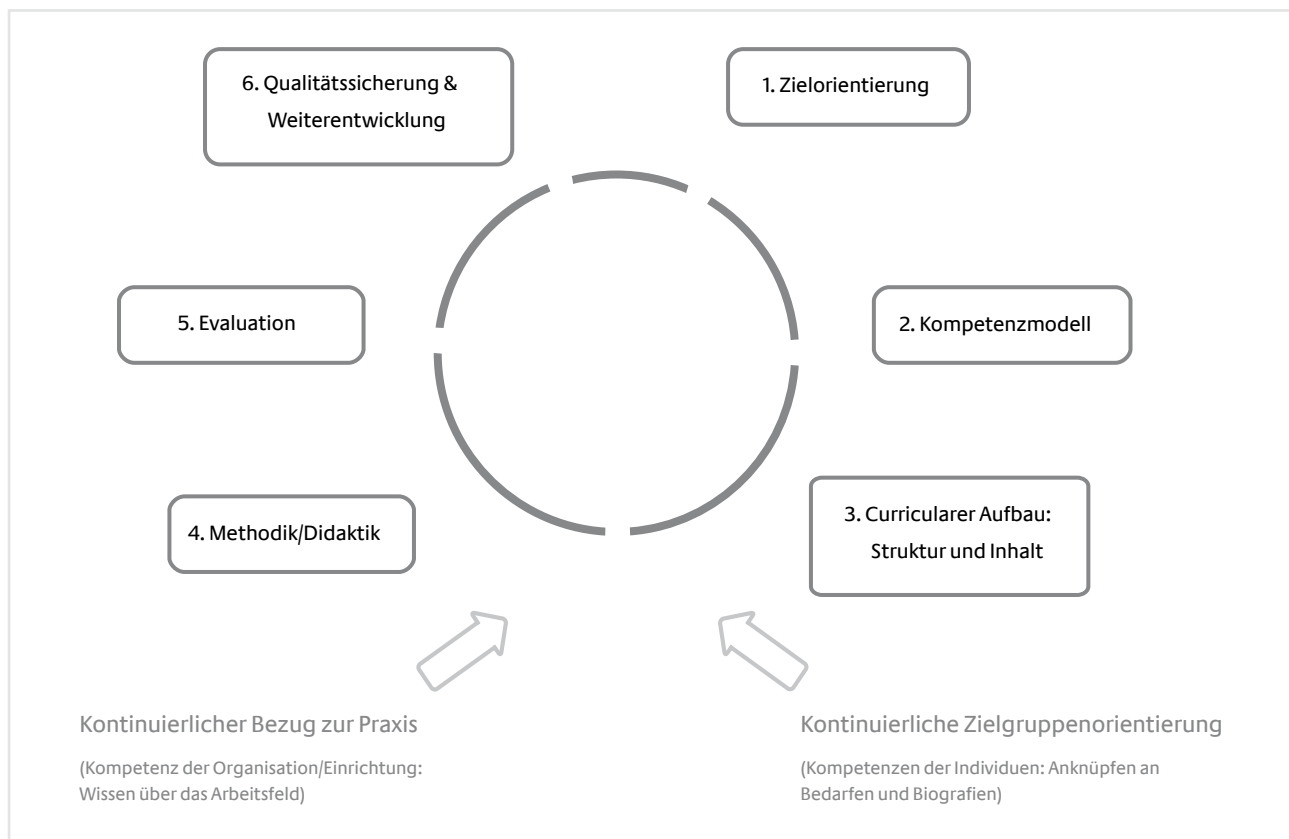
Bei der Entwicklung einer kompetenzbasierten Weiterbildung sollte ein systematisches und transparentes Vorgehen gewählt werden:

- Zuerst sind die Ziele für die Teilnehmenden der jeweiligen Weiterbildung zu beschreiben, und zwar möglichst auf einem Niveau, das schon an

konkreten Kompetenzen orientiert, operationalisiert und damit überprüfbar ist.

- Dann sollte Bezug genommen werden auf ein klares und expliziertes Kompetenzmodell. Damit ist eine innere Logik gegeben, entlang der die Kompetenzbeschreibungen einzelner Module erfolgen kann, wobei es zunächst zweitrangig ist, welches Modell gewählt wird: Der Komplexität frühpädagogischer Tätigkeit wird möglicherweise ein Prozessmodell eher gerecht, andererseits setzt sich das Strukturmodell des DQR in der Breite durch und es kann dadurch eine Vergleichbarkeit mit anderen (Aus- und) Weiterbildungen gewährleistet werden.
- In den weiteren Schritten sollte sich der curriculare Aufbau in Struktur und Inhalt stringent an dem Kompetenzmodell ausrichten.
- Die Möglichkeiten für eine kontinuierliche Zielgruppenorientierung und eine Adaptation an die bestenfalls auch individuellen Niveaus der (Ausgangs-)Kompetenzen der Teilnehmenden und deren Berufsbiografien sollten gegeben sein.
- Nachfolgend kann eine wiederum an konkrete Ausbildungssituationen zu adaptierende Methodik und Didaktik im Hinblick auf Lehr-Lern-Kontexte und Möglichkeiten der Kompetenzerfassung bzw. Kompetenzprüfung beschrieben werden.
- Für Weiterbildungen ist der kontinuierliche Bezug zur Praxis elementar bedeutsam. Der Transfer (und wiederum die Reflexion dieses Transfers) muss im Sinne eines zirkulären Bildungsprozesses fest im Curriculum verankert sein. Die Evaluation der Kompetenzentwicklung stellt neben der Sicherung der Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen im Anschluss an die Weiterbildung den Abschluss eines Qualitätszirkels für eine kompetenzbasierte Weiterbildung dar (vgl. Abb. 8).

Abbildung 8: Qualitätszirkel kompetenzbasierte Weiterbildung



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

### Kriterien zur Kompetenzbasierung von Weiterbildungen

Aus dem allgemeinen Diskurs um den Kompetenzbegriff und den entsprechenden frühpädagogischen Adaptionen sowie der exemplarisch vorgenommenen

Analyse von Modulhandbüchern und Weiterbildungen lassen sich – gewissermaßen als Prüffolie – Qualitätskriterien für kompetenzbasierte Weiterbildungen im Rahmen der Frühpädagogik ableiten.

### Qualitätskriterien für die kompetenzbasierte Weiterbildung im Rahmen der Frühpädagogik

#### I. Zielorientierung

- (1) Werden konkrete Qualifizierungsziele beschrieben?
  - Werden inhaltliche Ziele differenziert beschrieben?
  - Werden kompetenzbasierte Ziele beschrieben und angestrebte Kompetenzen benannt?
- (2) Ist eine Trennschärfe der Ziele, vor allem im Hinblick auf Wissen, Fertigkeiten, soziale und personale Kompetenzen, erkennbar?
  - (3) Werden bei der Zielformulierung die verschiedenen Handlungsfelder professionellen frühpädagogischen Handelns angemessen berücksichtigt: Kind(er), Familie, Team, Sozialraum?
  - (4) Wird der Bezugsrahmen für die Ziele sichtbar (z.B. Literaturverweise, theoretischer Hintergrund, „state of the art“)?
  - (5) Sind die Ziele operationalisiert? Wenn ja: Wie hoch ist der Differenzierungsgrad (Beispiele für die Differenzierung)?
  - (6) Werden konkrete berufspraktische Beispiele genannt, in denen sich Kompetenz zu erweisen hat?



- (7) Werden bei der Zielorientierung Sub-Gruppen, Interessenslagen oder Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigt?
- Wie werden/wurden die Bedürfnisse/Bedarfe der Teilnehmenden vor oder mit Beginn der Weiterbildung erfasst, und mit welchen Methoden?
  - Werden Ziele der Organisation/des Teams erfasst (besonders wichtig bei Team-Weiterbildungen), und auf welche Weise?
- (8) Findet eine Kompetenzerfassung zu Beginn der Weiterbildung statt und wird die Zielerreichung am Ende oder nach der Weiterbildung evaluiert? Wenn ja, mit welchen Instrumenten/Methoden?

## II. Kompetenzmodell

- (1) Wird deutlich, ob der Weiterbildungsbeschreibung ein Kompetenzmodell zugrunde liegt?
- Wird es explizit benannt?
  - Wird a) das Strukturmodell (Anlehnung an DQR), b) das Prozessmodell (Anlehnung an PiK), c) das Stufenmodell (z.B. Klieme) bzw. d) ein sonstiges theoretisches Kompetenzmodell zugrunde gelegt?
- (2) Welches Verständnis von Kompetenz wird deutlich?
- Bezieht sich die Kompetenz hauptsächlich auf das Fachliche (Fachkompetenz/Wissen und beispielweise didaktische Fertigkeiten) oder werden auch fachübergreifende (soziale und personale) Kompetenzen berücksichtigt bzw. integriert?
- (3) Wird in dem Kompetenzmodell zwischen Disposition (Handlungsgrundlage/kognitive Voraussetzung zur Handlung, Motivation) und Performanz (Handlungsrealisierung in konkreten Situationen) unterschieden?
- (4) Wird berücksichtigt, dass die professionelle Haltung eine maßgebliche Rolle im Prozess der Kompetenzentwicklung spielt?
- Ist die Begleitung und Förderung von biografischen und konkret praxisbezogenen Selbstreflexionsprozessen vorgesehen?
  - Wird die Praxiserfahrung der Teilnehmenden einbezogen und im Hinblick auf die handlungsleitenden Orientierungen reflektiert?
  - Werden verschiedene Kompetenzniveaus/Kompetenzstufen der Teilnehmenden in dem Modell berücksichtigt und in die Gestaltung der Weiterbildung einbezogen? Wird das
- Spannungsverhältnis zwischen individuellen Niveaustufen und derjenigen der Gruppe thematisiert und berücksichtigt?
- (5) Gibt es verschiedene Gewichtungen in den Kompetenzen: Stehen bestimmte Kompetenzen/Kompetenzbereiche besonders im Vordergrund? Wenn ja: haben diese Gewichte Auswirkungen auf eine mögliche Zertifizierung?

## III. Curricularer Aufbau

- (1) Orientiert sich die Weiterbildung an einem klar erkennbaren (modularisierten) Curriculum?
- (2) Wie ist das Curriculum fachlich-theoretisch begründet (z.B. Quellenangaben)?
- (3) Besteht eine Verbindung zwischen dem curricularen Aufbau der Weiterbildung und einem zugrunde gelegten Kompetenzmodell? Orientiert sich das Curriculum an handlungs-/situationsbezogenen Kompetenzen (nicht nur aus Wissen)?
- (4) Ist ein stringenter Aufbau des Curriculums erkennbar?
- Ist das Curriculum in einer einheitlichen Struktur aufgebaut?
  - Sind Module/Untereinheiten beschrieben? Wenn ja: Sind diese – thematisch sowie inhaltlich – aufeinander abgestimmt und miteinander vernetzt?
  - Sind eine „Aufschichtung“ und/oder eine zunehmende Vertiefung der Inhalte und Kompetenzen zu erkennen?
- (5) Werden Ziele ausdifferenziert formuliert (z.B. in Bezug auf die jeweilige Grundqualifikation oder die Arbeitsfelder der Teilnehmenden)? Werden die verschiedenen Kompetenzniveaus in dem Curriculum berücksichtigt?
- Sind Möglichkeiten und Gestaltungsspielräume erkennbar, die Module, bzw. das Curriculum individuell auf die Teilnehmenden und die gesamte Gruppe anpassen? Werden unterschiedliche Einstiegsniveaus, die Gruppenkonstellation und die jeweiligen Praxiserfahrungen berücksichtigt?
- (6) Erfolgt gegebenenfalls eine Anpassung an das Team und die jeweilige Organisation (skultur) (besonders wichtig bei Team-Weiterbildungen)?
- (7) Wird (und wenn ja, wie?) eine Verbindung zwischen der realen Praxis der Teilnehmenden und der Weiterbildung hergestellt (z.B. Nutzen der

„Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze“; kontinuierliche Verzahnung von Lernerfahrungen in der Weiterbildung und Praxiserfahrungen, Reflexion von Praxissituationen) (Bretschneider 2007)?

- (8) Wird ein Bezug zur Organisation/Institution der Teilnehmenden hergestellt?

#### IV. Methodik/Didaktik

- (1) Welche Lehr- und Lern-Formate bzw. -Methoden sind vorgesehen?
- (2) Werden die Methoden den jeweiligen Themen bzw. Inhalten angepasst? Sind sie an einer innovativen, konstruktivistischen Didaktik orientiert und auf die Förderung von selbstorganisierten Lernprozessen ausgerichtet?
- (3) Werden Methoden und Inhalte im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen angepasst?
- (4) Werden (berufs)biografische Bezüge hergestellt? Welche Methoden werden dafür konkret vorgesehen? Wird die erforderliche Kompetenz der Dozierenden im Hinblick auf die Biografiearbeit deutlich?
- (5) Werden reale oder quasireale Handlungssituationen und Handlungsaufgaben bearbeitet und welche Methoden sind dabei konkret vorgesehen (z.B. Rollenspiel, Arbeit mit Videobeispielen)?
- (6) Werden Methoden des forschenden (fallverstehenden) Lernens berücksichtigt?
- (7) Werden die Methoden an die Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Teilnehmenden angepasst? (Teilnehmenden-Zentrierung: Anpassung der Methoden und des Materials an den jeweiligen Wissensstand, die Ressourcen und Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer)? Sind Zwischenevaluationen bzw. konstruktive Feedbackgespräche vorgesehen?
- (8) Welche Reflexionsformen sind im Prozess der Weiterbildung vorgesehen?
  - Reflexion der Inhalte/Gegenstände der Weiterbildung
  - Reflexion des eigenen Lern- bzw. Kompetenzentwicklungsprozesses
  - Reflexion der Wirkung der Weiterbildung auf den konkreten Arbeitsalltag (Was kommt in der Praxis des Einzelnen an? Wie wirkt sich die Weiterbildung auf das Team/die Organisation aus?)
  - Reflexion der Gruppenprozesse.

- (9) Werden spezifische Anforderungen an die Dozentinnen und Dozenten beschrieben? Wie wird die Kompetenz der Dozierenden gesichert und evaluiert?

#### V. Evaluation/Zertifizierung

- (1) Findet eine systematische Evaluation der Weiterbildung statt?
  - Wenn ja, werden dabei Gütekriterien eingehalten (z.B. prä/post; Mehrperspektivität)?
- (2) Welche Evaluations-Methoden werden eingesetzt (standardisierte Verfahren, z.B. Fragebogen; Selbsteinschätzung; qualitative Verfahren; Kombinationen)?
- (3) Findet eine Überprüfung im Hinblick auf die je individuelle Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden statt?
  - Wenn ja, werden Methoden/Instrumente zur Erfassung/Überprüfung beschrieben?
  - Was wird genau überprüft (Wissen oder Kompetenz)? Haben die Prüfungen einen klaren Praxisbezug?
- (4) Gibt es eine Abschlussprüfung?
  - Wenn ja, werden Methoden/Instrumente zur Überprüfung der erworbenen Kompetenzen beschrieben?
  - Was wird genau überprüft (Wissen; Fertigkeiten; soziale und personale Kompetenzen)?
- (5) Werden die erworbenen Kompetenzen zertifiziert?
  - Wenn ja, wie werden diese zertifiziert?
  - Gibt es verschiedene Grade der Zertifizierung (orientiert am Stufenmodell)?

#### VI. Kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung/Transfer in die Praxis/weitere Begleitung

- (1) Gibt es eine (individuelle) Rückmeldung an die Teilnehmenden (Auswertungsgespräche bzw. Feedbackgespräche)? Werden diesen Empfehlungen zum eigenen Weiterbildungsprozess gegeben? Wird ein persönliches Kompetenzprofil erstellt?
- (2) Reflektieren die Teilnehmenden ihren eigenen Lernprozess (eventuell mit Hilfe der Weiterbildnerin und des Weiterbildners) und wissen sie, wie sie sich weiterentwickeln können? Gibt es Anreize bzw. Unterstützungsgebote zur Vertiefung der Kompetenzen und zur Umsetzung in die Praxis?
- (3) Erfolgt ein Transfer in die Organisation? Wie wird dieser begleitend beraten?

### *Kompetenzerfassung*

Im Kapitel 2.5 wurden bereits die unterschiedlichen Methoden zur Erfassung von Kompetenzen vorgestellt. Das Spektrum an Möglichkeiten ist dabei breit angelegt: von standardisierten Tests über das spezifische Konzept der „Dilemma-Situationen“ bis hin zu „Arbeitsproben“. Diese Methoden sind sicherlich weiterzuentwickeln und noch spezifischer für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung zu adaptieren.

Eine wichtige Frage besteht darin, wofür die Kompetenzerfassung genutzt werden soll. Es macht einen Unterschied, ob es primär um ein konstruktives Feedback und Anregungen zu einer systematischen Selbstreflexion für Teilnehmende an Weiterbildungen oder für Studierende geht, oder ob im Vordergrund Prüfung und Bewertung stehen, beispielsweise zur Erlangung eines Leistungsscheins oder Zertifikats.

Die jeweiligen Methoden sollten insbesondere die Komplexität frühpädagogischer Handlungssituationen berücksichtigen. Ein guter Weg wäre sicherlich die dezidierte Kompetenzerfassung in (quasi)realen Situationen insbesondere durch die Nutzung video-graphischer Methoden. Solche Verfahren sind zwar

aufwendig, dennoch sollten sie häufiger, insbesondere in längerfristig angelegten Weiterbildungen sowie im fachschulischen und hochschulischen Kontext eingesetzt werden.

### *Anschlussfähigkeit: Einbettung in Anrechnungssysteme*

Die Orientierung an Kompetenzmodellen bzw. differenzierten Kompetenzbeschreibungen ist ein wichtiger Schritt, um ein durchlässiges System von gestuften Weiterbildungen und die Verbindung von Weiterbildungen und Ausbildungsgängen sowie zwischen Ausbildungsgängen zu etablieren. Modularisierte Weiterbildungsbausteine mit klar beschriebenen Kompetenzen können so zur Anrechnung beispielsweise auf Hochschulstudiengänge dienen. Auf diesem Wege werden verbindliche Strukturen geschaffen und die viel geforderte Realisierung des *Lebenslangen Lernens* transparent ermöglicht. Eine entsprechende Orientierung von Weiterbildungsangeboten auf Anschlussfähigkeit an und Einbettung in Anrechnungssysteme sollte immer geprüft werden.

### *Literaturempfehlungen zum Kompetenzbegriff in der Weiterbildung*

*Anne Strauch/Stefanie Jütten/Ewelina Mania*

**Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden**  
Bielefeld 2009: Reihe Praxisforschung

#### **Inhalt**

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner stehen vor der Anforderung, die Kompetenzen der Teilnehmenden zu erkennen und zu bewerten. Nehmen sie im Sinne einer „Output“-Orientierung die tatsächlichen Fähigkeiten und den Lernerfolg der Teilnehmenden in den Blick, bietet sich ihnen ein breites Spektrum von Möglichkeiten der Kompetenzerfassung.

Das Buch erläutert verschiedene Bereiche und Ziele der Kompetenzerfassung, beschreibt Methoden und Instrumente und liefert Tipps für die Praxis. Dabei zeigen die Autorinnen Wege auf, Lernleistungen sichtbar zu machen, die durch informelle Bildungsprozesse entstanden sind. Mithilfe von Checklisten und Fragebögen sowie anhand von Beispielen wird

vielfältiges Material für die praktische Anwendung zur Verfügung gestellt. Damit können Praktiker aus allen Bereichen der Weiterbildung ihre diagnostische Kompetenz überprüfen und gezielt ausbauen.

*Markus Bretschneider*

**Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung**

Bonn 2009: [www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf)

#### **Inhalt**

Ausgangspunkt des Beitrags ist eine Betrachtung der Begriffe „Weiterbildung“ und „Kompetenzentwicklung“. Darüber hinaus wird unter Bezug auf die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen das Leitbild des *Lebenslangen Lernens* in seiner bildungspolitischen Bedeutung näher beleuchtet und auf ausgewählte Beispiele aus der europäischen Bildungspraxis Bezug genommen.

Zentrale Annahme ist, dass eine Kompetenzentwicklung als integrativer Bestandteil von Weiterbildung auf Basis einer systematischen Kompetenzerfassung erfolgen sollte. Dabei gilt es, formale, non-

formale und informelle Lernprozesse in beruflichen, aber auch in außerberuflichen Kontexten gleichermaßen zu berücksichtigen. Vorgestellt werden in diesem Zusammenhang die Befunde einer explorativen Studie zu Kompetenzportfolios in Deutschland. Abschließend wird der besondere Stellenwert von qualifizierter Begleitung und Beratung bei der Kompetenzentwicklung thematisiert.

*Dieter Münk/Eckart Severing*

**Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf**

Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)  
Bielefeld 2009: Bertelsmann

**Inhalt**

Nach einigen einführenden Überlegungen zum Kompetenzbegriff skizzieren die Autoren die aktuelle Kompetenzdiskussion in Deutschland. Während sie zunächst das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und das DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ als zwei um-

fangreiche Forschungsprogramme nennen, in deren Programmatik und Anlage sich die Differenz der Sichtweisen innerhalb der Kompetenzforschung widerspiegelt, gehen sie auch auf die laufenden Vorbereitungen für einen Deutschen Qualifikationsrahmen ein, bevor sie schließlich die Diskussion auf die Kompetenzfeststellung im Betrieb fokussierten).

*Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor-*  
*schung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-*  
*Management (Hrsg.)*

**Kompetenzmessung im Unternehmen.  
Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld**

Münster 2005: Waxmann

**Inhalt**

Die hier vorgelegten Arbeiten können als Grundstock für ein „Handbuch Kompetenzmessung im Unternehmen“ betrachtet werden. Basisüberlegungen zur Unternehmenskultur, Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung werden durch Praxisbeispiele gestützt und bestätigt. Diese treiben ihrerseits jene Überlegungen voran – ein Panorama, das sich nicht nur mit Gewinn, sondern auch mit Genuss aufnehmen lässt.

## 5 Resümee

Diese Expertise bildet den aktuellen Stand des Kompetenzdiskurses im Bereich der Frühpädagogik ab und zieht Schlussfolgerungen für die (zukünftige) kompetenzbasierte Gestaltung frühpädagogischer Aus- und Weiterbildung. Sowohl im Hinblick auf die strukturell-organisatorische Rahmung, die zugrunde liegenden Curricula sowie die Didaktik für Lehre und Prüfung gilt es, Kriterien zu entwickeln, die eine konsequente Umsetzung der Kompetenzorientierung fördern.

Hierzu wurde zunächst der theoretische Diskurs um Kompetenz im Allgemeinen und dessen Spezifizierung im frühpädagogischen Feld betrachtet. Dies führte zur Formulierung von Kriterien für die Analyse frühpädagogischer Ausbildung (Rahmenlehrpläne der Fachschulen für Sozialpädagogik, Modulbeschreibungen der Bachelorstudiengänge).

Im nächsten Schritt wurden kriteriengeleitet exemplarisch sieben Beschreibungen von Weiterbildungsangeboten analysiert. Aus dieser Systematik heraus wurden abschließend Qualitätskriterien zur Entwicklung sowie zur Prüfung von kompetenzbasierten Weiterbildungen im frühpädagogischen Feld formuliert.

Im Prozess der Arbeit dieser Expertise wurden zwei Probleme deutlich:

- In den letzten Jahren hat ein regelrechter Boom in der Auseinandersetzung um das Thema Kompetenz eingesetzt; dies ist ein Grund dafür, dass nur ein Teil dieser Diskussionen aufgegriffen und abgebildet werden konnte.
- Aufgrund begrenzter Ressourcen konnte die Analyse der Dokumente, vor allem der Modulhandbücher und der Weiterbildungsbeschreibungen, nur exemplarisch durchgeführt werden. Es würde sich sicher lohnen, noch breiter und tiefergehend Dokumente auf dem Stand der jetzigen Erkenntnisse zu untersuchen. Dennoch ist es mit den systematisch abgeleiteten Prüf- bzw. Qualitätskriterien gelungen, Orientierungen zu formulieren, die die Grundlage für die Analyse und Bewertung von Aus- und Weiterbildungscurricula darstellen können – diese sollten selbstverständlich zukünftig weiterentwickelt und evaluiert werden.

Die Arbeit dieser Expertise zeigt, dass es wünschenswert und im Sinne einer nachhaltigen Qualitätssicherung im gesamten Berufsfeld anzustreben wäre, eine bessere Vergleichbarkeit zwischen Aus- und Weiterbildungskonzepten zu erreichen, um insbesondere Transparenz für die Adressatengruppen zu gewährleisten. Dies kann eine Kompetenzorientierung mit operationalisierten Zielen und Kompetenzbeschreibungen leisten.

Zugleich würden sich bessere Systematiken von Anerkennungen und die Durchlässigkeit zwischen Ausbildungsgängen, aber auch zwischen den Bereichen der Weiterbildung und Ausbildung erreichen lassen.

Ein wünschenswerter weiterer Schritt wäre, die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden von Aus- und Weiterbildung in der Praxis systematisch – sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt – zu erfassen und zu evaluieren. So könnte auch überprüft werden, ob das, was in den Beschreibungen und angestrebten Lernzielen formuliert wird, auch realisiert wird.

Schließlich wäre es im Rahmen von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von zentraler Bedeutung, mehr Kenntnisse darüber zu generieren, welche Methoden der Unterrichts- und Prüfungsdidaktik *auf welche Weise* wirken, und vor allem wie die sogenannte Transferlücke möglichst klein gehalten werden kann. Dies erfordert umfangreiche empirische Forschungen. Perspektivisch könnten dann hieraus noch präzisere und dringend notwendige Standards für den Bereich der Aus- und Weiterbildung sowie deren Evaluation entwickelt werden.

Bei allen perspektivisch ausgerichteten Optimierungsmöglichkeiten und Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung sind bereits viele Erfolge einer innovativen curricularen und didaktischen Entwicklungsarbeit auszumachen. Im Feld der frühpädagogischen Ausbildung ist in den letzten sechs bis acht Jahren im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sehr viel geleistet worden. Auch im Weiterbildungssektor zeigt sich ein zunehmend steigendes Anforderungs- und Leistungsniveau. Diese Entwicklungen sind grundsätzlich zu begrüßen; die Teil-Akademisierung der frühpädagogischen Ausbildung hat dabei sicherlich wichtige Impulse gegeben.

Die Expertise kann den aktuellen Stand des Diskurses zur Kompetenz darstellen. Dabei werden Orientierungen und Empfehlungen für die Entwicklung sowie für den Vergleich von Curricula aufgezeigt, und

nicht zuletzt auch Wege, wie eine kompetenzbasierte Weiterbildung so gestaltet werden kann, dass die mit ihr verbundenen Prozesse der Kompetenzentwicklung von Fachkräften zu einer nachhaltigen Verbesserung der pädagogischen Arbeit im Praxisfeld beitragen.

---

## 6 Literatur

---

- Achtenhagen, Frank/Baethge, Martin (2005): Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In: Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold/Huisinga, Richard (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden, S. 25–54
- Achtenhagen, Frank/Baethge, Martin (2008): Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Prenzel, Manfred (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, S. 51–70
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie des lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 713–734
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010. [www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?i=1215181395066&t=/Default/gateway&xref=http%3A//www.bmbf.de/de/12189.php](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?i=1215181395066&t=/Default/gateway&xref=http%3A//www.bmbf.de/de/12189.php) (03.03.2011)
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt am Main, S. 26–38. [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf) (12.12.2008)
- Arnold, Rolf (2005): Corporate Human Resource Development II. From Competence Development to Organisational Learning. Bonn: inwent
- Arnold, Rolf/Gomez Tutor, Claudia/Kammerer, Jutta (2003): Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als didaktische Herausforderung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, S. 129–144



- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Aulerich, Gudrun/Stuhler, Heidemarie (2006): Selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. In: Qualifikations-Entwicklungs-Management QUEM Bulletin, H. 4, S. 1–7
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie. München
- Balluseck, Hilde von (2010): Qualifikationsrahmen, Quereinstiege und die (Männer-)Quote – Aktuelle Herausforderungen für die Ausbildung von ErzieherInnen. [www.erzieherin.de/qualifikationsrahmen-quereinstiege-und-die-maenner-quote.php#2\\_Die\\_Qualifikationsrahmen\\_2](http://www.erzieherin.de/qualifikationsrahmen-quereinstiege-und-die-maenner-quote.php#2_Die_Qualifikationsrahmen_2) (09.11.2010)
- Balluseck, Hilde von/Kruse, Elke/Pannier, Anke/Schnadt, Pia (Hrsg.) (2008): Von der ErzieherInnenausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium. Berliner Beiträge zu Bildung, Gesundheit und Sozialer Arbeit. Band 7. Berlin
- Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 28–32
- Barz, Heiner (2006): Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen. Böblingen
- Blankertz, Herwig (1983): Einführung in die Thematik des Symposiums. In: Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft. Weinheim, S. 139–142
- Bloom, Benjamin S. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim
- Bodensohn, Rainer (2005): Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus. In: Frey, Andreas/Jäger, Reinhold S./Renold, Ursula (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau, S. 136–149
- Boetz, Ingeborg/Hartmann, Thomas (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 22–25. [www.diezeitschrift.de/497/bootz97\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm) (13.11.2010)
- Braun, Edith (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp.). Göttingen
- Braun, Edith/Hannover, Bettina (2008): Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). [www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_sechszwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf) (14.10.2010)
- Bretschneider, Markus (2006): Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung. [www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf) (16.12.2008)
- Bühmann, Thorsten (2009): Kompetenzbilanzierung in pädagogischen Prozessen. Hintergründe, Verfahren, Potenziale und Grenzen. In: Der pädagogische Blick, 17. Jg., H. 3, S. 132–146
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (2009): Qualifikationsrahmen für die Studiengänge im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung. Remagen
- Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher/Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik/Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen (BAG-KAE/BeA/BöfAE) (2004): Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier, 15. Mai 2004. [www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html) (20.03.2011)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2008): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht. [www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw\\_43201.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf) (28.12.2008)
- Buschmann, Anke/Simon, Stephanie/Jooss, Bettina/Sachse, Steffi (2010): Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Freiburg im Breisgau, S. 107–133

- Chen, Hai Ming/Chang, Wen Yen (2010): The essence of the competence concept: Adopting an organisation's sustained competitive advantage viewpoint. In: *Journal of Management and Organisation*, 16. Jg., H. 5. <http://jmo.e-contentmanagement.com/archives/vol/16/issue/5/article/3628/the-essence-of-the-competence-concept> (16.12.2008)
- Clement, Ute (2002): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen, S. 29–54
- Cloos, Peter/Thole, Werner (2006): *Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden
- Commission of the European Communities (2000): *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper. Securities and Exchange Commission (SEC) 1832. Brüssel. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_en.pdf) (26.10.2010)
- Commission of the European Communities (2001): *Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission (COM), 678 final. Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (26.10.2010)
- Dalli, Carmen/Urban, Mathias (2010): *Professionalism in early childhood education and care*. International Perspectives. London: Routledge
- Dehnbostel, Peter (2001): *Perspektiven für das Lernen in der Arbeit*. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement* (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation*. Münster, S. 53–93
- Delamare Le Deist, Françoise/Winterton, Jonathan (2005): *What is Competence?* Human Resource Development International, 8. Jg., H. S. 27–46
- Demma, Rachel (2010): *Building an Early Childhood Professional Development System*. Issue Brief. [www.nga.org/Files/pdf/1002EARLYCHILDPROFESSIONALDEVELOPMENT.PDF](http://www.nga.org/Files/pdf/1002EARLYCHILDPROFESSIONALDEVELOPMENT.PDF) (11.11.2010)
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Sonderband. 21. Jg. Opladen
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn
- Deutscher Hochschulverband (2010): *DHV lehnt Pläne für Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ab*. [www.hochschulverband.de/cms1/pressemitteilung+M527cbf7b19b.html](http://www.hochschulverband.de/cms1/pressemitteilung+M527cbf7b19b.html) (10.11.2010)
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (2001): *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Weinheim
- Diehl, Thomas (2003): *Überlegungen zur empirischen Erfassung pädagogischer Professionalität*. In: *Empirische Pädagogik*, 17. Jg., H. 2, S. 236–255
- Dietrich, Stephan (2001): *Der Lehrende als Lernberater. Neue Aufgaben für die Vermittlung*. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld, S. 123–135
- Dietrich, Andreas/Gillen, Julia (2005): *Betrieb als Lernort. Lernprozesse im Betrieb zwischen Subjektivierung und Kollektivierung – Dilemmasituation oder Potential?* In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik bwp*, H. 9. [www.bwpat.de/ausgabe9/dietrich\\_gillen\\_bwpat9.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe9/dietrich_gillen_bwpat9.shtml) (14.11.2010)
- Dilger, Bernadette/Sloane, Peter (2003): *Running into e-business!? Auf der Suche nach dem e-business/e-commerce Qualifikationsprofil*. *Wirtschaftspädagogische Beiträge*, Band 6. [http://pfbf5www.unipaderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/3E26D7F61E04A527C1256FC0003DC24D/\\$file/wpb\\_h6.pdf](http://pfbf5www.unipaderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/3E26D7F61E04A527C1256FC0003DC24D/$file/wpb_h6.pdf) (12.11.2010)
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2006): *Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen*. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Handbuch*. Weinheim, S. 358–367
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek
- Drieschner, Elmar (2009): *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden
- Ebert, Sigrid (1999): *Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis*. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): *Die Ausbildung der Erzieherinnen*. Weinheim, S. 143–155

- Ebert, Sigrid (2006): Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg im Breisgau
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2004): Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. hiba Durchblick, 3. [www.hiba.de/download-center/fachbeitrag/durchblick3\\_2004/Seiten%20aus%20DB\\_3\\_04%20S.%207%20-%2010.pdf](http://www.hiba.de/download-center/fachbeitrag/durchblick3_2004/Seiten%20aus%20DB_3_04%20S.%207%20-%2010.pdf) (14.11.2010)
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2008): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, S. 129–146
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (Hrsg.) (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster
- Erpenbeck, John/Heyse, John (2007): Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Aufl. Münster
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. bearb. Aufl. Stuttgart
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg. [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf) (31.10.2010)
- Europäisches Parlament/Rat (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. ABI. C111 vom 06.05.2008, S. 1–7. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:001:0007:DE:PDF> (30.10.2010)
- Faas, Stefan (2010): Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens – Eine forschungsmethodische Annäherung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Freiburg im Breisgau, S. 219–245
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SARb). Lüneburg. [www.fbts.de/uploads/media/QRSArb\\_Version\\_5.1.pdf](http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf)
- Fachhochschule Köln (Hrsg.) (2010): KOMpetenzPASS. Kompetent auf Kurs – ein Leitfaden für Studierende. <http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/arbeitsblaetter-downloads/files/KomPass.pdf> (14.11.2010)
- Felbinger, Andrea (2010): Kohärenzorientierte Lernkultur. Ein Modell für die Erwachsenenbildung. Wiesbaden
- Felden, Heide von (2008): Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In: Felden, Heide von (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 109–128
- Fischer, Martin (2009): Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung. Bremen/Heidelberg/Karlsruhe: A + B Forschungsnet. [www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/A\\_B\\_Forschungsberichte/AB\\_\\_03\\_09.pdf](http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/A_B_Forschungsberichte/AB__03_09.pdf) (14.10.2010)
- Franke, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bonn
- Frey, Andreas/Balzer, Lars (2005): Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In: Frey, Andreas/Jäger, Reinhold S./Renold, Ursula (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau, S. 31–57
- Fried, Lilian (2005): Erstellung eines Konzepts für ein Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung“. [www.profis-in-kitas.de/downloads/expertenrunden-rahmencurriculum/beitrag\\_fried.pdf](http://www.profis-in-kitas.de/downloads/expertenrunden-rahmencurriculum/beitrag_fried.pdf) (29.11.2008)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Ziesemer, Sonja (2010): Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS) nimmt ihre Arbeit auf. In: KiTa aktuell Baden-Württemberg, 19. Jg., H. 2, S. 31–34
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Erfassung von Kompetenzentwicklung in frühpädagogischen Studiengängen mit dem Konzept der Dilemmasituationen. Freiburg im Breisgau
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. Frankfurt am Main: DIE. S. 69–79.

- [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf) (12.12.2008)
- Gnahn, Dieter (2010 a): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Gnahn, Dieter (2010 b): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Entwicklungsstand, Diskussionspunkte und Perspektiven. [www.die-bonn.de/doks/gnahn1002.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/gnahn1002.pdf) (09.11.2010)
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim
- Grollmann, Philipp/Jude, Nina (2008): Kompetenz in der empirischen Bildungsforschung und in der Beruflichen Bildung – Anknüpfungspunkte für einen hoffentlich fruchtbaren Dialog. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. [www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_sechszwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf) (14.10.2010)
- Gruber, Hans (2007): Bedingungen von Expertise. Forschungsbericht Nr. 25. Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung. [www-campus.uni-regensburg.de/edu3/images/stories/PDF/Forschungsberichte/fb25.pdf](http://www-campus.uni-regensburg.de/edu3/images/stories/PDF/Forschungsberichte/fb25.pdf) (13.11.2010)
- Gruber, Hans (2008): Die Entwicklung von Expertise. In: Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld, S. 309–326
- Habenicht, Thomas/Elsholz, Uwe (2004): Kompetenzentwicklung im Betriebs- und Beraternetzwerk Kompetenz. In: Elsholz, Uwe/Dehnbostel, Peter (Hrsg.): Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht. Berlin, S. 33–48
- Haeske, Udo (2008): ‚Kompetenz‘ im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Berlin
- Hänggi, Gerhard/Kemter, Petra (2004): Kompetenz-Navigation: praxisorientierte Methoden zum Persönlichkeits- und Kompetenz-Profilung. Frechen
- Handley, David (2003): Assessment of Competencies in England’s National Vocational Qualification System. In: Straka, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 57–67
- Hanf, Georg/Rein, Volker (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik BWP, H. 3, S. 7–12
- Hartig, Johannes (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. [www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_sechszwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf) (14.10.2010)
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. [www.bmbf.de/pub/band\\_zwanzig\\_bildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_zwanzig_bildungsforschung.pdf) (14.10.2010)
- Heil, Friederike (2007): Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik. Ein Ansatz zur Klärung eines strapazierten Begriffes. In: Heffels, Wolfgang M./Streffer, Dorothea/Häusler, Bernd (Hrsg.): Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz – pädagogische Perspektiven. Opladen, S. 43–79
- Held, Karl-Heinz (2008): Kompetenz- und Outcome-Orientierung. In: Bund-Länder-Konferenz (BLK) (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Erwartungen und Herausforderungen. Tagungsdokumentation. 5. und 6. März 2008 in der Landesvertretung Baden-Württemberg. Berlin, S. 68–70
- Hellwig, Silke (2008 a): Zur Vereinbarkeit von Competency-based Training (CBT) und Berufsprinzip. Konzepte der Berufsbildung im Vergleich. Wiesbaden
- Hellwig, Silke (2008 b): Competency-based Training. Potenzial für die Kompetenzorientierung in der deutschen Berufsbildung? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik BWP, H. 5, S. 30–33
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2009): Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme. 2. Aufl. Stuttgart
- Hippel, Aiga von/Fuchs, Sandra/Kollmannsberger, Markus (2010): Fortbildungsbedarfe und -inter-



- sen von WeiterbildnerInnen – Zwischenergebnisse einer aktuellen Studie. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 100–113
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München. [www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/wiff\\_hippelgrimm\\_final.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/wiff_hippelgrimm_final.pdf)
- International Step by Step Association (2010): ISSA Newsletter. Summer 2010. [www.issa.nl/newsletter/10/summer/part2.html](http://www.issa.nl/newsletter/10/summer/part2.html) (11.11.2010)
- Janssen, Rolf (2010 a): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. WiFF Expertisen, Band 1. München
- Janssen, Rolf (2010 b): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Zusammenfassung der Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München. [www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/expertise\\_janssen\\_kurzfassung\\_final.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/expertise_janssen_kurzfassung_final.pdf) (09.11.2010)
- Jurecka, Astrid (2008): Introduction to the Computer-Based Assessment of Competencies. In: Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard/Leutner, Detlef (Hrsg.): Assessment of Competencies in Educational Contexts. Cambridge: Hogrefe, S. 193–213
- Kauffeld, Simone (2005): Fachliche und überfachliche Weiterbildung. Welche Investitionen zahlen sich heute für die berufliche Handlungskompetenz aus? In: Frey, Andreas/Jäger, Reinhold S./Renold, Ursula (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau, S. 57–75
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden
- Kehl, Wolfgang (2008): Erwartungen der Praxis an den DQR. In: Bund-Länder-Konferenz (BLK) (2008): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Erwartungen und Herausforderungen. Tagungsdokumentation. 5. und 6. März 2008 in der Landesvertretung Baden-Württemberg. Berlin, S. 103–106
- Kirchhöfer, Dieter (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
- Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: BMBF. [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (14.10.2010)
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, S. 11–29
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlef (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf die Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. [kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag](http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag) (27.10.2010)
- Klink, Marcel van der/Schlusmans, Kathleen/Boon, Jo (2007): Designing and Implementing Views of Competencies. In: Angel Sicilia, Miguel (Hrsg.): Competencies in organizational e-learning: Concepts and tools. Hershey: Information Science Publishing, S. 221–233
- Köller, Olaf (2010): Bildungsstandards. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 529–548
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2004): Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. SEK, 971. [eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung\\_lllernen.pdf](http://eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung_lllernen.pdf) (14.12.2008)
- Kraft, Susanne (2006): Die Lehre lebt. „Lehrforschung“ und Fachdidaktiken für die Weiterbildung – Resümee und Forschungsbedarfe. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 209–216
- Kremer, Manfred (2007): Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesysteme – mehr Chancen als Risiken. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik BWP, H. 3, S. 3-4

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) (10.11.2010)
- Lang von Wins, Thomas/Barth, Ursula G./Sandor, Andrea/Triebel, Claas (2005): Grundlagen einer lernenden Kompetenzbeurteilung in Unternehmen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster, S. 453–600
- Lehmann, Gabriele/Nieke, Wolfgang (2001): Zum Kompetenz-Modell. [www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/rahmenplaene/ergaenzende\\_texte/text-lehmann-nieke.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/rahmenplaene/ergaenzende_texte/text-lehmann-nieke.pdf) (29.12.2008)
- Leutner, Detlef/Hartig, Johannes/Jude, Nina (2008): Measuring Competencies: Introduction to Concepts and Questions of Assessment in Education. In: Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard/Deutner, Detlef (Hrsg.): Assessment of Competencies in Educational Contexts. Cambridge: Hogrefe, S. 177–192
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim
- Müller, Sarah/Paechter, Manuela/Rebmann, Karin (2008): Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. [www.bwpat.de/ausgabe14/mueller\\_etal\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf) (27.01.2010)
- Müller-Ruckwitt, Anne (2008): „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg
- Münk, Dieter/Severing, Eckart (2009): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Bielefeld
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Erzieherinnenausbildung an der Hochschule. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 5/6, S. 46–49
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München, S. 92–101
- Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Farmington Hills, S. 251–263
- Nentwig-Gesemann, Iris/Balluseck, Hilde von (2008): Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra, H. 3/4, S. 28–32
- Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011 a): Expertise zum Thema: Professionelle Haltung / Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. WiFF Expertisen. München (im Erscheinen)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011 b): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. Das Konzept der Dilemmasituationen. In: Zeitschrift Frühe Bildung (im Erscheinen)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Schwarz, Stefanie/Gerstenberg, Frauke/Köhler, Luisa (2011 c): Kompetenzentwicklung erfassen – ein berufsbiografischer Zugang (im Erscheinen)
- Neß, Harry (2010): EQR und DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33. Jg. , H. 1, S. 21–38
- Neumann, Robert (1999): Grenzen und Möglichkeiten multimedial unterstützten, selbstorganisierten Lernens. In: Erpenbeck, John/Heyse, Volker (Hrsg.): Die Kompetenzbiographie. Münster, S. 517–609
- Neuß, Norbert (2009): Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen
- Neuweg, Georg H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster
- North, Klaus/Friedrich, Peter/Lantz, Annika (2005): Kompetenzentwicklung zur Selbstorganisation. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiter-



- bildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster, S. 601–672
- Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld
- Nuissl, Ekkehard (2010): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. bearb. Auflage. Wiesbaden, S. 405–419
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2009): Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse. [www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014\\_bmfjsfj\\_fachpersonal\\_eu27\\_neu.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfjsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf) (11.11.2010)
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen
- Open Initiative (2001): Kansas and Missouri. Core Competencies for Early Care and Education Professionals. What professionals who work with young children and families need to know and do to provide quality early care and education. [www.openinitiative.org/content/pdfs/CoreCompetencies/EC-CoreCompetencies.pdf](http://www.openinitiative.org/content/pdfs/CoreCompetencies/EC-CoreCompetencies.pdf) (11.11.2010)
- Oxford University Press (2005): Competence. [www.oup.com/oald-bin/web\\_getald7index1a.pl](http://www.oup.com/oald-bin/web_getald7index1a.pl) (03.12.2008)
- Pant, Hans A. (2008): Verfahren der Standardsetzung im Zuge der Überprüfung der länderübergreifenden Bildungsstandards. In: Bund-Länder-Konferenz (BLK): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Erwartungen und Herausforderungen. Tagungsdokumentation. 5. und 6. März 2008 in der Landesvertretung Baden-Württemberg. Berlin, S. 80–81
- Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung (HoF-Arbeitsbericht 2 2010). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung. [www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_2\\_2010.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf) (11.10.2010)
- Pawlowsky, Peter/Menzel, Daniela/Wilkens, Uta (2005): Wissens- und Kompetenzerfassung in Organisationen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster, S. 341–451
- Preißer, Rüdiger/Völzke, Reinhard (2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: REPORT, 30. Jg., H. 1, S. 62–71. [www.die-bonn.de/doks/preisser0701.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/preisser0701.pdf) (25.10.2010)
- Profis in Kitas (PiK) (2007): Überblick über Studiengänge für den Bereich Pädagogik der Frühen Kindheit. [www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/fruehpaedagogische-studiengaenge](http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/fruehpaedagogische-studiengaenge) (29.11.2008)
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Baltmannsweiler, S. 15–23
- Räbiger, Jutta (2010): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – welche Bedeutung haben sie für die Hochschulen? Alice, Magazin der Alice Salomon Hochschule Berlin, H. 19, S. 40–42
- Rapold, Monika (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler, S. 5–34
- Rauner, Felix (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. [www.sbs-gi.de/materialien/content/Rauner\\_Novize.pdf](http://www.sbs-gi.de/materialien/content/Rauner_Novize.pdf) (13.11.2010)
- Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Bremen: ITB. [www.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte/fb\\_14\\_04.pdf](http://www.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte/fb_14_04.pdf) (11.10.2010)
- Rauner, Felix (2007): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 40. Jg., H.1, S. 57–72. [www.hsu-hh.de/download-1.4.1.php?brick\\_id=CFSDblydzsLrwnfj](http://www.hsu-hh.de/download-1.4.1.php?brick_id=CFSDblydzsLrwnfj) (11.10.2010)
- Reiber, Karin (2006): Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP (BIBB), 35. Jg. H. 6, S. 20–23

- Reich, Kersten (2004): Konstruktivistische Didaktik im Blick auf Aufgaben der Fachdidaktik Pädagogik. In: Beyer, Klaus (Hrsg.): Planungshilfen für den Fachunterricht. Baltmansweiler, S. 103–121
- Reutter, Gerhard/Ambos, Ingrid (2006): Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte. Evaluation von LiWE-Projekten im Förderprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Abschlussbericht. [www.die-bonn.de/doks/reutter0701.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/reutter0701.pdf) (14.11.2010)
- Rhein, Rüdiger (2010): Kompetenzorientierung im Studium. In: Philipp Pohlenz, Philipp/Oppermann, Antje (Hrsg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation. Bielefeld, S. 137–152
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart. [www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS\\_Studie\\_Inhalt\\_PiK\\_rz.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Studie_Inhalt_PiK_rz.pdf) (10.11.2010)
- Rosenstiel, Lutz von/Wastian, Monika (2002): Wenn Weiterbildung zum Innovationshemmnis wird: Lernkultur und Innovation. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (AG QUEM) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Münster, S. 203–246
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover
- Schaeper, Hildegard (2009): Das Nationale Bildungspanel: ein Leuchtturm der Bildungsforschung. HIS Hochschulinformationssystem Magazin, H. 3, S. 4–5
- Schmidt, Boris (2010): Qualitätsentwicklung = Evaluation + Hochschuldidaktik? Von einer Rechnung, die nicht aufgeht. In: Pohlenz, Philipp/Oppermann, Antje (Hrsg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation. Bielefeld, S. 179–192
- Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg
- Schnadt, Pia (2008): Die Anrechnung von Kompetenzen ausgebildeter ErzieherInnen auf ein Hochschulstudium. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Farmington Hills, S. 137–152
- Schneider, Ralf/Szczyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld
- Schott, Franz/Azizi Ghanbari, Shahram (2008): Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. Münster
- Speer, Sandra/Harich, Katja (2007): Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden. Leonardo-da-Vinci-Projekt „TEVAL“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP (BIBB), 35. Jg., H. 6, S. 33–42
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006): Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. [www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=c22ffadf50911000cf1d618984e8c3ae#page=28](http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=c22ffadf50911000cf1d618984e8c3ae#page=28) (21.08.2008)
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, S. 49–69
- Strätz, Rainer (2007): Was kann der Kindergarten für Familien tun? In: Hartmann, Susanne (Hrsg.): Gemeinsam für das Kind – Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten: Erfahrungen aus dem Projekt „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“ durchgeführt von fünf Verbänden der LIGA der freien Wohlfahrtspflege in Baden-Württemberg e.V. und gefördert durch die Landesstiftung Baden-Württemberg. Berlin, S. 148–159
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg. H. 2, S. 206–222
- Tippelt, Rudolf/Amoros, Antonio (2003): Competency-based training. Compilation of seminar subject matter: Training the trainers. [www.cdg.de/imperia/md/content/bereich4-intranet/abteilung4-01/1\\_competency\\_based\\_training.pdf](http://www.cdg.de/imperia/md/content/bereich4-intranet/abteilung4-01/1_competency_based_training.pdf) (06.12.2008)
- Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/Hippel, Aiga von/Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld

- Tov, Eva (2010): Studentische Portfolioarbeit als Lehr-, Lern- und Prüfform von im Studium entwickelten Kompetenzen – das Beispiel Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. In: Pohlenz, Philipp/Oppermann, Antje (Hrsg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation. Bielefeld, S. 109–122
- Universität Bamberg (2010): NEPS. Nationales Bildungspanel. [www.uni-bamberg.de/neps/projekt/ziele/](http://www.uni-bamberg.de/neps/projekt/ziele/) (09.11.2010)
- Urban, Mathias (2010): Internationale Weiterbildung. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF (Hrsg.): Höher Schneller Weiterbildung. Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin. Dokumentation. München, S. 29–31
- Vermont Northern Lights Career Development Center (2007): Core Competencies for Early Childhood Professionals. The Foundation for Vermont's unified professional development system. <http://pdfcast.org/pdf/core-competencies-for-early-childhood-professionals> (11.11.2010)
- Viernickel, Susanne (2008): Von Breitband zu Schmalspur? Die neuen frühpädagogischen Bachelor-Studiengänge. In: Sozial Extra, H. 3/4, S. 21–27
- Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden
- Vonken, Matthias (2010): Kompetenz und kompetentes Handeln als Gestaltung der Biografie und des Lebenslaufs. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 191–208
- Washington State Department of Early Learning (2009 a): Core Competencies for Early care and Education and Professionals. [www.del.wa.gov/publications/partnerships/docs/CoreCompetencies.pdf](http://www.del.wa.gov/publications/partnerships/docs/CoreCompetencies.pdf) (11.11.2010)
- Washington State Department of Early Learning (2009 b): The Professional Development Consortium. Core Competencies for Early Learning and Care Professionals. [www.del.wa.gov/publications/partnerships/docs/CoreCompetenciesPPT.pdf](http://www.del.wa.gov/publications/partnerships/docs/CoreCompetenciesPPT.pdf) (11.11.2010)
- Weber, Susanne (2005): Kompetenz und Identität als Konzepte beruflichen Lernens über die Lebensspanne. In: Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold/Huisinga, Richard (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden, S. 9–23
- Webler, Wolff-Dietrich (2004): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld
- Weigel, Tanja/Mulder, Martin/Collins, Kate (2007): The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. In: Journal of Vocational Education and Training, 59. Jg., H. 1, S. 51–64
- Weinert, Franz E. (2001 a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen, S. 45–65
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001 b): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim
- Werner, Erwin (2003): Schlüsselqualifikationen. Persönliche Voraussetzungen für beruflichen Erfolg. Heidelberg
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart
- Wieland, Rainer (2004): Arbeitsgestaltung, Selbstregulationskompetenz und berufliche Kompetenzentwicklung. [www.econbiz.de/archiv1/2008/52658\\_arbeitsgestaltung\\_selbstregulationskompetenz\\_kompetenzentwicklung.pdf](http://www.econbiz.de/archiv1/2008/52658_arbeitsgestaltung_selbstregulationskompetenz_kompetenzentwicklung.pdf) (13.11.2010)
- Wilkens, Uta (2004): Von der individuellen zur kollektiven Kompetenz? In: Dokumentation zur Kommissionstagung Personal der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft, 24./25. September 2004 in Konstanz. [www.uni-konstanz.de/FuF/Verwiss/Klimecki/KomPers/fullpapers/Wilkens.pdf](http://www.uni-konstanz.de/FuF/Verwiss/Klimecki/KomPers/fullpapers/Wilkens.pdf) (14.11.2010)
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Lernkulturen im Umbruch. Zur Bedeutung von Ritualen und performativen Praktiken in Lernsituationen. In: Wulf, Christoph u.a. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden, S. 323–328

## 7 Anhang

### Exemplarische Lehr-Lern-Formate

#### *Interaktionsbasierte Lernwerkstattarbeit*

Zur besseren Verknüpfung von theoretischem Wissen und Handlungskompetenzen bei der professionellen Gestaltung von Interaktionen und Gesprächssituationen mit Erwachsenen und Kindern sowie bei der individualisierten und differenzierten Bildungsförderung sind Lehr-/Lernarrangements geeignet, in denen zugleich Theoriebezug und Kontextnähe vorhanden sind, und in denen (auch videogestützt) pädagogisches Handeln analysiert und reflektiert werden kann.

Die Unterstützung der Lernenden bei der selbst-reflexiven Weiterentwicklung der eigenen Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit unter Berücksichtigung der Besonderheiten professioneller Beziehungsgestaltung ist als eine Kernaufgabe frühpädagogischer Aus- und Weiterbildung anzusehen. Um Sicherheit in beziehungs- und bildungsförderlichen Interaktionssituationen mit Kindern und in professioneller Kommunikation mit Erwachsenen zu erwerben sowie das eigene kommunikative und beziehungsorientierte Handeln zu analysieren und zu reflektieren, reicht theoretisches Wissen allein nicht aus. Der Erwerb diesbezüglicher methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen muss handlungsorientiert und erfahrungsgestützt erfolgen.

Dieser Erwerb kann dabei mit Fremdsituationen (Videografie pädagogischer Schlüsselsituationen) erfolgen sowie mit quasi-realen Settings (Rollen-spiele) oder auch mit realen Praxissituationen (Videoaufzeichnungen von Handlungssituationen der Beteiligten in ihrer Praxis; Herstellung pädagogischer Settings im Aus- und Weiterbildungskontext, z. B. Lernwerkstattarbeit mit Kindern; Beobachtung und Reflexion des professionellen Handelns).

#### *Biografiearbeit*

Die Biografiearbeit ist eine Methode, die das Erinnern der eigenen Lebensgeschichte bzw. einzelner erlebter Episoden unterstützt. Die Gesprächsführung des Lehrenden ist dabei grundsätzlich zugewandt, erzähl-

generierend und non-direktiv. Der Lernende wird zu einer (Re-)Konstruktion und Reflexion der eigenen Identitätsentwicklung angeregt. Die Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte dokumentiert sich in Erzählungen und Texten, aber auch in nonverbalen Ausdrucksformen.

Die aktive, eigenständige Arbeit an der eigenen Biografie kann einen wichtigen Lernprozess darstellen: Mit der retrospektiven, verstehenden Rekonstruktion bzw. Neukonstruktion der eigenen Biografie können lebensgeschichtliche Prozessverläufe (z. B. Verlaufskurven, Wandlungsprozesse, institutionelle Ablaufmuster, Orientierung an biografischen Entwürfen) nicht nur expliziert, geordnet und überdacht, sondern auch (neu) bewertet werden und damit Bedeutung für die zukünftige (berufs)biografische Planung und Entwicklung haben.

Als Dreischritt des biografischen Arbeitens gelten:

- (1) Gewordenheit erkennen,
- (2) Eigenverantwortung übernehmen,
- (3) Konsequenzen für den weiteren Lebensweg ziehen.

Neben der *Arbeit an der eigenen Biografie* kann auch die *Auseinandersetzung mit Fremdbiografien* sinnvoll sein: Wer die Orientierungen und das Handeln anderer in ihrem lebensgeschichtlichen Prozessverlauf versteht und erklären kann, gewinnt eine neue Perspektive auch auf den eigenen Sozialisationsprozess. Eine biografische Arbeit in Lehr-Lern-Kontexten erfordert ein vertrauensvolles, konstruktives Klima sowie Absprachen über die Verfahrensregeln. Es ist zu empfehlen, zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit, danach in Kleingruppen oder im Plenum zu arbeiten.

Persönliche Reflexionen dürfen niemals in einen Bewertungs- oder Benotungskontext eingebunden sein. Im Rahmen der Biografiearbeit ist die Verwendung von Portfolios hilfreich.

Biografiearbeit stellt Lehrende vor besondere Herausforderungen: Sie begegnen den Lernenden bei dieser Methode in einem Dialog, bei dem beide Seiten als Erzählende und Zuhörende fungieren können und somit den Prozess des biografischen Arbeitens gemeinsam bestimmen.

Zentrale Kompetenzen, die die Lehrenden in die Biografiearbeit einbringen müssen, sind Beziehungsorientierung, Wertschätzung, Einfühlsamkeit und Echtheit.

### *Fallstudie/Fallanalyse*

Fallstudien lassen sich im handlungs- bzw. praxisorientierten Unterricht (z. B. im Rahmen von Projektarbeit) umfassend einsetzen. Für den Lehr- und Lernprozess ist zentral, dass die Lernenden auf der Grundlage von Fallmaterial selbstständig eine Lösung für ein Problem erarbeiten. Die Fälle können von den Lehrenden zur Verfügung gestellt, aber auch von den Lernenden eingebracht werden (z. B. aus Praxisphasen der Ausbildung oder der Berufspraxis).

Die Analyse eines praktischen Falles (z. B. einer – beobachteten oder videografierten – konkreten Handlungssituation oder auch vielfältiger Beobachtungsmaterialien zu einem Kind) ermöglicht zum einen exemplarisch Prozesse des methodisch kontrollierten und multiperspektivischen Verstehens und Erklärens, zum anderen den Zugriff auf Theorien bzw. Wissensbestände, die zum Verstehen des Falles beitragen.

Die Fallarbeit ist als Forschungsmethode (z. B. in der Biografieforschung oder der Ethnografie) sowie als Lehr- und Lernmethode etabliert, um die Handlungs- und Entscheidungskompetenz von Akteuren zu erweitern.

Die Fallarbeit hat große Bedeutung für die Lernmotivation: Lebens- und berufsbedeutsame Probleme und Fragen fordern die Lernenden heraus. Besondere Lernwirksamkeit können Fallstudien dann entfalten, wenn sie konsequent an den folgenden Unterrichtsprinzipien ausgerichtet sind:

- *Exemplarität* (der Fall repräsentiert exemplarisch einen praxis- und berufsbedeutsamen Ausschnitt der Wirklichkeit),
- *Anschaulichkeit* (der Fall wird möglichst umfassend und ganzheitlich dargestellt),
- *Handlungsorientierung* (die Lernenden setzen sich eigenständig und ganzheitlich, kognitiv und emotional mit einem Fall auseinander und entwickeln konkrete Handlungsstrategien).

Als idealtypische, an die jeweiligen Erfordernisse und Ziele anzupassende Phasen der Fallstudienarbeit gelten:

- (1) die Konfrontation mit dem Fall,
- (2) die Beschaffung und Auswertung von Informationen,
- (3) die Entscheidungsfindung,
- (4) die Ergebnisdiskussion,
- (5) der Vergleich mit der Praxis.

In der Phase der *Konfrontation mit dem Fall* erschließen sich die Lernenden in Kleingruppen die Informationen, die zum Fall vorliegen, und entwickeln eine Problemstellung. In der folgenden Phase *Beschaffung und Auswertung von Informationen* sammeln und analysieren sie, was für die Bearbeitung der Problemstellung notwendig ist (z. B. in Fachbüchern oder durch Befragung von Experten). Auf dieser Grundlage findet dann eine *Entscheidungsfindung* statt: Die Lösungsvarianten, die erarbeitet wurden, werden mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen reflektiert und eingeschätzt. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten werden dann der gesamten Lerngruppe vorgestellt und kritisch diskutiert. In der abschließenden Phase des Lernprozesses geht es um den *Vergleich mit der Praxis*: Welche Lösungsstrategie wurde tatsächlich gefunden? Wie verläuft die Umsetzung der erarbeiteten Strategie(n) in der Praxis?

### *Portfolio/Lerntagebuch*

Portfolios sind individuelle Lerndokumentationen in Form von Mappen, in denen Lernende ausgewählte Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und Präsentationen sammeln.

Das Portfolio soll während einer längeren Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden, Prozesse und Ergebnisse bewusst wahrzunehmen, zu dokumentieren und damit der kritischen Reflexion zugänglich zu machen.

Das Portfolio ist eine „zielgerichtete, reflektierte und kommentierte Sammlung von Dokumenten (z. B. Schriftliche Arbeiten, Referate, Protokolle, Essays und andere Leistungsnachweise), welche die Studierenden zusammenstellen, um den Nachweis zu erbringen, dass sie die im Curriculum definierten Professionskompetenzen auf dem erforderlichen Niveau erreicht haben“ (Tov 2010, S. 12).

Mit der Portfoliotechnik werden sowohl Arbeitsprodukte als auch individuelle Lernprozesse bzw. Lernfortschritte dokumentiert. Einem Portfolio können sowohl „Portfolio-Aufträge“ zugrunde liegen als auch Erfahrungen des selbst organisierten und gesteuerten Lernens. Es kann chronologisch oder inhaltlich geordnete Materialien und Auswertungen enthalten.

Die Lehrenden sollten für die Arbeit an den Portfolios einen klaren Rahmen setzen (Ziele, Verbindlichkeit, Umfang und Erwartungen, Bewertungen und ihre Konsequenzen) sowie Hilfen bzw. Feedback bei

der Umsetzung anbieten. Zugleich müssen Portfolios aber in den Aufgaben und Fragestellungen offen und komplex genug sein, um Lernenden Raum für eigenständige und kreative Arbeit zu lassen.

Die Portfolioarbeit ermöglicht auch eine alternative Form der Kompetenzbewertung: Statt einer punktuellen Leistungskontrolle und Leistungsbewertung durch den Lehrenden sind die Lernenden selbst an der Darstellung und Analyse ihres Lernprozesses beteiligt. Die Bewertung des erworbenen Wissens und der angeeigneten Kompetenzen durch den Lehrenden kann sich damit individuell am Lernenden orientieren und prozessorientiert erfolgen. Die Lehrenden können und sollten das Portfolio auch für individuelle Feedback- und Beratungsgespräche mit den Lernenden nutzen. Eine konstruktive Feedback-Kultur ist ein Schlüssel dafür, intrinsisch motivierte Prozesse der Kompetenzentwicklung anzustoßen.





## Zu den Autoren



### **Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff**

ist Professor für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der *Evangelischen Hochschule Freiburg*. Der approbierte Psychologische Psychotherapeut wie auch Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut ist Leiter des *Zentrums für Kinder- und Jugendforschung* an der EH Freiburg und forscht unter anderem in der Pädagogik der Frühen Kindheit. Er leitet den Masterstudiengang *Bildung und Erziehung im Kindesalter*, ist Projektleiter Freiburg des Programms „Profis in Kitas“ der *Robert Bosch Stiftung* sowie Mitglied der Jury des *Deutschen Präventionspreises*.

---



### **Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann**

Diplom-Pädagogin; Professorin für Bildung im Kindesalter und Leiterin des Studiengangs *Erziehung und Bildung im Kindesalter* an der *Alice Salomon Hochschule Berlin*; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Bildungsforschung; Professionalisierungsprozesse und Hochschuldidaktik; Methoden qualitativer Bildungs- und Evaluationsforschung; Kommunikation und Sprache.

---







### **Stefanie Pietsch**

Master of Arts in Social Work; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der *Evangelischen Hochschule Freiburg* mit den Schwerpunkten Kompetenzdiagnostik und Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen; wissenschaftliche Begleitung von Evaluationsprojekten im Kinder- und Jugendhilfebereich; Lehrauftrag im Studiengang *Pädagogik der Frühen Kindheit*.

---

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: [www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
<p>Zuletzt erschienen:</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p>
			
<p><b>Band 18:</b> Regine Schelle: Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess</p>	<p><b>Band 12:</b> Michael Ledig: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik</p>	<p><b>Band 4:</b> Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p><b>Band 2:</b> Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p><b>Band 17:</b> Johanna Gebrande: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen</p>	<p><b>Band 11:</b> Vera Deppe: Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p>	<p><b>Band 3:</b> Zusammenarbeit mit Eltern</p>	<p><b>Band 1:</b> Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p><b>Band 16:</b> Jörn Borke/Paula Döge/ Joscha Kärtner: Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p><b>Band 10:</b> Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote</p>	<p><b>Band 2:</b> Kinder in den ersten drei Lebensjahren</p>	
<p><b>Band 15:</b> Annika Sulzer/Petra Wagner: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte</p>	<p><b>Band 9:</b> Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen</p>	<p><b>Band 1:</b> Sprachliche Bildung</p>	
<p><b>Band 14:</b> Gerhard J. Süss: Missverständnisse über Bindungstheorie</p>	<p><b>Band 8:</b> Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p>		

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches  
Jugendinstitut

Kompetenzmodelle werden sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung herangezogen, um ein Spektrum von Fähigkeiten zu beschreiben, das für die erfolgreiche Bewältigung von Handlungsanforderungen im beruflichen Alltag erforderlich ist. In der Frühpädagogik stehen unterschiedliche Kompetenzkonzepte und Auffassungen über den Stellenwert der Kompetenzorientierung nebeneinander. In der vorliegenden Expertise werden eine Bestandsaufnahme der Kompetenzdiskurse vorgenommen, die Praxis in Aus- und Weiterbildung untersucht und Empfehlungen für die Einschätzung und Umsetzung kompetenzorientierter Angebote gegeben.