

# C

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung</b>	Inga Bodenburg	<b>108</b>
<b>1.1</b>	<b>Einführung</b>		<b>108</b>
<b>1.2</b>	<b>Methoden zur Zielvereinbarung</b>		<b>110</b>
<b>1.3</b>	<b>Methoden zur Gestaltung der Lehr-Lernformate</b>		<b>111</b>
1.3.1	Beispiele für Methoden mit dem Schwerpunkt „Erwerb von Fachwissen“		114
1.3.2	Beispiele für Methoden mit dem Schwerpunkt „Entwickeln von Fertigkeiten“		117
1.3.3	Beispiele für Verfahren zur Erweiterung von Sozialkompetenz		120
1.3.4	Beispiele für Verfahren zur Stärkung von Selbstkompetenz		121
<b>1.4</b>	<b>Methoden für die kompetenzorientierte Vorbereitung und Begleitung des Transfers</b>		<b>123</b>
<b>2</b>	<b>Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren</b>		<b>128</b>
	Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch		<b>128</b>
<b>2.1</b>	<b>Einführung</b>		<b>128</b>
<b>2.2</b>	<b>Kompetenzmodelle und Kompetenzerfassung</b>		<b>129</b>
2.2.1	Kompetenzmodell für die Frühpädagogik		129
2.2.2	Fallarbeit als methodisch-didaktischer Schlüssel zur Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung		131
2.2.3	Bestehende Möglichkeiten zur Kompetenzerfassung		132
<b>2.3</b>	<b>Erfassung und Einschätzung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung</b>		<b>134</b>

2.3.1	Dilemma-Situationen	134
2.3.1.1	Selbst erlebte Dilemma-Situationen – „Realfälle“	134
2.3.1.2	Standardisiert vorgegebene Dilemma-Situationen – „Papierfälle“	140
2.3.2	Analyse von Videosequenzen	140
2.3.3	Einsatzvarianten der Bearbeitung von Dilemma-Situationen und der Analyse von Videosequenzen	145
2.3.4	Andere Verfahren der Kompetenzerfassung	146
2.4	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>149</b>

### 3 Auf dem Weg zur Kompetenzorientierung: Ansätze aus der frühpädagogischen Weiterbildungspraxis

Klaus Fröhlich-Gildhoff/Carolin Eichin/Claudia Röser/Leonie Lau

154

3.1	<b>Kriterienkatalog für die Analyse kompetenzbasierter Weiterbildungen in der Frühpädagogik</b>	<b>154</b>
3.1.1	Zielorientierung	156
3.1.2	Kompetenzmodell	158
3.1.3	Curricularer Aufbau: Struktur und Inhalt	158
3.1.4	Methodik/Didaktik	159
3.1.5	Evaluation/Zertifizierung	161
3.1.6	Kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung/Transfer in die Praxis/ weitere Begleitung	162
3.2	<b>Abschließende Bemerkungen</b>	<b>163</b>

# C

## Praxis kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen zur Gestaltung von Weiterbildungen, wie sie in Teil A „Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund“ und im Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“ (vgl. Kapitel B2) verdichtet dargestellt sind.

Darauf aufbauend geht es um die konkrete Ausgestaltung eines Weiterbildungsangebots, also u. a. um die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen. Für diese Qualitätsanforderungen sind Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zuständig. Die Durchführung schließlich obliegt den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, die im Auftrag der Weiterbildungsanbieter oder der Einrichtungsträger tätig werden.

In Teil C geht zunächst Inga Bodenburg auf konkrete Methoden zur Anbahnung von Kompetenzen bei den frühpädagogischen Fachkräften ein (Kapitel C1).

Anschließend geht es um die wichtige und zugleich herausfordernde Aufgabe, die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden zu erfassen und rückzumelden. Anhand erprobter Verfahren wird aufgezeigt, wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner diese Anforderung umsetzen können (Kapitel C2).

In Kapitel 3 schließlich werden Umsetzungsbeispiele kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildungen skizziert, auf die Klaus Fröhlich-Gildhoff und Carolin Eichin in einer Analyse von Weiterbildungsangeboten gestoßen sind (Kapitel C3).

# 1 Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung Inga Bodenbug

## 1.1 Einführung

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind *Konstrukteure* der beruflichen Wirklichkeit der Lernenden. Ihre Aufgabe besteht darin, die unterschiedlichen Praxiserfahrungen, Wissensbestände, Erwartungen und Vorbehalte wahrzunehmen und für die Gestaltung der Weiterbildung zu nutzen. Nicht alle Teilnehmenden haben sich freiwillig für die Weiterbildung entschieden, alle stehen jedoch in einem Spannungsfeld der Erwartungen von Trägern, Leitungen, Teams, Eltern und Kindern. Die Teilnehmenden wollen in der Weiterbildung persönliche Sicherheit, Gelassenheit und eine klare Handlungsorientierung für ihren Aufgabenbereich aufbauen. Sie brauchen die Lerngruppe als sichere Basis für eine offene, persönliche Kompetenzen und Unsicherheiten einbeziehende Lernarbeit.

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner passen die Methodik auf die im Fokus stehenden Handlungsanforderungen und damit auf die zu erwerbenden Kompetenzen an. Das Mitwirken in allen Phasen der Arbeitsprozesse, das Lernen durch und für Handeln, die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und Transfermöglichkeiten des Gelernten in die eigene Praxis sind Bestandteile jeder Weiterbildungseinheit. Ausgangspunkte sind jeweils die Lebens- und Berufserfahrungen, von denen die Teilnehmenden berichten. Die Referentinnen und Referenten setzen verschiedene Methoden ein, mit denen *Wissen, Reflexion und praktischer Handlungsvollzug* verschränkt werden und stärken somit den Transfer in die Praxis (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; Kapitel A1).

Sie bauen die Lernsituationen in Anlehnung an das WiFF-Kompetenzprofil „Weiterbildner/in in der Frühpädagogik“ auf zwei Ebenen auf:

1. Auf der Ebene der *Persönlichkeit (Personale Kompetenz)*: Diese betrifft die *Sozial- und Selbstkompetenz* der Teilnehmenden.

Die *Sozialkompetenz* wird herausgefordert durch die Mitgestaltung und angeregte Kommunikation im Seminar. Für den Aufbau einer guten Arbeitsatmosphäre gilt es, die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung, Empathie, sozialen Verantwortung im Sinne von Respekt und Solidarität sowie ein prosoziales Verhalten zu fördern.

Zur *Selbstkompetenz* gehören die Entwicklung von Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz in der Weiterbildung, die Mitteilung und Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von (beruflichem) Selbstbewusstsein und beruflicher Identität sowie der angemessene Umgang mit Normen und Werten.

2. Auf der Ebene der *Fachkompetenz*: Diese bezieht sich auf das *Wissen und die Fertigkeiten* der pädagogischen Fachkräfte.

Unter *Wissen* sind alle für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen erforderlichen Kenntnisse in Form von Fachwissen zu verstehen.

Die Ebene der *Fertigkeiten* richtet sich auf die Erarbeitung von Fertigkeiten im alltäglichen Handeln, aber auch auf das Planen, das Durchführen und Reflektieren von Konzepten und Vorhaben. Kreatives Problemlösen und die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen und einzusetzen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, gehören dazu (Deutsches Jugendinstitut 2011).

In den realen Handlungssituationen der Praxis sind diese zwei Ebenen immer miteinander verwoben und wirken in ihrer Gesamtheit verhaltenssteuernd. Weiterbildungen, die sich kompetenzorientiert ausrichten, rücken das selbstorganisierte Handeln der Teilnehmenden in den Mittelpunkt. Ziel ist es, die Selbstverantwortlichkeit zu stärken und Heuristiken zu entwickeln, die individuelle Problemlösungsprozesse ermöglichen. Dafür bedarf es

eines Methodenrepertoires, das Wissen, Reflexion und praktisches Handeln herausfordert und damit den Transfer fördert.

### *Vorgehen im doppelten Praxisbezug*

In der sozialpädagogischen Weiterbildung allgemein und insbesondere in der frühpädagogischen Weiterbildung ist der doppelte Praxisbezug bzw. die sogenannte *doppelte Didaktik* konstitutiv und daher ein wichtiges Element der Planung, Durchführung und Reflexion von Lernsituationen. Das Arbeiten an und mit Beziehung, die Art der Interaktion zwischen Teilnehmenden und Weiterbilderinnen bzw. Weiterbildnern ist Lerngegenstand. Was in den Seminaren modellhaft vermittelt wird, kann in zweifacher Hinsicht wirken und hat zwei Zielperspektiven:

1. die *Teilnehmenden* und
2. die *Kinder*, aber auch das Team der Teilnehmenden und die Eltern.

Ein Merkmal der Arbeit im zweifachen Praxisbezug ist die „Interaktionsorientierung“ (Jaszus/Küls 2010, S. 2). Weiterbilderinnen und Weiterbildner regen im Weiterbildungsprozess die Teilnehmenden verstärkt an, neben der fachlich-sachlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Weiterbildung auch die Dynamik des Interaktionsgeschehens und des Gruppenprozesses wahrzunehmen, ggf. in der Lerngruppe zu reflektieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in der wechselseitigen Beziehungsgestaltung in ihren Praxiseinrichtungen anzuwenden.

Teilnehmende beobachten genau, wie Weiterbilderinnen und Weiterbildner mit Nähe- und Übertragungsbedürfnissen umgehen, ob sie Distanzbedürfnisse und Widerstand akzeptieren und wie sie Sichtweisen im beruflichen „Geworden Sein“ der Teilnehmenden begegnen, die nicht den ihren entsprechen oder ihnen sogar zuwider laufen. Wenn in der Weiterbildung genügend Raum gegeben wird, das Beobachtete zu reflektieren, wenn Weiterbilderinnen und Weiterbildner sich klar und kongruent verhalten, kann ihr Verhalten als Modell für die Praxis hilfreich sein. Wenn die Werteorientierung in der Weiterbildung nicht

einseitig geschieht, sondern wenn im Sinne eines Werte- und Entwicklungsquadrates (Schulz von Thun 2006) gegensätzliche Ansichten Raum haben und ausbalanciert werden, fällt es Teilnehmenden leichter, in ihrer Praxis auf Sichtweisen und Bedürfnisse (z.B. von Kindern, von Eltern, von Mitgliedern des Teams), die den eigenen entgegengesetzt sind oder widersprechen, besonnener zu reagieren.

Transparenz in der Auswahl, Durchführung und Reflexion der verwendeten Methoden sind ebenfalls wichtige Merkmale der Umsetzung des zweifachen Praxisbezuges. Wenn Weiterbilderinnen und Weiterbildner die Auswahl ihrer Methoden mit Blick auf das angestrebte Ziel begründen und nach Möglichkeit Veränderungsvorschläge oder Ablehnung zulassen, stärkt dies erfahrungsgemäß die Methodenkompetenz der Teilnehmenden – auch in der Zusammenarbeit mit dem Team und den Eltern. Dafür hat es sich als günstig erwiesen, Methoden zu wählen, die Teilnehmende in der eigenen Praxis gebrauchen und direkt umsetzen können – sei es in der Angebotsgestaltung für Kinder, in Teamkonferenzen oder auf Veranstaltungen für Eltern.

Die nächsten Abschnitte stellen beispielhaft kompetenzorientierte Methoden für drei Anforderungen des Qualitätszirkels dar: 1. Methoden zur Zielvereinbarung, 2. Methoden zur Gestaltung der Lehr-Lernformate und 3. Methoden zur Vorbereitung des Transfers (vgl. Kapitel A1).

## 1.2 Methoden zur Zielvereinbarung

Eigenaktivität, Akzeptanz und Motivation für die Weiterbildung sowie Ideen wachsen, wenn eine gemeinsame Zielformulierung bezüglich der Inhalte und zum Vorgehen der Weiterbildung vorausgehen. So kann es gelingen, subjektorientierte Weiterbildungen anzubieten, die sich stark an den Bedarfen der Teilnehmenden orientieren.

Voraussetzung ist, dass die Ziele von allen Beteiligten verstanden, akzeptiert und mitgetragen werden und so formuliert sind, dass sie zum Handeln und Mitdenken einladen, sich auf spezifische Anliegen der Teilnehmenden beziehen, klar formuliert, sinnvoll, eindeutig und realistisch sind. Sie sollen mögliche unterstützende Ressourcen und Optionen, aber auch Unsicherheiten, Probleme und Widerstände deutlich machen.

Dazu gehört auch eine Zielformulierung zum Seminarverlauf: Zeiten und Ergebnisse der Weiterbildung sind zu benennen, ein gemeinsames Verständnis über die Vorgehensweisen auch in Konfliktsituationen herzustellen. In der Zielfindungsphase geht es darum,

- persönliche und gruppenbezogene Ziele für die Weiterbildung zu setzen,
- Lernbedürfnisse und Zweifel zu äußern,
- Ziele der Leitung und des Trägers mit den eigenen in Einklang zu bringen,
- sich über Weiterbildungsziele aus Bezugswissenschaften und Konzepten sozialpädagogischer Praxis zu informieren und
- das Vorgehen im Rahmen kompetenzorientierter Weiterbildung kennenzulernen.

### *Beispiel: „Erwartungsschiffe“*

Eine Möglichkeit, in einer entspannten Gestaltungssituation alle Aspekte auf einmal in den Blick zu nehmen, ist die Übung „Erwartungsschiffe“. Sie eignet sich als Variation einer Kartenabfrage gut für das erste Treffen einer Gruppe. Die Teilnehmenden und die Referentinnen bzw. Referenten berichten anhand der „Ladung“ in ihren „Erwartungsschiffen“, was sie in der weiteren Zusammenarbeit für

wichtig halten: zur eigenen Person im beruflichen Kontext, zum aktuellen Arbeitsbereich, zu Zielen, die sie in der Weiterbildung erreichen wollen, zu besonderen Interessen und Lernabsichten, zu Inhalten und Methoden, die in der Weiterbildung nicht vorkommen sollen.

*Verlauf:* Alle falten ein Schiff nach eigenen Vorstellungen, geben ihm den Namen, mit der sie auf der Weiterbildung angesprochen werden möchten und „beladen“ es mit beschrifteten Kärtchen (grün: „3 Ziele, die ich im Seminar erreichen möchte“; rot: „Was ich hier nicht besprechen und erleben möchte“; weiß: „Was ich noch sagen möchte“). Alle positionieren ihr Schiff an einer „Insel der Frühpädagogik“ (i.e. ein Arrangement in der Kreismitte, das die wichtigsten der zu erwerbenden Kompetenzen in den frühpädagogischen Bildungsbereichen symbolisiert). Es gibt zusätzlich je ein vorbereitetes Erwartungsschiff für Leitungen und Träger mit den im Vorhinein eingeholten Zielvorstellungen. Die Teilnehmenden fotografieren die Insel mit den positionierten Schiffen; das Foto wird für die Abschlussreflexion gebraucht, in der noch einmal ein Bild erstellt und ein Vergleich vorgenommen wird: Schiffe, die sich anfangs noch „weit draußen“ befanden, haben meist im Laufe des Kurses an oder auf der Insel ihren Platz gefunden.

Anschließend werden die Karten („Ladung“) nach Farben sortiert auf einer Moderationstafel gesammelt und arbeitsteilig geclustert. Es folgen ein Abgleich der geäußerten Zielvorstellungen und eine Erörterung im Plenum:

- Gibt es Schiffe, die auf Kollisionskurs sind?
- Fahren Schiffe in gegensätzliche Richtungen?
- Welche Ziele sollen im Seminar wann bearbeitet werden, welche kommen in den (Themen-)Speicher für ein Folgeseminar?

Die Referentinnen und Referenten sortieren die Karten entsprechend um und kleben sie auf neue Moderationswände. Sie werden aufbewahrt und weiterhin für die Zwischen- und Endreflexion gebraucht. Der Themenspeicher wird abgeschrieben und geht an die Organisatoren der Weiterbildungsmaßnahme. Die Weiterbildnerinnen und Weiter-

bildner modifizieren die eigene Seminarplanung entsprechend den Zielerwartungen und -befürchtungen der Teilnehmenden.

## 1.3 Methoden zur Gestaltung der Lehr-Lernformate

Kompetenzorientierte Weiterbildung findet in speziellen Lernsituationen statt. Kennzeichen von Lernsituationen in der kompetenzorientierten Didaktik ist die berufliche *Problemhaftigkeit*, d.h. die Aufgabenstellungen beziehen sich auf typische Handlungsanforderungen und Situationen aus der alltäglichen pädagogischen Praxis in der Kindertageseinrichtung, zu denen die Teilnehmenden Erkenntnis-, Handlungsorientierungs- und Problemlösebedarf haben. Somit wird die Übertragbarkeit der Weiterbildungsinhalte in die Praxis unterstützt, und der Anwendungsbezug rückt in den Fokus. Je divergenter diese Lernsituationen erscheinen, je mehr Fragen sie aufwerfen, desto höher ist zudem ihre Valenz für die Motivation der Teilnehmenden, sich dazu nachhaltiges Wissen und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Damit ist der Theorie-Praxis-Transfer angelegt.

Um Lernprozesse in ihrer Mehrdimensionalität, Personen- und Handlungsorientierung angemessen zu erfassen und zu planen, ist die Form des mehrstufigen Planungszyklus der „vollständigen Handlung“ für die einzelnen Lernsituationen hilfreich (Muster-Wäbs u. a. 2005; Nitschke 2013). Er besteht aus den Schritten:

- a) Klärungsphase vor der Weiterbildung,
- b) Anfangsphase,
- c) Produktionsphase,
- d) Auswertungs- und Evaluationsphase.

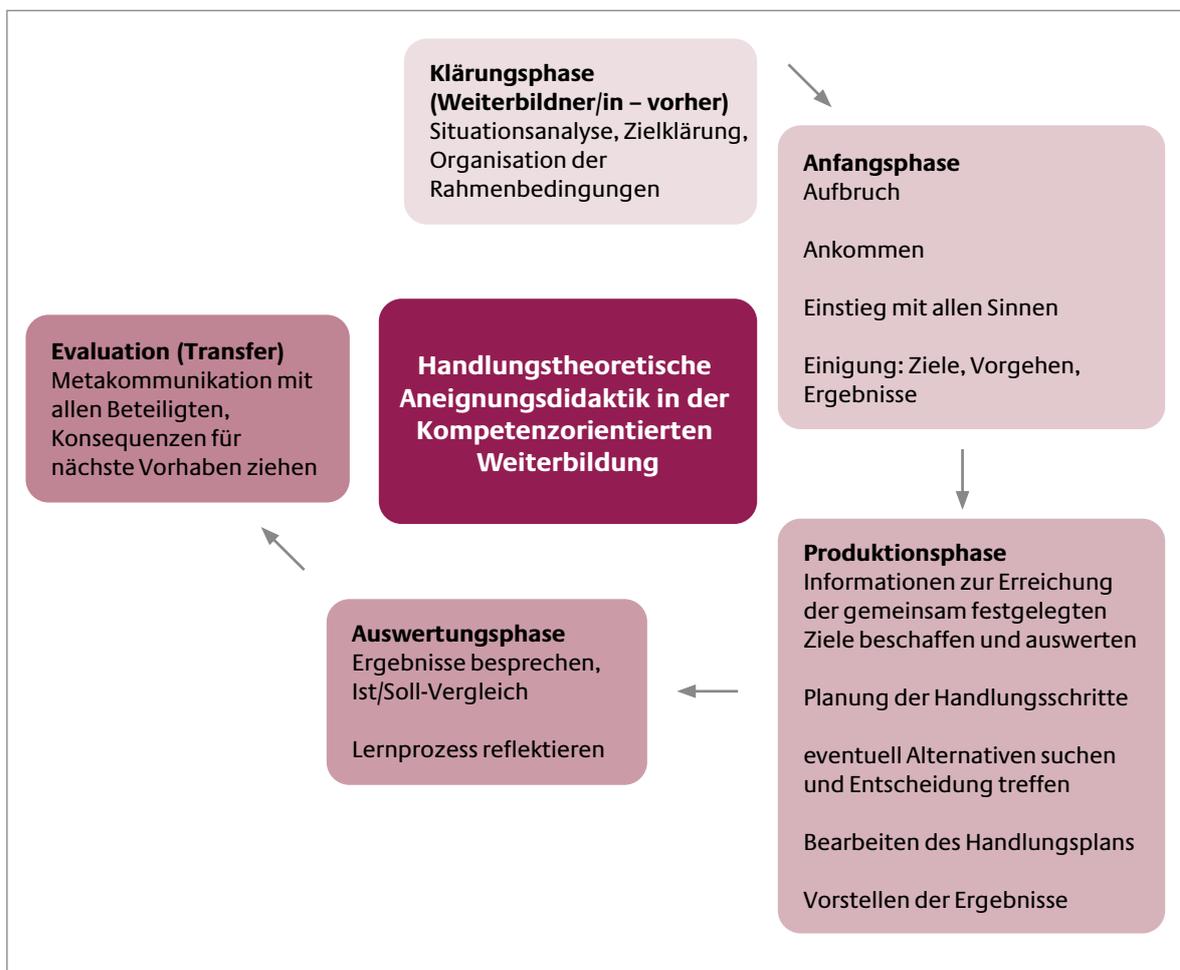
Diese Phasen sind innerhalb des Anforderungsschritts 4 „Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten“ (vgl. A1.2.4) zu sehen, stellen also eine Struktur bei der methodischen Ausgestaltung dieser Anforderung dar. In diesem Sinne erfüllt die Anforderung eine makrodidaktische Funktion, die hier beschriebenen Schritte haben hingegen eine mikrodidaktische.

Wenn es gelingt, den einzelnen Phasen den angemessenen Raum zu geben, ist die Orientierung an den Teilnehmenden gesichert und der Transfer in

die pädagogische Praxis vorbereitet. Mit Hilfe dieses Prozessmodells lassen sich die Voraussetzungen schaffen, der Rahmen festlegen, das Datenmaterial sammeln, didaktische Reduktionen vornehmen

und Methoden entwickeln, die den Teilnehmenden einen erfahrungsorientierten Wechsel im Aufnehmen, Verarbeiten, Reflektieren und Umsetzen von Inhalten ermöglichen (vgl. Abbildung 1).

**Abbildung 1: Prozessmodell der kompetenzorientierten Aneignung von Weiterbildungsinhalten**



Quelle: eigene Darstellung

Die folgende Matrix zeigt die aufeinander folgenden Phasen und Schritte in der Bearbeitung einer Lernsituation. Sie ist angelehnt an das Modell der „vollständigen Handlung“ im Unterricht in Lernfeldern an beruflichen Schulen, in deren Mittelpunkt – ebenso wie in der kompetenzorientierten Weiterbildung – der konkrete Praxisbezug in den Kompetenzbereichen des Berufsfeldes steht (Muster-Wäbs u.a. 2005). Mehrere Vorschläge in den nächsten

Unterkapiteln beziehen sich auf dieses Planungsrasster (vgl. Tabelle 1). Es lässt sich verwirklichen, wenn der Stundenumfang des Weiterbildungsangebots genügend Spielraum bietet: Erfahrungsgemäß reicht dafür ein Weiterbildungstag mit acht Unterrichtsstunden und entsprechenden Reflexions- und Erprobungsmöglichkeiten in der Praxis der Teilnehmenden.

**Tabelle 1: Matrix Handlungstheoretische Aneignungsdidaktik in der kompetenzorientierten Weiterbildung**

Phasen	Handlungsschritte	Ausführung
Klärungsphase vor der Weiterbildung	Bestandsaufnahme durch die Weiterbildnerin/den Weiterbildner	Situationsanalyse, Protokolle, Zielklärung, Organisation der Rahmenbedingungen
Anfangsphase	Aufbruch Ankommen Einstieg mit allen Sinnen Einigung: Ziele, Vorgehen, Ergebnisse Verfahrensplanung	Lernatmosphäre herstellen, Grundlagen für die weiteren Handlungs- und Lernschritte schaffen
Produktionsphase	Informationssammlung	Informationen zur Erreichung der gemeinsam festgelegten Ziele beschaffen und auswerten
	Aufgabenbezogene Planung	Planung im Handlungskreis: Planung, Durchführung, Reflexion
	Entscheidung	Mögliche Alternativen suchen und Entscheidung treffen
	Umsetzung	Bearbeiten des Handlungsplans
	Präsentation	Vorstellen der Ergebnisse, Reflexion des Vorgestellten im Plenum
Auswertungsphase	Bewertung	Ergebnisse besprechen, Selbst- und Fremdeinschätzung durch einen Beurteilungsbogen
	Reflexion	Lernprozess reflektieren
	Evaluation	Metakommunikation mit allen Beteiligten, Konsequenzen für nächste Vorhaben ziehen

Quelle: Muster-Wäbs et al. 2005, S. 67

Vor der Planung einer Lernsituation erfolgt zunächst ein Brainstorming der Referentinnen und Referenten. Es untersucht und beschreibt die derzeitige Berufspraxis mit Blick auf das geplante Thema. Die Analyse führt zu wichtigen Kompetenzaspekten, die mit der beruflichen Handlung verbunden sind und die Grundlage für die weitere Planung bilden. Für die anschließende Auswahl komplexer Lernsituationen gilt (Pätzold 2002):

- Ist die ausgewählte Situation praxisnah, realistisch und mehrperspektivisch (aus der Sicht der Teilnehmenden, der Träger, Leitungen, Kinder und Eltern, der Bezugswissenschaften) angelegt?
- Werden die Probleme von den Teilnehmenden als bedeutsam und lösbar erfahren?

- Steht die Auswahl exemplarisch für ähnliche Situationen?

Zu berücksichtigen sind dabei auch die Erwartungen der „Kunden“ (z.B. der Träger, Leitungen, Kinder und Eltern), die Erfahrungen, Kompetenzen und Erwartungen der Lernenden, aktuelle Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften (z.B. Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Methodenlehre) und aktuelle Entwicklungstendenzen im sozialpädagogischen Berufsfeld.

In jeder Lernsituation werden – auch wenn ein bestimmter Kompetenzbereich im Vordergrund steht (vgl. C1.3.1 bis 1.3.4) – alle vier Kompetenzbereiche berücksichtigt, also Wissen, Fertigkeiten,

Sozial- und Selbstkompetenz (nach den Kompetenzkategorien des *Deutschen Qualitätsrahmens*). Das bedeutet zudem, dass eine Methode idealerweise verschiedene Kompetenzdimensionen anbahnt. Die folgende Festlegung der Methoden auf die Anbahnung einer bestimmten Kompetenzdimension ist daher nur als schwerpunktmäßig zu verstehen.

Als beispielhafte Lernsituation einer frühpädagogischen Weiterbildung wurde hierfür „Beobachtungsmethoden auswählen und anwenden“ ausgedacht.

### 1.3.1 Beispiele für Methoden mit dem Schwerpunkt „Erwerb von Fachwissen“

Um beobachtetes Verhalten von Kindern zu erklären, komplizierte Sachverhalte verstehen zu können, Überblick und Orientierung über einen Themenbereich zu gewinnen und Wissenslücken aufzufüllen, brauchen Teilnehmende Fachtexte. Sie sind ein wichtiges Element, nicht nur zum Erwerb von Kenntnissen, sondern auch von Handlungs- und Personalkompetenz. Die Arbeit mit Artikeln aus Fach- und Sachbüchern, Fachzeitschriften, Internetportalen oder Belletristik belebt das Vorwissen der Teilnehmenden. Es fördert die offene Fragehaltung, weil es Zusammenhänge zu biografischen und beruflichen Vorerfahrungen sichtbar macht und Bekanntes in neuem Licht und aus anderer Perspektive erscheinen lässt. Fachtexte führen in unbekannte Sachverhalte ein und helfen, Widersprüche zu klären. Sie regen die Kommunikation im Plenum an. Sie sichern die Vertiefung des Gelernten und unterstützen den späteren Transfer in die Praxis – aber nur dann, wenn sie für die Praxis der Teilnehmenden relevant und bereichernd sind. Fachtexte, die beispielsweise als „langweilig“ – weil zu komplex, zu lang oder praxisfern – empfunden werden, erzeugen zwar kurzzeitig reproduzierbares Wissen, jedoch keine nachhaltigen, langfristig verfügbaren und anwendbaren Erkenntnisse.

Bei der Auswahl und didaktischen Reduktion sind sehr unterschiedliche Lernausgangslagen

und Zugänge zur Erarbeitung zu berücksichtigen. Deshalb muss es für jede Lerngruppe eine Auswahl von Texten mit unterschiedlicher Länge, Abstraktionsgrad und Bekanntheitsgrad geben – mit entsprechenden Auswahlmöglichkeiten für alle Teilnehmenden. In der Klärungsphase ist zu überlegen, nach welchen Kriterien Kleingruppen gebildet werden sollen: heterogen oder homogen, frei gewählt oder zugewiesen.

#### a) Klärungsphase

In der kompetenzorientierten Weiterbildung dient die Klärungsphase den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern dazu, die Handlungsanforderung zu analysieren, zu deren Thema gearbeitet werden soll. Um die geeigneten Herangehensweisen und Arbeitsmittel vorbereiten zu können, gilt es zunächst herauszufinden: Um welche Kompetenzen geht es hier? Welche sollen erreicht werden, und in welchen beruflichen Zusammenhängen sind sie wichtig? Weiterhin geht es um den Aufbau eines fundierten Wissens zu den Lernausgangslagen der Teilnehmenden und um die Sammlung geeigneter Informationsquellen wie Fachbücher, Internet, Fachzeitschriften oder Videos aus der Praxis. Eine weitere Analyse führt zu konkreten Handlungsarten. Exemplarisch werden jetzt konkrete Handlungsarten und die dazu notwendigen Kompetenzen für die in Aussicht genommene Arbeitssituation ausgewählt.

#### b) Anfangsphase I: Beispiel Schreibgespräch

Methoden mit „Schreibanteilen“ stärken die Methodenkompetenz der Teilnehmenden. Ideen zu produzieren und für andere nachvollziehbar darzustellen, Vorstellungen zu skizzieren und mit Blick auf neue Zusammenhänge zu korrigieren, grammatikalischen und orthografischen Regeln zu folgen, sich auf eigene Gedanken zu konzentrieren, diese in Worte zu fassen, das Gemeinte präzise und verständlich auszudrücken und das Ergebnis zu kommunizieren, ist für viele Teilnehmende eine Herausforderung. Schreibgespräche regen eine intensive soziale Interaktion an, in der auch verbal zurückhaltende Teilnehmende es wagen, sich zu äußern und ihre Ansichten zu vertreten.

Für das „Schreibgespräch“ liegen drei DIN A2-Bögen auf einem langen Tisch nebeneinander; je einer für vier Teilnehmende. In der Mitte steht jeweils eine Frage: 1. Wozu brauche ich Beobachtungen? 2. Was muss ich tun, um sinnvoll zu beobachten? 3. Welche Beobachtungsverfahren gibt es?

Alle Teilnehmenden schreiben, ohne zu sprechen, auf eine Seite des Bogens ihrer Gruppe Antworten zur Frage in der Mitte. Danach gehen alle zum nächsten Bogen und nehmen wortlos Stellung zu den Texten am Rand. Dies wird so oft wiederholt, bis alle sich zweimal zu jedem Bogen geäußert haben. Anschließend bespricht jede Gruppe die Anmerkungen auf ihrem Bogen und überträgt sie stichwortartig auf Karten. Sie werden für die nächste Phase gebraucht.

### Anfangsphase II: Beispiel Marktstand

Ziel dieser Übung ist es, das weitere Vorgehen gemeinsam zu planen, unterschiedlichsten Planungsgesichtspunkten zunächst Raum zu geben, sich schließlich auf den nächsten und die dann folgenden Schritte zu einigen und dabei auch Probleme und Optionen mitzudenken. In die Äußerungen der Teilnehmenden werden eigene Erfahrungen, Wissensbestände, Lernbedarfe und Interessen einfließen.

Vier Klein-Gruppen erhalten je einen DIN A3-Bogen mit folgenden Überschriften, den sie mit genügend Zeit bearbeiten. Die Bögen werden auf der Metaplanwand ausgehängt.

*Gruppe A: Was wollen wir erreichen?*

*Gruppe B: Welche Texte und Materialien brauchen wir?*

*Gruppe C: Welche Schritte gehen wir?*

*Gruppe D: Mit welchen Problemen müssen wir rechnen?*

Die einzelnen Teilnehmenden kommentieren die entstandenen Texte mit Symbolen:

*Ich stimme zu:* 😊

*Das lehne ich ab!:* 😞👎

*Dazu habe ich Fragen:* ?

*Hier fehlt mir noch ...:* 🙋

Nach einer Diskussionsphase zu den einzelnen Anmerkungen erfolgt die *Einigung*: Mit welchen

Inhalten wollen wir uns zunächst beschäftigen? Im vorliegenden Beispiel hat das Feld B die meisten Nennungen und Fragen bekommen: *Welche Texte und Materialien brauchen wir?* Das ist die inhaltliche Grundlage für die nächste, die Produktionsphase.

Dann werden im Plenum festgelegt:

- die *Handlungsschritte*,
- Raum, Zeiten, benötigte *Materialien* und
- Vereinbarungen über die zu erreichenden *Ergebnisse*.

### c) Produktionsphase

Die Gruppe verständigt sich darauf, als ersten Handlungsschritt die Erarbeitung von Fachtexten zu einem bestimmten Thema vorzunehmen. Zur Auswahl stehen mehrere Fachtexte, aus denen die Teilnehmenden gezielt und strukturiert Informationen erarbeiten sollen. Dazu bilden sie Untergruppen, die die Texte auf unterschiedliche Weise bearbeiten.

- *Konträre Fachtexte erläutern*: Jede der beiden Untergruppen erhält einen Text, der zum anderen Text im Widerspruch steht. Sie werden arbeitsteilig erschlossen und für eine Präsentation aufbereitet (s.o.). Anschließend begeben sich beide Gruppen für eine Pro- und Contra-Debatte vor das Plenum, so dass das Thema aus mehreren Perspektiven erläutert wird. Die Präsentation erfolgt durch Flipchart-Bogen mit Karten oder Mind Map. Wegen der Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit ist bei der Erstellung der Mind Map Folgendes zu beachten: Nicht mehr als sieben Hauptäste und nicht mehr als drei Hierarchieebenen wählen; die Mind Map durch Bilder, Symbole und Farben gestalten.

- *Dokumente mit einem Markierungssystem bearbeiten*: Die Teilnehmenden erschließen sich die inhaltlichen Aussagen des Textes. Dazu kennzeichnen sie im Text Schlagwörter und Fachbegriffe, Kerngedanken, wichtige Textstellen und unverstandene Passagen mit Symbolen. Sie schlagen diese in den bereit gelegten Büchern nach oder recherchieren sie im Internet. Sie halten die Kerngedanken des Textes in einem Exzerpt für einen Kurzvortrag fest. Dann stellen sie zentrale Schlüsselbegriffe oder auch Thesen zum Text auf

und verwenden sie als Gliederungsanteile für ein Handout, einen Flyer oder eine Collage. Es ist ihnen frei gestellt, wie und in welcher Sozialform sie ihren Arbeitsprozess gestalten und welche Präsentationsform sie auswählen.

nehmenden wenden ihn zunächst auf sich selbst, dann auf die Mitglieder ihrer Kleingruppe an und vergleichen die Einschätzungen der anderen Gruppenmitglieder.

Es folgt das *Vorstellen der Ergebnisse*. Für das Präsentieren gilt: Informationen sind konkret und themenbezogen formuliert und deutlich geschrieben, Kernaussagen sind hervorgehoben und Zusammenhänge sind erkennbar gemacht. Die Präsentationen enthalten Zeichnungen, Symbole, Grafiken oder dreidimensionale Gebilde mit Bezug zum vorgestellten Inhalt (Muster-Wäbs u. a. 2005). Häufig werden die Präsentationen nach der Weiterbildung in der Praxis auf den Prüfstand gestellt oder auch praktisch als Information für das Team genutzt: als zusammenfassende Übersicht über geeignete Beobachtungsinstrumente, als Wandzeitung, als Präsentation für eine Teamkonferenz oder als präzise Übersicht zur Fachargumentation im Team oder mit der Leitung.

#### **d) Auswertungsphase**

Jetzt sichten die Teilnehmenden im Plenum die Gesamtergebnisse der Untergruppen und klären letzte Verständnisfragen. Es folgt eine Reflexion der vorgestellten Inhalte unter folgenden Fragestellungen:

- Wo sehe ich Verbindungen zu dem, was ich schon weiß?
- Was ist neu?
- Was steht im Widerspruch zu dem, was ich zum Thema „Beobachten“ bisher gelernt habe?
- Für welche Aspekte meiner Arbeit sind welche Textteile besonders hilfreich – bedingt hilfreich – eher „träges Wissen“?
- Was interessiert mich besonders und möchte ich vertiefen?
- Welche der vorgestellten Vorgehensweisen möchte ich im Team der Kindertageseinrichtung vorstellen/erproben und ggf. übernehmen?

Am Schluss der Auswertungsphase erfolgt der Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf die Arbeit in der Untergruppe über den Bewertungsbogen (vgl. Tabelle 2). Die Teil-

Tabelle 2: Bogen zur Selbst- oder Fremdeinschätzung

Kompetenzen	Mein Kommentar	+	+ -	-
<i>Fachkompetenz: Wissen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Angemessenheit bezogen auf das Thema</li> <li>- Richtigkeit/Angemessenheit der Darstellung</li> <li>- der verwendeten Texte</li> <li>- Vollständigkeit der Auswahl</li> <li>- Anwendung von Fachsprache</li> </ul>				
<i>Fachkompetenz: Können</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielklarheit</li> <li>- Protokollbögen und Medien vorstellen</li> <li>- Medienauswahl</li> <li>- Visualisierung</li> <li>- Fragen fachlich angemessen beantworten</li> </ul>				
<i>Sozialkompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kooperation</li> <li>- Unterstützung</li> <li>- Kritikfähigkeit</li> <li>- Absprachen treffen und einhalten</li> </ul>				
<i>Personalkompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigene Einstellungen, Erwartungen und Gefühle während des Arbeitsprozesses und der Präsentation reflektieren/austauschen</li> <li>- Sich auf die Zuhörerschaft einstellen</li> </ul>				

Quelle: Muster-Wäbs u. a. 2005, S. 83

### 1.3.2 Beispiele für Methoden mit dem Schwerpunkt „Entwickeln von Fertigkeiten“

Jede berufliche Handlungsanforderung beinhaltet Lernsituationen mit vorwiegend handlungssystematischer Ausrichtung. Das sind berufliche Aufgabenstellungen, die am sinnvollsten praktisch bearbeitet werden können, um Fertigkeiten einzuüben und sie in der Praxis umsetzen zu können. Ein Beispiel für eine vorwiegend handlungssystematische Lernsituation ist die berufliche Anforderung „Eine anregungsreiche Entwicklungsumgebung schaffen“ (Deutsches Jugendinstitut 2011, S. 85–87). Sie ist eines der in der Weiterbildung erfahrungsgemäß am häufigsten nachgefragten Themen, weil gerade für

junge Kinder mit einer hohen Spannweite verschiedener Entwicklungsbedürfnisse die Raumteilung und Ausstattung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Beziehungssicherheit und zur Aktivierung individueller Entwicklungspotenziale leisten. Räume und Materialien sollten so arrangiert sein, dass sie Eigenaktivität, Bewegungslernen und Wissensdurst unterstützen, vielfältige Sinneserfahrungen und Wahlmöglichkeiten zulassen und zu Entscheidungen auffordern. Sie sollten den im Tagesablauf stark variierenden physiologischen und psychischen Bedürfnissen der Kinder entsprechen, individuelle Unterschiede bezüglich der Beziehungs- und Lernbedarfe berücksichtigen und zu unterschiedlichen Selbstregulations- und Stressverarbeitungsfähigkeiten passen.

*Beispiel: Entwerfen eines veränderten Raumkonzeptes für die Einrichtung eines U-3-Bereichs in einer Kindertageseinrichtung*

**a) Klärungsphase**

Um den späteren Transfer vorzubereiten, findet die Weiterbildung als Veranstaltung für ein Team in einer Einrichtung statt, deren Räume für die Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren umgestaltet werden sollen. Das Team will in der Lernsituation Anregungen und Verfahrensweisen für die Beratung mit den Innenarchitekten erarbeiten. Zur Verfügung stehen zwei Tage; genutzt werden können alle Räume und Materialien der Kindertageseinrichtung. Vorausgegangen sind ein Seminar „Theoretische Grundlagen und entwicklungspsychologische Begründungen für Raumteilung und Materialangebot“ sowie die Zielklärung.

**b) Anfangsphase: Einstieg mit allen Sinnen**

Die Teilnehmenden überprüfen den eigenen Gruppenbereich (oder den eines anderen Teams) aus der Sicht von Kindern im Liege-, Krabbel- und Laufalter. Zu Beginn ziehen alle Teilnehmenden eine der folgenden mehrfach vorhandenen Rollenkarten und nehmen sie in den eigenen Gruppenbereich (oder den eines anderen Teams) mit:

*Timmy, 18 Monate alt, kann wegen einer motorischen und geistigen Entwicklungsverzögerung nur liegend am Gruppengeschehen teilnehmen. Er schaut gern anderen Kindern zu und genießt es, mitten drin zu sein, braucht aber auch Ruhe und viel Geborgenheit.*

*Nele, 20 Monate alt, ist ständig in Bewegung. Am liebsten spielt sie draußen. Dort klettert und schaukelt, rennt und matscht sie an der Wasserstelle. Sie spielt gern allein in den kleinen Höhlen in der Bewegungslandschaft und beobachtet interessiert, was die anderen Kinder tun.*

*John, 2 Jahre und 3 Monate alt, beschäftigt sich gern mit Papier, Farben, Ton und Werkzeug. Er geht schon geschickt mit der Feile und dem Hammer um. Er klettert, und balanciert gern; er kann schon auf Do-*

*sen-Stelzen gehen und sicher mit dem Kleinstkinder-Pedalo fahren. Er sucht ständig Herausforderungen im Bewegungsbereich.*

*Janina, 2 Jahre und 8 Monate alt, nimmt gern an Naturbeobachtungen teil. Sie braucht dafür Lupen, Waagen und alles, was sich zum Messen und Wiegen eignet. Sie hält sich am liebsten im Waschraum auf, wo sie mit Wasser experimentiert. Dazu braucht sie viele verschiedene Gefäße.*

Anschließend nimmt sich jedes Teammitglied mehrere Bewertungskarten von drei Stapeln in der Kreismitte:

*Grün:* „Hier geht es mir sehr gut. Hier finde ich alles, was ich brauche. Das Spielmaterial ist anregend. Ich kann mich bewegen und meine Grenzen austesten. Ich kann alles gut erreichen und erkennen, was an der Wand hängt. Ich kann mich zurückziehen und trotzdem meine Erzieherin bzw. meinen Erzieher überall sehen.“

*Blau:* „Hier ist es recht angenehm, aber langweilig. Ich kann mich nur kurzfristig beschäftigen und finde zu wenig Anregungen. Die Dinge an der Wand hängen zu hoch.“

*Rot:* „Hier fühle ich mich nicht wohl. Hier ist es laut, unübersichtlich und unruhig. Es zieht. Ich weiß nicht, was ich hier tun kann. Ich will hier weg.“

Dann begeben sich alle in einen anderen als ihren eigenen Gruppenbereich. Alle nehmen die zugeteilten Rollen ein und begeben sich auf die Körperhöhe des entsprechenden Kindes. Von dieser Basis aus explorieren alle systematisch und sehr langsam aus der Sicht des Kindes unter Einsatz aller Sinne den Raum. In jedem Bereich hinterlassen alle eine passende Bewertungskarte. Anschließend übertragen die Teams die gewonnenen Erkenntnisse mit Farbmarkierungen stichwortartig in eine Raumskizze auf der Metaplanwand. Diese werden dem Plenum unter folgender Fragestellung gezeigt: Wo häufen sich Farben? Was bedeutet das? Wo besteht viel/mittel/wenig Veränderungsbedarf?

Insbesondere die roten Karten wecken die Motivation zur Veränderung der Räume. Die Lerngruppe beschließt, die Raumskizzen als Ausgangspunkt

für die Anfertigung von Raummodellen unter dem Motto „Unser zukünftiger Gruppenbereich“ zu nehmen.

Diese Modelle sollen auf der Elternversammlung und der nächsten Sitzung des Gemeinderates vorgestellt werden, wenn es dort um die Mittelverteilung für die Kindertageseinrichtungen geht.

Zunächst sammelt die Gruppe im Plenum per Kartenabfrage Informationsmöglichkeiten als Annäherung an das Thema:

- Besichtigen einer Kindertageseinrichtung mit neuem Raumkonzept;
- fotografische Dokumentation erstellen, Besichtigungsprotokoll schreiben;
- entwicklungspsychologische Überlegungen zur Bedeutung des Raumes und der Ausstattung einbeziehen;
- Erfahrungsmöglichkeiten für die Gesamtgruppe überlegen;
- Checkliste für die Innenraumgestaltung anfertigen;
- Techniken zur Anfertigung von Raummodellen recherchieren.

Im nächsten Schritt erfolgt die Verfahrensplanung. Über ein (Kartenabfrage-)Brainstorming werden folgende Erarbeitungsmöglichkeiten gesammelt:

- Vergleich unterschiedlicher Strategien: Architektenzeichnung, 3D-Modell anfertigen (Internet);
- Raumskizze mit Excel anfertigen;
- Raummodell bauen.

Die Gruppe beschließt den Bau von Raummodellen aus Recycling-Materialien.

### c) Produktionsphase

Es folgt das Auswerten der Besichtigungs-Protokolle und der Dokumentation der Besichtigung. Anschließend werden im Plenum die Materialplanung und Möglichkeiten der Materialbeschaffung aufgelistet. Eine Kleingruppe übernimmt die Organisation und Vorbereitung der Arbeitsplätze.

Anschließend gestaltet jedes Team zunächst eine Bodenplatte im verkleinerten Maßstab seines Gruppenbereiches (Garderobe, Gruppenraum, Schlafraum, Sanitärbereich). Dann werden die

Raumteilungs-Elemente eingezeichnet und nachfolgend arbeitsteilig angefertigt (Schachteln, Papprollen etc.). Anschließend erfolgt die Abstimmung im Team zur Platzierung und endgültigen Fixierung auf der Bodenplatte.

### d) Auswertungsphase

Nach der Vorstellung der Ergebnisse im Plenum erläutert das Produktionsteam sein Vorgehen an der Metaplan-Wand: Es schildert den Arbeitsprozess und geht auf besondere Erfahrungen und Empfindungen während der Herstellung ein. Die Mitglieder des Teams beantworten Verständnisfragen aus dem Plenum und erhalten anschließend Rückmeldung durch das Plenum. Die Evaluation geschieht in folgenden Schritten:

- Veränderungsvorschläge aus der Praxis einholen und einarbeiten,
- Planung der Präsentation auf der Elternversammlung,
- Konsequenzen für die Vorstellung auf der Gemeinderatssitzung ziehen und
- das weitere Verfahren planen.

*Weitere Beispiele:* Ähnlich aufgebaute Lernsituationen mit vorwiegend handlungssystematischer Ausrichtung ergeben sich für die Handlungsanforderungen zur Alltagsgestaltung, zu den Bildungsbereichen Körper, Bewegung und Gesundheit, Musik, Darstellen und Gestalten, mathematisch-physikalische Grunderfahrungen und Erfahrungen in der Natur – insbesondere für die Einstiegsphase. Dazu gehören

- *psychomotorische Spiele* (z.B. vor der Erarbeitung von Spielvorschlägen in Kleingruppen, um eigene Vorbehalte gegen „Kleinkinderspiele“ abzubauen) und die Relevanz und Durchführbarkeit von recherchierten Spielvorschlägen zu testen;
- *Experimentieren mit Materialien* (um Lernvollzüge durch eigenes Erleben deutlich zu machen und zu verstehen, warum für einzelne Prozesse so viel Zeit erforderlich ist; um den Sinn prozesshaften Arbeitens im Gegensatz zum vertrauten ergebnisorientierten Arbeiten zu testen);
- *gemeinsames Musizieren, Singen, Umgang mit selbstgebaute Instrumenten* (um eigene musika-

lische Früherfahrungen wieder zu beleben; um die Scheu vor dem Vorsingen und Anleiten zu überwinden; um Kreativität in der Entwicklung und Umgestaltung von Melodien und Texten zu entwickeln);

- *Planspiele* (z.B. zum Thema „Tagesabläufe“ zur Anpassung der Strukturqualität an sich ändernde Ausgangsbedingungen);
- *Herstellen von Erfahrungsmaterialien und Spielgeräten*;
- *Erstellen von Infotafeln* für Eltern zur frühkindlichen Entwicklung, zur Eingewöhnungsphase oder zu einer Sammlung von Spielmaterialien.

### 1.3.3 Beispiele für Verfahren zur Erweiterung von Sozialkompetenz

Um Handlungsanforderungen zu bewältigen, die den Aufbau von Beziehung und Interaktion beinhalten, um eigene Einstellungen und emotionale Reaktionstendenzen differenzierter wahrzunehmen und um die Fähigkeiten zur Eigen- und Fremdwahrnehmung, zur Beobachtung und Deutung von Verhaltensweisen zu erweitern, braucht es aktivierende Lernsituationen. Diese sollten vorwiegend subjekt-, reflexions- und kommunikationsorientiert ausgerichtet sein. In der schützenden Atmosphäre der Lerngruppe lassen sich durch Probedaheln neue Ausdrucks-, Kommunikations- und Arbeitsformen entwickeln und testen, die das Wahrnehmen und Einordnen kindlicher Bedürfnisse, Absichten und Kompetenzen erleichtern. Auch die Beziehungsgestaltung der frühpädagogischen Fachkraft, ihr Moderieren von Gruppenprozessen, das Festigen ihrer professionellen Haltung und ihre Kommunikation und Zusammenarbeit im Team und mit Institutionen werden davon positiv beeinflusst. Die Neuorientierung in einem noch unvertrauten Arbeitsfeld, die Übernahme von Verantwortung für das eigene und das Lernen in der Gruppe, das Erfahrbarmachen eigener Stärken, Grenzen und belastender Aspekte in der Vergangenheit sind Aufgaben solcher Lernarrangements.

Wenn möglich sollen die Übungen so ausgewählt werden, dass sie von den Teilnehmenden

auf die Arbeit in der Kindergruppe, im Team oder in der Zusammenarbeit mit Eltern übertragen werden können (vgl. C1.1). Im Folgenden sind einige ausgewählte Beispiele für methodische Zugänge aufgeführt:

- *Kreative Einstiege und Übungen* (z.B. über das Malen, Plastizieren und Zeichnen) geben dem schöpferischen Ausdruck und der Fantasie Raum und ermöglichen eine subjektive Fokussierung auf das Thema. Sie eröffnen auch den Zugang zur sprachlichen und schriftlichen Auseinandersetzung und wecken die Motivation zum Erschließen von Fachtexten.
- Die *symbolhafte Verwendung von Gegenständen* wie Bauklötzen, Muscheln, Steinen, Baumscheiben, Papiersorten oder Spielfiguren auf dem Systembrett im Sinne soziometrischer Aufstellungen (Polt/Rimser 2006) ermöglicht die „ungefährliche“ Auseinandersetzung mit problematischen Beziehungskonstellationen und ausgeblendeten Annahmen und Verhaltensweisen. Sie macht Zusammenhänge und Strukturen deutlich, lenkt den Blick auf wichtige, bisher unbeachtete Details im Beziehungsgefüge der Lerngruppe und weckt Ideen zum Ausprobieren neuen Verhaltens. Bisherige Strategien in Konfliktsituationen können neu wahrgenommen und zunächst akzeptierend betrachtet werden, bevor nach den zugrunde liegenden Motiven gefragt wird und neue Bewältigungsstrategien erprobt werden (Weidenmann 2008).
- *Rollenspiele* ermöglichen die Konfrontation mit ungewohnten Situationen, internalisierten Erwartungen und „vergessenen“ Empfindungen. Sie gestatten die Einnahme neuer Perspektiven durch das Hineinversetzen in das Erleben anderer. Sie wecken die soziale Aufmerksamkeit und bereiten affektiv-handelndes Lernen vor. Beispielsweise weckt das „direkte“ Rollenspiel Erinnerungen an tatsächliche oder vorgestellte Situationen und eröffnet Möglichkeiten zur Verhaltenskorrektur. „Zukunftsszenen“ hingegen geben Gelegenheit zur Vorstellung von und Auseinandersetzung mit unbekanntem Aufgaben und neuen Konstellationen im sozialen Gefüge der Teams. „Aufstellungen“ wiederum ermögli-

chen durch Rollenübernahme und Rollentausch das Einfühlen in die Motive der anderen Darstellerinnen und Darsteller und das Erproben neuer Verhaltensmöglichkeiten in einem sozialen Gefüge (z.B. der Herkunftsfamilie).

Interessanterweise bekommt die Methode „Rollenspiel“ von den Teilnehmenden häufig eine „rote Karte“. Sie löse Erwartungsdruck aus, man fühle sich ausgefragt, durchleuchtet, ausspioniert; es sei Theater ohne Lerneffekt; man fühle sich in fremden Rollen unbehaglich. Dies sind ernstzunehmende Kommentare und Empfindungen.

Eine Möglichkeit, diese Befürchtungen zu umgehen, besteht darin, spontan Situationen ohne Erwartungsdruck zu initiieren. Sie machen neugierig, werfen drängende Fragen auf und lassen eine szenische Bearbeitung als gute Alternative zu langwierigen Diskussionen erscheinen. Für solche „Kurzrollenspiele“ ad hoc – ohne Ankündigung in einen Vortrag oder an das Ende einer praktischen Lernsituation eingebaut – finden sich fast immer die notwendigen Protagonisten.

Dies kann hilfreich sein, um sich in Konfliktsituationen mit den Erwartungen von Eltern auseinanderzusetzen. So kann am Ende einer praktischen Sequenz zum Thema „Papier: Reißen, Knüllen, Experimentieren mit 1- bis 2-jährigen“ plötzlich ein aufgebracht Vater erscheinen – verkörpert durch die Referentin bzw. den Referenten mit Eltern-Requisiten –, der wissen möchte, was „dieser Blödsinn“ bedeutet und kritisch konstatiert, die Kindertageseinrichtung sei doch schließlich eine Bildungseinrichtung. Alle Mitglieder des Plenums übernehmen gemeinsam die Rolle der Fachkraft und überbieten sich darin, ihn fachlich-argumentativ vom „Lerngehalt“ des Angebots zu überzeugen. Wenn einer Seite die Argumente ausgehen, erfolgt ein spontaner Rollenwechsel.

- *Soziometrische Darstellungen* (z.B. „Skulpturen modellieren“, die „Soziometrische Landkarte“, „Denkmal“) eignen sich zur Darstellung von Strukturen, Haltungen und Machtkonstellationen im Gruppengeschehen. Die Veränderung der einzelnen Elemente durch die Teilnehmenden

gibt Anreize zur Veränderung in der Praxis und leitet Perspektiverweiterungen durch Rollentausch z.B. in Konfliktsituationen ein.

- *Das „Spiegeln“* (z.B. von Bewegungen des Gegenübers, im „kontrollierten Dialog“) ist eine Möglichkeit, sich ungeteilt auf die Sichtweisen und Ausdrucksmöglichkeiten des Gegenübers einzulassen. Äußerungen des Gegenübers ohne eigene „Zutaten“ einfach zu wiederholen ist häufig eine große Herausforderung. Sie ist der erste Schritt zur Einübung von Empathie. „Konfrontatives Spiegeln“ gibt Gelegenheit, mit eigenen problematischen Verhaltensweisen in Kontakt zu kommen und sie ggf. zu verändern (Kolbe-Peythieu in Jaszus/Küls 2010, S. 253–264).

### 1.3.4 Beispiele für Verfahren zur Stärkung von Selbstkompetenz

Eine besondere Bedeutung hat im doppelten Praxisbezug der Weiterbildung die *innere Präsenz* aller Beteiligten. Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt – zunächst ohne zu bewerten und zu beurteilen – wird durch fortlaufendes und selbstverständliches Üben ausgebildet. Es bewirkt auf lange Sicht mehr Gelassenheit in den Anforderungen und Stressbelastungen des Alltags und erleichtert den Zugang zum eigenen Potenzial. Aufmerksames Wahrnehmen des Geschehens in der Lerngruppe (ohne zunächst zu beurteilen oder kritisch zu hinterfragen) führt zu erhöhter Achtsamkeit für soziale Prozesse in der Praxis. Konzentration auf den Umgang mit sich selbst, mit Gegenständen, mit Beziehungen innerhalb der Gruppe sind immer auch Übungen zur Achtsamkeit für Begegnungen mit Kindern, Eltern und dem Team.

Als Methoden eignen sich gelenkte Imaginationen und Sensory-Awareness-Übungen. Sie lassen sich kontinuierlich zwischendurch anbieten – als Einstieg, als Einführung eines Methodenwechsels oder zur Auffrischung. Es lassen sich nach Bedarf längere oder sehr kurze Phasen gestalten. Wichtig ist, dass sie bei den Teilnehmenden kein Befremden auslösen, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Widerstand ernst nehmen und die Erfahrungen

genügend Zeit bekommen, um angemessen reflektiert zu werden. Die folgenden Übungen geben hierfür beispielhaft Anregungen:

- Die Aufmerksamkeit von außen nach innen richten (Meditation zur Körperwahrnehmung) (Vopel 1991).
- Body-Scan: Die Konzentration nach und nach von den Zehen bis zum Kopf lenken; sich vorstellen, dass sich eine erquickende Flüssigkeit („Fluid“) durch ein Röhrchen in die großen Zehen und weiter durch alle Glieder des Körpers ausbreitet. Wahrnehmen, welche Farbe das Fluid hat. Wie verändert es sich? Wo fließt es schnell, wo langsam, und an welchen Stellen wird das Fließen gehemmt?
- Zum Stehen kommen; Stehen als Beziehung; Stehen vom Fuß bis zum Kopf (Brooks/Selver 1991).
- Gehen: aus dem Gleichgewicht geraten, sich fortbewegen und verharren, die Füße beobachten, bewusst abrollen (Brooks/Selver 1991).
- Arbeiten mit Gegenständen, z.B. mit dem Ball: Arbeit an der Schwerkraft; Greifen und Darreichen; Geben und Empfangen, Werfen und Auffangen (Brooks/Selver 1991).
- Körpermandala: Dreier-Gruppen bilden, sich gegenseitig ansehen. Eine Person beginnt, Hände/Arme/Füße/Beine zu bewegen, die anderen ahmen genau nach. Wenn er/sie die Arme sinken lässt, übernimmt ein nächster die Führung. Auch als Tanz nach Musik oder als Sprechgesang (Vopel 1991).
- Wasser und Kleister in Zeitlupe ertasten, Unterschiede benennen, Konsistenzveränderungen erfühlen und beschreiben, beobachten, wie aus Wasser ein neues Material wird; Vergleiche herstellen: damit zusammenhängende Empfindungen reflektieren, überlegen, wie das „neue“ Material zu handhaben ist (Bodenburg/Kollmann 2010).
- Psychomotorische Entwicklung als gelenkte Imagination: sich den eigenen Kopf/Körper in „Babyproportionen“ vorstellen und in Zeitlupe die Entwicklung aus der Bauchlage zum Aufsetzen, Stehen und Gehen nachvollziehen (vollständige Übung in: Bodenburg/Kollmann 2010, S. 92).
- Geführte Imaginationen ermöglichen in einem induzierten Ruhezustand die Hinwendung auf eigene innere Bilder zu einem bestimmten Thema. Nach einer Entspannungssequenz werden die Zuhörenden in ein Geschehen eingeführt, das persönliche Erinnerungen, Vorstellungen, Gedanken und Sinneseindrücke belebt, diese aber nicht vorgibt. Überlegte Pausen geben Zeit, um sich in die imaginierten Situationen hineinzuversetzen und einzufühlen: zum Beispiel das Aktivieren von erlebnisreichen Bewegungssituationen und deren Rahmenbedingungen in der Kindheit. Nach einem kurzen Stretching wird das Erlebte reflektiert: über Partner-Gespräch, Ausdrucksmalen oder das Zeichnen von Symbolen mit anschließender Erläuterung und Einordnung des Dargestellten in Kleingruppen oder im Plenum.
- Biografiearbeit: Wenn Teilnehmende die Lerngruppe als geschützten Raum wahrnehmen, wagen sie sich an die Selbst-Reflexion der eigenen biografischen Vergangenheit. Sie erarbeiten sich damit ein Verständnis für ihre eigenen Handlungs- und Beurteilungstendenzen in der Gegenwart der pädagogischen Praxis und finden Ausgangspunkte für mögliche Alternativen in der Gestaltung zukünftigen Handelns – beispielsweise durch das Erinnern an persönliche und familiäre Traditionen der eigenen kulturellen Herkunft (wenn es etwa um die Gestaltung von Alltagssituationen oder Festen in der Einrichtung geht), an eigene frühkindliche Erlebnisse in Trennungssituationen und die damit verbundenen sinnlich-emotionalen Erfahrungen (z.B. in Lernsituationen, die das Thema Transitionen beinhalten) oder das Rückblicken auf eine als schwierig erlebte Rolle als Mutter/Vater (z.B. zu Lernsituationen „Zusammenarbeit mit Eltern“ oder „Erstgespräch in der Kindertageseinrichtung“).

### *Chancen und Klippen*

Langjährige Erfahrungen zeigen, dass sich über die beschriebenen interaktiven Übungen *Anker* erarbeiten lassen, mit deren Hilfe die Teilnehmenden in der Praxiswirklichkeit Kenntnisse und Fertigkeiten leichter abrufen und anwenden können als durch das ausschließlich theoretische Herangehen. Offenbar bewirkt die Stimulation aller Sinne und des limbischen Systems eine umfassende Aktivierung des Zentralnervensystems und damit nachhaltige Lernprozesse.

Bewusstheit (*Awareness*) der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bedeutet erfahrungsgemäß sowohl das aufmerksame Wahrnehmen der Lernenden als auch das Erkennen der eigenen Befindlichkeit und Handlungspraxis. Eigene Werte, Normen, Stereotype, Vermeidungsstrategien und Projektionen sollen wahrgenommen und bearbeitet werden, ebenso das Maß an Konfluenz (d.h. mangelnde Abgrenzung, sich vorwiegend nach den Erwartungen anderer richten und deshalb Konflikte vermeiden). Wer in der Lerngruppe ständig auf Harmonie und Nähe bedacht ist und eigenes Empfinden und

Wollen zugunsten der Arbeitsbelange ausblendet, erzeugt eine Atmosphäre der Inkongruenz und Widersprüchlichkeit. Das erschwert den Teilnehmenden die Öffnung für eigene innere Prozesse und die Erweiterung von Respekt, Resonanz und Empathie für Bedürfnisse und Kompetenzen von Kleinkindern.

Die Anwendung der unter C1.3.3 und C1.3.4 beschriebenen Methoden bedeutet in der Regel das Freisetzen oft intensiver Gefühle, eine Dynamik im Erleben der Teilnehmenden und der Gruppe und oft auch Widerspruch und Konfliktpotenzial. Damit sicher umzugehen, erfordert professionelle Distanz, Verständnis, Erfahrung und Geschicklichkeit. Das Initiieren und Begleiten von Selbsterfahrungselementen (wie z.B. Rollenspiel, Wahrnehmungsübungen, geführten Fantasien) bedürfen einer entsprechenden *Qualifikation* der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und der *Reflexion* in (kollegialen) *Supervisionsgruppen*. Es gilt zu realisieren, wann eine Lernsituation für Teilnehmende eine zusätzliche therapeutische Intervention an anderer Stelle erfordert. Gefragt sind hier professionelles Steuern und rechtzeitig angemessenes Beenden der Arbeitssequenz.

## 1.4 Methoden für die kompetenzorientierte Vorbereitung und Begleitung des Transfers

Aktiv an einer Weiterbildung teilzunehmen, bedeutet fast immer: Aufbruchsstimmung erleben, Veränderungen andenken, die Durchführung versuchen, an der Durchführung scheitern und die Hemmnisse reflektieren. Damit aus der Courage des Anfangs und der Vorstellungsbildung in der Lerngruppe nicht verzagtes Resignieren wird, sondern der konkrete Transfer in die Praxis gelingt, sind mehrere Entwicklungsphasen zu durchlaufen.

Weiterbildungskonzepte sollten möglichst allen Beteiligten im Vorwege zugänglich sein und – auch mit Blick auf das methodisch-didaktische Vorgehen – untereinander abgestimmt worden sein. Wenn möglich sollten die Prozesse der Weiter-

bildungsmaßnahmen und die Abläufe in den Einrichtungen miteinander verbunden werden. Die Strukturqualität der Einrichtungen muss Chancen zur Realisierung eröffnen: Teilnehmende sollten in der Praxis auf Veränderungsbereitschaft von Leitungen treffen. Wohlwollendes Zuhören ohne Konsequenzen hat sehr negative Folgen für die Arbeitsmotivation. Weiterführende Begleitung und Unterstützung z.B. durch Coaching können diese aufrechterhalten, ebenso weiterführende In-House-Fortbildung zu Einzelthemen und Beratung, aber auch das Bereitstellen neuer Materialien und Arbeitshilfen.

Auch die Selbstreflexion der Referentinnen und Referenten im Anschluss an die Weiterbildung weist darauf hin, ob die Kompetenzorientierung verbunden mit dem doppelten Praxisbezug gelingt. Die fortlaufende Auswertung des Datenmaterials zum Beispiel anhand eines „Trainerlogbuches“ (vgl. Nitschke 2013, S. 272 f.) gibt Aufschluss über

Ergebnisse von Erwartungsabfragen, Anmerkungen der Teilnehmenden, Beobachtungen, macht widersprüchliche Diskussionsbeiträge deutlich, zeigt schwankende Stimmungsbarometer und ergänzt die Ergebnisse von Feedbackrunden und -bögen (vgl. Tabelle 3).

**Beispiele**

*Prozessdokumentationen:* Regelmäßig geführte *Logbücher* haben sowohl für die Teilnehmenden als auch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner eine Bilanzierungsfunktion.<sup>1</sup> Sie sind ein wertvolles Mittel zur Überprüfung der eigenen Kompetenzanteile und zur Reflexion des Trainingsverlaufes, möglicher Abweichungen von den intendierten Zielen, schwieriger Situationen, neuer Fragen und Anregungen durch die Praxis. Sie sind die Basis für

Netzwerktreffen und Treffen der Kooperationspartner.

Für die Teilnehmenden sind Prozessdokumentationen die wichtigste Grundlage zur Umsetzung des Gelernten in die Praxis. Sie fördern aktives selbstgesteuertes Lernen und vertiefen das Interesse an eigenen Lernabsichten und -prozessen. Sie führen zu einem vertieften Verständnis der vermittelten Inhalte, helfen, neue Erkenntnisse auszuwerten und mit eigenen Erfahrungen und Arbeitsstrukturen zu verknüpfen. Die Teilnehmenden wählen für ihr Logbuch diejenigen Aspekte aus, die sie als bedeutsam und als geeignet für die Umsetzung in die Praxis empfinden. Sie unterstützen die Zielentscheidung und Absichtsbildung und helfen, eigene Ideen zu generieren und zu entwickeln (vgl. Tabelle 3).

**Tabelle 3: Logbuch für Teilnehmerinnen und Teilnehmer**

Logbuch-Blatt 1 Veranstaltung am: .....	Modul: ..... Lernziele des Moduls: .....
Inhalte:	Beispiele aus meiner eigenen (biografischen) Erfahrung, die das Gelernte illustrieren, bestätigen oder ihm widersprechen:
Methoden:	Interessant, nützlich, überzeugend fand ich:
Ergebnisse:	Bereits bekannt/langweilig war für mich:
	Für meine Praxis möchte ich nutzen:
	Offene Fragen sind für mich:
	Zu kurz kam:

Quelle: Nitschke 2011, S. 248–251

<sup>1</sup> Der Begriff „Lerntagebücher“ wird hier nicht verwendet, weil die Aufzeichnungen nicht als private Chronik, sondern auch als Dokumentation und Grundlage zur Umsetzung in der Praxis gedacht sind.

Tabelle 4: Logbuch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Logbuch-Blatt 1 Veranstaltung am: .....	Modul: ..... Lernziele des Moduls: .....
Inhalte:	<i>Fachkompetenz:</i> Vermittlung der Inhalte (Fakten-sicherheit, Verständlichkeit, Lücken, Praxisbezug) <i>Methodeneinsatz:</i> Angemessenheit, Transparenz, Ergebnisklarheit, Methodenwechsel <i>Personalkompetenz:</i> Reflexivität, Lernkompe-tenz, Einbringen persönlichen Erfahrungswis-sens, Awareness, Strukturierung der Inhalte, Sicherheit, emotionale Befindlichkeit, Modell-funktion; Teilnehmerorientierung (Kontakt, Beziehung, gleichmäßige Ansprache, Umgang mit Störungen, Konfluenz, Antipathien, blinden Flecken ...)
Methoden:	
Ergebnisse:	

Quelle: Nitschke 2011, S. 248–251

„*Netzwerktreffen*“: Vertretungen der Träger, Lei-tungen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller Berufsgruppen der Kindertageseinrichtungen und Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen treffen sich in regelmäßigen Abständen. Sie sichten den Ist-Zustand von Weiterbildungsmaßnahmen, tauschen Erfahrungen mit einzelnen Handlungsanforderungen aus, informieren sich gegenseitig über neue rechtliche Bestimmungen und Richtlinien. Sie haben hier ein Forum, um Probleme zu besprechen, die hinsichtlich der Weiterbildung entstanden sind (z.B. in der Zusammenarbeit mit Mitgliedern des Teams, die noch keine Fortbildungen besucht ha-ben). Curriculare Vorhaben sind hier zu diskutieren und mit den Vorgaben der Einrichtungen abzuglei-chen, um so zu einem gemeinsamen Qualitätsver-ständnis und gegenseitiger Anregung zu kommen.

*Treffen der Kooperationspartner:* Träger der Wei-terbildung und der Kindertageseinrichtungen treffen sich vor der Planung eines Curriculums mit Leitungen und Fachkräften, um Ziele, Schwer-punkte, Weiterbildungsinteressen sowie rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen eines Weiterbildungsvorhabens im Vorhinein abzuklä-ren und in die Planungsphase einzusteigen. Dazu werden jeweils Arbeitspapiere zu einzelnen Modu-len/Themen vorgestellt.

*Lernarrangements in der Praxis:* Die Teilnehmenden verschaffen sich beispielsweise in der Anfangs-phase der Weiterbildung eine berufsbezogene Orientierung zum Praxisfeld Frühpädagogik in einer neuen Einrichtung. Über Hospitation und Befragung erarbeiten sie Informationen zur Orientierungs- und Strukturqualität im Kleinkind-Bereich. Die Interviews und Fragen sowie die Präsentation der Ergebnisse regen die Leitung an, mit dem Team Veränderungen in Richtung „offene Gruppenarbeit“ zu planen. Die Teilnehmenden an einer Inhouse-Weiterbildung richten in ihrer Kin-dertageseinrichtung unter Anleitung ein Atelier ein. Planung und Materialienauswahl geschehen in der Weiterbildung, die Durchführung erfolgt zusammen mit Eltern in der Einrichtung. Die Re-flexion erfolgt gemeinsam mit der Leitung und einer Vertretung des Trägers.

*Lernarrangements mit Kindern in der Praxis:* Die Teilnehmenden planen in der Weiterbildung in Gruppen Erfahrungsangebote zum Thema „Was-ser“ für ein- bis dreijährige Kinder. Sie führen diese in Kindergruppen ihrer Teamkolleginnen bzw. -kollegen auf der Grundlage einer differenzierten Situationsanalyse durch und fertigen eine Video-aufzeichnung an. Die Auswertung nehmen sie gemeinsam mit den Gruppenerzieherinnen bzw.

-erziehen und der Einrichtungsleitung sowie über die Videobeobachtung vor.

*Fachkräfte aus der Praxis als Expertinnen bzw. Experten in der Weiterbildung:* Die Teilnehmenden erarbeiten im Rahmen der Handlungsanforderung „Alltagssituationen gestalten“ Möglichkeiten des respektvollen Berührens und Umgangs. Sie befragen dazu eine Kinderkrankenschwester, die mit entwicklungsverzögerten Kindern in einer Kindertageseinrichtung arbeitet.

*Interviews mit Expertinnen bzw. Experten in einer Konsultationskita:* Als Teil der Handlungsanforderung „Alltagsgestaltung“ befragen Weiterbildende die Leitung und die Hauswirtschaftsleitung einer Kindertageseinrichtung zu rechtlichen Vorgaben für das Essen, in Pflegesituationen und zum Schlafen der Kinder. Als „Produkt“ fertigen sie für die Kindertageseinrichtung einen Flyer für Eltern und Interessierte an.

*Hospitationen:* Ausgehend von der zu bearbeitenden Handlungsanforderung „Entwicklungsthemen/Entwicklungsaufgaben der ersten drei Lebensjahre in der pädagogischen Praxis verankern“ planen Teilnehmende die Erkundung einer Konsultationskita. Sie wollen die Angemessenheit der Entwicklungsbedingungen für Kinder mit Behinderungen untersuchen und darüber mit den Fachkräften und der Leitung diskutieren. Sie nehmen Kontakt mit ihnen auf, stimmen den Zeitplan ab, sorgen für Dokumentationshilfen und erarbeiten in der Lernsituation Fragen für Interviews mit der Leitung und der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte. Während der Hospitation sind kurze Blitzlichter zur Klärung aktueller Bedarfe eingeplant. Das „Produkt“ ist eine konzeptuelle Dokumentation zum Thema „Inklusion“.

*Erkundungen:* Teilnehmende untersuchen das Angebot eines großen Spielzeuggeschäftes in der Innenstadt und gleichen es mit dem Erfahrungsbedarf junger Kinder ab. Anschließend erarbeiten sie weitere Bezugsquellen. Als Ergebnis stellen sie eine „Checkliste Spielmaterialien“ her, unterteilt in die Bezugsquellen: a) Baumarkt, b) Drogerie, c) Haushalt, d) Natur, e) Spielwarengeschäft.

*Lerntandems:* Diese haben sich als eine Form des Kompetenztransfers im pädagogischen Alltag

bewährt. Im Zweierteam übernehmen Menschen unterschiedlicher beruflicher Ausrichtung gemeinsam Arbeitsaufträge mit Blick auf ausgewählte Handlungsanforderungen. Zum Beispiel arbeiten die Krankengymnastin einer Kindertageseinrichtung und eine pädagogische Fachkraft gemeinsam am Thema „Einbindung eines zweijährigen Kindes mit Trisomie 21 in Spielsituationen“. Oder der Hausmeister einer Kindertageseinrichtung demonstriert den Fachkräften in der Weiterbildung das Anlegen von Hügelbeeten und einer Kräuterspirale. Auch wenn eine Hauswirtschaftsleitung und drei Mitglieder eines pädagogischen Teams gemeinsam am Thema „Ernährung“ arbeiten und eine Broschüre „Essen und alles, was dazu gehört“ erstellen, findet ein deutlicher Transfer von Fach- und Handlungskompetenz zwischen den Partnerinnen und Partnern der Lerntandems statt. Dieses wird in der anschließenden Auswertung und Dokumentation regelmäßig deutlich.

*Follow-Ups und Nachbesprechungen:* Meist sind diese im Rahmen der Weiterbildung schwierig zu realisieren und dennoch ein geeignetes Instrument, um die durch Weiterbildung erzeugten Bewegungen und Fortschritte zu überprüfen. Wo das gelingt, ist Folgendes beobachtbar: Die Gespräche werden als unterstützende Begleitung begrüßt, und es entstehen als „Nebenwirkung“ sich selbstständig weiter entwickelnde Prozesse zu neuen Themenbereichen. Oder: Die Teilnehmenden definieren die Weiterbildung zu einer Art „Teamsupervision“ um und entwickeln neue inhaltliche Anforderungen (z.B. das Besprechen von „Fallbeispielen“). Oder: Das Team ändert sich durch Fluktuation, und die erarbeitete Kompetenzplattform ist nicht mehr verfügbar, so dass die Weiterbildung völlig neu einsetzen müsste.

## Literatur

- Bodenburg, Inga/Kollmann, Irmgard (2010): Frühpädagogik. Arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren. Arbeitsheft. Köln
- Brooks, Charles W./Selver, Charlotte (1991, 2005): Erleben durch die Sinne. Originaltitel: Sensory Awareness. The Rediscovery of Experiencing. 10. Aufl. Paderborn
- Deutsches Jugendinstitut (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.) (2010): Didaktik der Sozialpädagogik: Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Stuttgart
- Muster-Wäbs, Hannelore/Schneider, Kordula/Bodenburg, Inga/Jasper, Simone/Schulz, Rainer (2005): Vom Lernfeld zur Lernsituation – Sozialpädagogik. Köln
- Nitschke, Petra (2013): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln, Inhalte kreativ visualisieren, Lernziele wirksam umsetzen. 2. Aufl. Bonn
- Pätzold, Günter (2002): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. In: Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Heft 30, Dortmund
- Polt, Wolfgang/Rimser, Markus (2006): Aufstellungen mit dem Systembrett. Interventionen für Coaching, Beratung und Therapie. Münster
- Schulz von Thun, Friedemann (2006): Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Rowohlt
- Vopel, Klaus (1991): Kinder ohne Stress. Ausflüge im Lotussitz. 2. Aufl. Hamburg
- Weidenmann, Bernd (2008): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. 2. Aufl. Weinheim/Basel

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Prozessmodell der kompetenzorientierten Aneignung von Weiterbildungsinhalten	112
-------------	--	-----

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Matrix Handlungstheoretische Aneignungsdidaktik in der kompetenzorientierten Weiterbildung	113
Tabelle 2	Bogen zur Selbst- oder Fremdeinschätzung	117
Tabelle 3	Logbuch für Teilnehmerinnen und Teilnehmer	124
Tabelle 4	Logbuch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	125

## 2 Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch

### 2.1 Einführung

Das Primat der Kompetenzbasierung in (frühpädagogischen) Aus- und Weiterbildungen soll insbesondere

- Vergleichbarkeit zwischen Aus- und Weiterbildungsgängen und -stufen gewährleisten und damit Anrechnung und Durchlässigkeit sichern,
- die Grundlage für transparente Evaluationen
  - ausgehend von operationalisierten bzw. klar skizzierten Zielen auf der Ebene des Individuums, einer (Referenz-)Gruppe und von entsprechenden Angeboten – bieten sowie
- innovative, individuumsbezogene, konstruktivistische<sup>1</sup> didaktische Formate initiieren, die in besonderer Weise für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung geeignet sind.

Insbesondere im Bereich der (Weiter-)Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte finden sich noch keine spezifischen Verfahren, die Kompetenzentwicklung erfassen können und zugleich wissenschaftlich hergeleitet und „abgesichert“ sind. Im Rahmen der Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von sogenannten AWiFF-Projekten wurden im Verbund von Evangelischer Hochschule Freiburg (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung) und Alice Salomon Hochschule Berlin entsprechende Methoden im Rahmen des Forschungsprojekts „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung“<sup>2</sup> entwickelt, erprobt und evaluiert. Diese

Methoden werden im folgenden Unterkapitel vorgestellt, wobei ein Schwerpunkt auf der Darstellung von zwei innovativen Verfahren und der mit ihnen verbundenen Auswertungsmöglichkeiten liegt: der Bearbeitung von Dilemma-Situationen und der Analyse von Videosequenzen durch Aus- und Weiterzubildende. Der Beitrag endet mit der Darstellung von Herausforderungen bei der Entwicklung und dem praktischen Einsatz der entsprechenden Instrumente im frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungskontext.

---

1 Zu konstruktivistischen Lehr- und Lernmethoden im Allgemeinen vgl. z.B. Reich 2008; zu Ansätzen im Bereich der Frühpädagogik vgl. z.B. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014.

2 Förder-Kennzeichen 01NV1101/01NV1102; Teile dieses Textes werden auch in der entsprechenden Abschlussdokumentation publiziert.

## 2.2 Kompetenzmodelle und Kompetenzerfassung

### 2.2.1 Kompetenzmodell für die Frühpädagogik

Ausgehend von aktuellen Ansätzen zur Gestaltung von Lernarrangements in der Aus- und Weiterbildung muss die übergeordnete Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung der Erwerb von Kompetenzen sein, die einer Fachkraft ermöglichen, in komplexen und uneindeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln. Der Anspruch auf Professionalität ist mit der Erwartung verknüpft, dass eine Fachkraft sowohl ihr theoretisches, fachliches Wissen als auch reflektiertes Erfahrungswissen so zu nutzen vermag, dass sie ihr Handeln auf die je spezifischen Bedingungen und Erfordernisse einer Situation abstimmen kann (vgl. Kapitel A1).

Die aktuell diskutierten und z.T. angewandten Kompetenzmodelle lassen sich in Struktur-, Stufen- und Prozessmodelle unterscheiden.

*Strukturmodelle* unternehmen den Versuch, den Kompetenzbegriff inhaltlich zu differenzieren (vgl. z.B. Heyse/Erpenbeck 2004; Kaufhold 2006; Achtenhagen/Baethge 2008). Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (DQR) mit seiner Differenzierung in fachliche (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) ist ein solches Strukturmodell. Die *WiFF-Kompetenzprofile* sind nach der Struktur des DQR aufgebaut (vgl. Kapitel B).

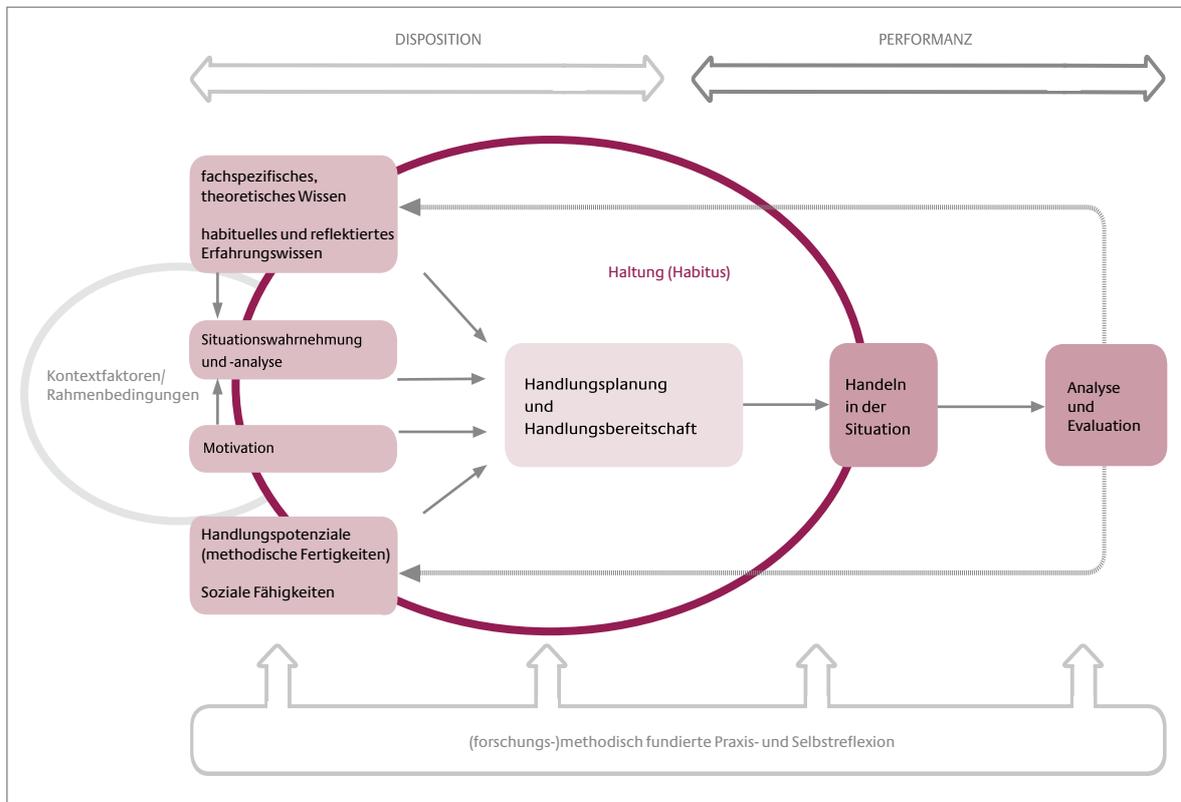
*Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle* gehen davon aus, dass sich Kompetenzentwicklung auf verschiedenen Stufen oder Niveaus abbilden lässt (Bundesinstitut für Berufsbildung 2008). Während auf unteren Kompetenzstufen beispielsweise erworbenes Wissen schnell abgerufen werden kann, sind erst höhere Stufen durch komplexes Zusammenhangs- und Reflexionswissen gekennzeichnet. Beispiele für progressive Stufenmodelle liefern u.a. Bloom (1976) mit der „Lernzieltaxonomie“ sowie Dreyfus und Dreyfus (1987) mit dem „Novizen-Experten-Modell“.

Die aktuellen Kompetenz(entwicklungs)modelle im Bereich der Frühpädagogik (Aktionsrat Bildung 2012; Robert Bosch Stiftung 2008, 2011; Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens 2009; Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit 2009) sind häufig *Prozessmodelle* und orientieren sich am prozessualen Charakter professionellen Handelns: Dieses wird als kontinuierlicher Zirkel von Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche, Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation verstanden. Die kompetente Bewältigung von Situationen wird hier als etwas betrachtet, das in der Praxis immer wieder herausgefordert wird und sich dort „beweisen“ muss. Entscheidendes Ziel von Aus- und Weiterbildung ist damit nicht, dass eine Fachkraft im Prinzip kompetent handeln könnte, sondern dass sie die erworbenen Kompetenzen in der konkreten Alltagspraxis auch situationsangemessen ein- bzw. umsetzt.

Das von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011; s.a. Nentwig-Gesemann u.a. 2011) entwickelte Modell für die Beschreibung und Analyse der (Handlungs-)Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte<sup>3</sup> differenziert zwischen a) Handlungsgrundlagen (Disposition – diese umfasst Wissen und Fertigkeiten), b) Handlungsbereitschaft und c) Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz) (vgl. Abbildung 1). Die professionelle Haltung (grundlegende pädagogische Werte und Einstellungen) stellt dabei ein relativ stabiles, situationsunabhängiges Element dar. Sie liegt im Sinne eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus hinter jedem professionellen Handlungsvollzug. Durch den Erwerb und die Differenzierung von Wissen und vor allem durch konkrete praxisnahe und -relevante Erfahrungen, die im Rahmen einer Weiterbildung ermöglicht und reflektiert werden, können sich auch handlungsleitende Orientierungen verändern.

<sup>3</sup> Das Kompetenzmodell wurde im Projektverlauf geringfügig erweitert bzw. ausdifferenziert, vgl. dazu genauer Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014.

Abbildung 1: Allgemeines Kompetenzmodell



Quelle: Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011; überarbeitete Fassung

Frühpädagogische Fachkräfte müssen über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbstreflexive, forschende Haltung ebenso verfügen wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen. Das Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion muss sich hierbei angesichts komplexer Anforderungen immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren.

## 2.2.2 Fallarbeit<sup>4</sup> als methodisch-didaktischer Schlüssel zur Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung

Die Arbeit an konkreten Praxisfällen hat eine hohe didaktische Bedeutung für die kompetenzorientierte frühpädagogische Aus- und Weiterbildung. Sie ermöglicht in besonderer Weise die notwendige Transformation von Wissen und Erfahrung in reflektiertes Erfahrungswissen, welches wiederum den pädagogischen Fachkräften ermöglicht, nicht auf vermeintlich sicheres „Rezeptwissen“ zurückzugreifen, sondern jeweils neu fall- und situationsadäquat zu agieren und das eigene pädagogische Handeln sowohl grundsätzlich als auch situativ und fallbezogen zu begründen. Der Kern expertenhaften pädagogischen Handelns in diesem Sinne ist der professionelle Umgang mit Ungewissheit – mit der Ungewissheit von Fällen bzw. Situationen –, der in der Ausbildung eingeübt und in der Berufspraxis verstetigt werden muss (Ecarius 1999; Rabe-Kleberg 1999). Die Fallarbeit ist also eine bewährte und sehr variationsreich und passgenau einsetzbare Lehr-Lernmethode, die sowohl analytische (Forschungs-) Kompetenzen stärkt als auch die Selbstreflexion in besonderer Weise herausfordert.

Wenn die Fallarbeit im Rahmen von Weiterbildung genutzt wird, sollte ein geschützter, angstfreier und wertschätzender Rahmen geschaffen werden, in dem (vor allem das eigene) Interaktionsverhalten in typischen pädagogischen Situationen erprobt, analysiert, reflektiert und

weiterentwickelt werden kann. Die Arbeit „am Fall“ kann in Form von videografierten, pädagogischen Schlüsselsituationen (vgl. C2.3.2) ebenso erfolgen wie im Rahmen der systematischen Arbeit mit Dilemma-Situationen (vgl. C2.3.1). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sollten dafür idealerweise selbst über eine „forschende Haltung“ (Nentwig-Gesemann 2013) verfügen, d.h. über grundlegende Basiskompetenzen zum Verstehen und Rekonstruieren von Fällen. Dies umfasst sowohl das systematische Verstehen und Deuten von Einzelfällen als auch das Vergleichen – die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden – zwischen mehreren Fällen. Eine offene, fragende, verschiedene Erfahrungen und Perspektiven anerkennende Haltung, mit der frühpädagogische Fachkräfte Kindern und Familien begegnen sollen, müssen sie selbst im Lehr-Lernkontext, also in der Interaktion mit den Referentinnen und Referenten in einer Weiterbildung erfahren (vgl. dazu auch Deutsches Jugendinstitut 2011).

Im Rahmen professioneller frühpädagogischer Arbeit spielt ein forschender Zugang zur Praxis – der eben mit der Fallarbeit in enger Verbindung steht – eine besonders entscheidende Rolle: Die Fachkraft muss zum einen in der Praxis (inter-)agieren und sich dabei auf die faktisch gegebenen (sozialen, organisatorischen und zeitlichen) Bedingungen und Beziehungen einstellen, zum anderen muss sie immer wieder auch zurücktreten und die eigene Praxis aus der (methodisch kontrollierten) Distanz betrachten. Frühpädagogische Praxisforschungskompetenz bedeutet, dass eine Fachkraft in der Lage ist, auf ihre pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien bezogene Beobachtungen und Erfahrungen in ihrer fallspezifischen Besonderheit und Eigendynamik zu verstehen und darüber hinaus durch das systematische Vergleichen Erkenntnisse zu gewinnen, die auf andere Situationen und Fälle übertragbar sind.

Die Fälle können – im Sinne von „Realfällen“ oder quasi-realen, idealtypischen Situationsvignetten, sogenannten „Papierfällen“ – von den Lehrenden zur Verfügung gestellt, aber besser von den Lernenden selbst, also aus ihrer Berufspraxis, eingebracht werden. Die systematische Fallanalyse in einer

4 Die Fallarbeit ist sowohl als rekonstruktive Forschungsmethode, z.B. in der Biografieforschung oder der Ethnografie (vgl. z.B. Cloos/Thole 2006), als auch als Lehr- und Lernmethode, vor allem in der Lehrerbildung, zum Teil auch in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften (vgl. z.B. Reh/Geiling/Heinzel 2010; Gruschka 1985, 2005; Combe/Kolbe 2004) etabliert, um die Handlungs-, Entscheidungs- und Reflexionskompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zu erweitern. Formen der pädagogischen Kasuistik oder des Problembasierten Lernens (vgl. z.B. Kiel u.a. 2011) sind also keinesfalls neu, haben in der Aus- und Weiterbildung von Frühpädagoginnen und -pädagogen aber noch nicht den Stellenwert, der ihnen zukommen sollte.

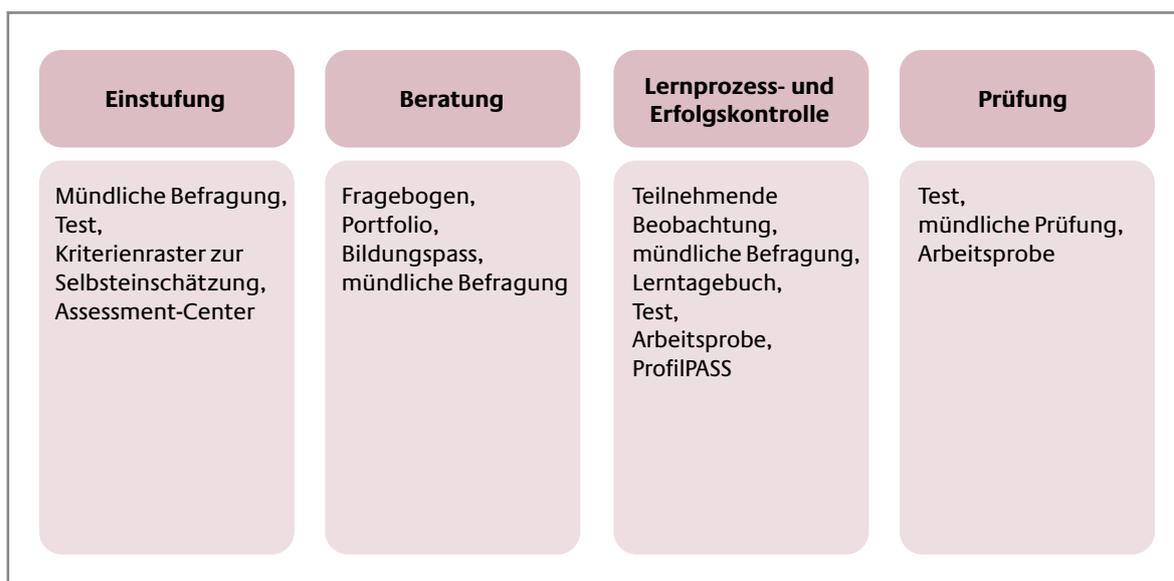
Gruppe ermöglicht, exemplarisch und vor allem methodisch systematisch Situationen zu analysieren und zu verstehen, indem sie aus verschiedenen Perspektiven und unter verschiedenen Fragestellungen bearbeitet werden. Vom Fall ausgehend können verschiedene Handlungsmöglichkeiten geplant und fachlich begründet werden. Auch die eigene persönliche und professionelle Haltung kann fallbezogen reflektiert werden. Fallarbeit ist damit auch für Teilnehmende an einer Weiterbildung ein wichtiges Medium der Selbstreflexion und der Kompetenzentwicklung. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner können die Fallarbeit dazu nutzen, Kompetenz(entwicklung) zu erfassen und einzuschätzen, ein passgenaues, am je unterschiedlichen Kompetenzprofil der Teilnehmenden

orientiertes Feedback zu geben sowie Angebote zur Kompetenzerweiterung zu konzipieren.

### 2.2.3 Bestehende Möglichkeiten zur Kompetenzerfassung

Das Spektrum an Verfahren der Kompetenzerfassung, die in der Weiterbildung eingesetzt werden können, ist vielfältig und sollte sich an der Zielgruppe, der Dauer der Bildungsmaßnahme, den Inhalten bzw. den Lernzielen orientieren. Methoden der Kompetenzerfassung können zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden und damit auch sehr verschiedene Ziele verfolgen, wie in Abbildung 2 deutlich wird.

Abbildung 2: Methoden nach Anwendungsbereichen

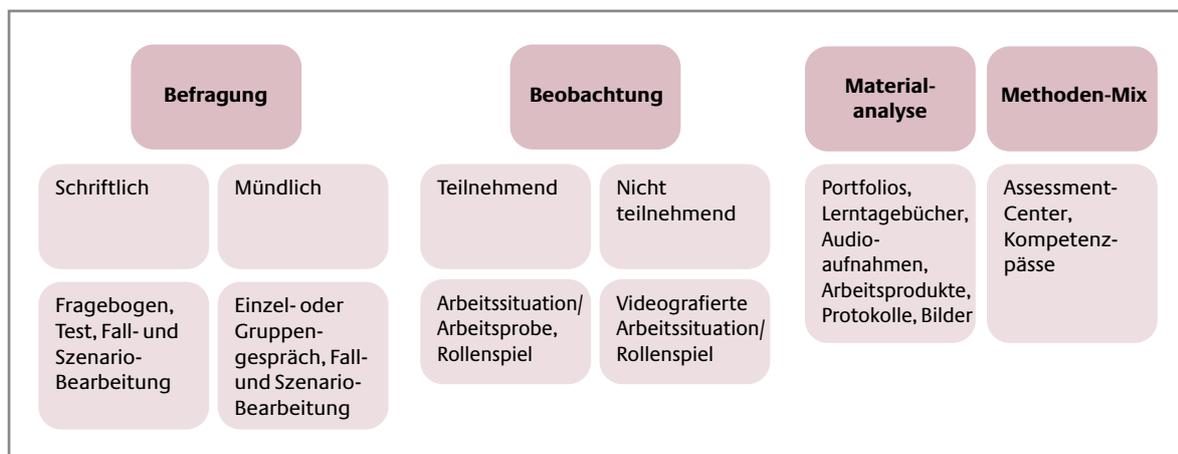


Quelle: Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 41

Als Königsweg zur Kompetenzerfassung bietet sich der Einsatz verschiedener praktikabler qualitativer und quantitativer Zugänge (Erpenbeck 2012) sowie von Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren an, um dem komplexen Konstrukt Kompetenz in all seinen Facetten gerecht zu werden. Die Ziele von Kompetenzerfassungen sind u.a. die Einschätzung und Bewertung von Lernprozessen und -ergebnis-

sen (und damit auch die Prüfung der Wirksamkeit eines Bildungsangebotes), die Identifikation weiterer Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben sowie die Förderung der Selbstreflexion der Teilnehmenden (Strauch/Jütten/Mania 2009). Die verschiedenen methodischen Formate, die für die Kompetenzerfassung eingesetzt werden können, werden in Abbildung 3 überblicksartig dargestellt:

**Abbildung 3: Methoden der Kompetenzerfassung**



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen/Schiersmann 2012

Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl (oder Entwicklung) eines Verfahrens zur Kompetenzerfassung ist die Praktikabilität und die Methodensicherheit der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner: Die Größe der Gruppe, die zur Verfügung stehenden zeitlichen und personalen Ressourcen sowie die vorhandenen Methodenkompetenzen auf Seiten der Lehrenden stellen wichtige Auswahlkriterien dar. Bei den im Folgenden vorgestellten Verfahren werden verschiedene, auch unterschiedlich zeitintensive, qualitative und quantitative Auswertungsmöglichkeiten vorgestellt, um eine flexible und passgenaue Auswahl zu erleichtern.

## 2.3 Erfassung und Einschätzung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung

In den folgenden Unterkapiteln werden zwei Verfahren der Kompetenzerfassung ausführlicher und zwei weitere kurz vorgestellt. Die Methoden wurden im Rahmen des oben genannten Forschungsprojekts für den Aus- und Weiterbildungsbereich entwickelt und erprobt. Sie sollen einen Beitrag zum verstärkten Einsatz von passgenauen Methoden der Kompetenzerfassung leisten und dazu anregen, für verschiedene frühpädagogische Themenbereiche und Arbeitsfelder weitere Verfahren zu entwickeln. Die Verfahren können in den vorgeschlagenen Varianten eingesetzt werden, aber auch als Impuls dienen, eigene Methoden zu entwickeln. Die Erfassung von Kompetenzen und von Kompetenzentwicklung kann zwei Hauptzielen folgen, die sich keinesfalls ausschließen: Sie kann der Prüfung/Einschätzung und Beurteilung von Kompetenz (im Vergleich zu anderen), evtl. auch der Benotung dienen. Sie kann aber auch als Lernimpuls im Rahmen eines Bildungskontextes verstanden und eingesetzt werden sowie einen *Anreiz zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Professionalität und Kompetenz bieten* – in diesem letzteren Sinne ist Kompetenzerfassung dann integraler Bestandteil einer pädagogischen Lehr-Lernbeziehung.

### 2.3.1 Dilemma-Situationen

Die Arbeit mit Dilemma-Situations-Analysen zur Einschätzung und Begleitung von Kompetenzentwicklung und als Grundlage für eine kompetenzorientierte Feedbackkultur hat sich als ein guter Weg erwiesen, berufsbiografische Lernprozesse frühpädagogischer Fachkräfte zu initiieren und zu intensivieren (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011; Breitenbach/Nentwig-Gesemann 2013). Kompetenzentwicklung in verschiedensten Feldern der Aus- und Weiterbildung kann damit

abgebildet werden (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2013).

Dilemma-Situationen, wie sie sich im pädagogischen Alltag zwangsläufig immer wieder ergeben, sind komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte – pädagogische Situationen, die nicht ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsroutrinen bewältigt werden können. Sie sind mit emotionaler Belastung, Stress oder starken Gefühlen verbunden, und die Beteiligten spüren, dass sich in besonderer Weise Kernfragen der professionellen und auch biografischen Entwicklung stellen.<sup>5</sup> Da Lern- und Bildungsprozesse in Momenten angestoßen werden, in denen sich Fragen und Herausforderungen stellen, die *nicht* routinemäßig beantwortet werden können, stellen Dilemma-Situationen – wenn sie im Weiterbildungskontext ressourcen- und lösungsorientiert aufgegriffen und bearbeitet werden – wichtige Lern- und Reflexionsanlässe dar.

#### 2.3.1.1 Selbst erlebte Dilemma-Situationen – „Realfälle“

Zur Aufzeichnung der Dilemma-Situationen werden die Teilnehmenden eines Weiterbildungsseminars aufgefordert, konkret erlebte Situationen aus der Praxis in Form eines narrativen Textes möglichst zeitnah aufzuschreiben und anschließend über die Situation zu reflektieren, indem sie sie in Beziehung zu theoretischem Wissen, zu anderen selbst erlebten Fällen und Situationen sowie zu eigenen biografischen Erfahrungen setzen.

<sup>5</sup> Zur Bedeutung derartiger bewusst erlebter „Gegenwartsmomente“ vgl. Stern 2007.

### *Instruktion für die schriftliche<sup>6</sup> Bearbeitung von selbst erlebten Dilemma-Situationen<sup>7</sup>*

#### (1) Beschreibung

Bitte schreiben Sie die Situation in einem ersten Schritt so detailliert wie möglich auf! Bemühen Sie sich darum, nah an der Situation zu bleiben und sie zu beschreiben!

- Wie ist der genaue Verlauf gewesen, wer hat was gemacht und/oder gesagt?
- Berücksichtigen Sie dabei die Rahmenbedingungen der Situation und die verschiedenen Beteiligten.
- Beschreiben Sie auch die Gefühle, die die Beteiligten ausgedrückt haben sowie ihre eigenen Gefühle.
- Bitte schreiben Sie in vollständigen Sätzen! Nehmen Sie sich für diesen Arbeitsschritt 15 Minuten Zeit!

#### (2) Analyse

Analysieren Sie in einem zweiten Schritt den Verlauf der Situation anhand folgender Fragestellungen:

Für diesen Arbeitsschritt stehen Ihnen [bspw.] 45 Minuten zur Verfügung!

Gehen Sie bitte chronologisch vor und versuchen Sie, alle Fragen zu beantworten! Wenn Sie eine Frage nicht beantworten, notieren Sie bitte kurz, warum nicht!

Bitte beantworten Sie alle Fragen in vollständigen Sätzen und so ausführlich wie möglich!

- Wie würden Sie die beschriebene Situation deuten? Warum handeln die Beteiligten in der Situation so, wie sie es tun? Welchen Sinn macht ihr jeweiliges Verhalten in der Situation?
- Wie hat sich die beschriebene Situation aus der Perspektive verschiedener Beteiligter dargestellt?
- Sind mehrere Deutungen der Situation möglich? Wenn ja, welche?

- Ziehen Sie nun theoretisches Wissen hinzu, um die Situation zu deuten!
- Stellen Sie Parallelen zu anderen, ähnlichen Situationen oder Erlebnissen her! Fällt Ihnen eine deutlich kontrastierende Situation dazu ein?
- Wenn Sie nun Ihr eigenes Handeln in den Blick nehmen: Beschreiben Sie, wie und warum Sie die Situation so geplant haben (nur bei vorab geplanten Aktivitäten/Angeboten).
- Begründen Sie – auf der Grundlage von theoretischem Wissen und/oder ihrem eigenen Erfahrungswissen –, warum Sie die Situation so geplant und durchgeführt haben.
- Hätte es weitere Möglichkeiten gegeben, in der beschriebenen Situation zu handeln und wenn ja, welche? Wie würden Sie diese alternative Praxis begründen?
- Denken Sie noch einmal an Ihre eigenen Gefühle und Gedanken: Wie würden Sie Ihre eigenen Gefühle deuten und erklären?
- Hatte Ihr eigenes Verhalten in der Situation etwas mit Erlebnissen zu tun, die Sie selbst in Ihrem Leben geprägt haben?
- Welche Ressourcen haben Sie selbst in die Situation eingebracht?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten haben Sie sich warum gesucht bzw. hätten Sie sich rückblickend suchen können/sollen?
- Welche Schlussfolgerungen würden Sie aus der Situation für die weitere Arbeit mit den konkreten Beteiligten bzw. für vergleichbare Fälle/Situationen ziehen?
- Welche Fragen und Herausforderungen für Ihre eigene professionelle Entwicklung ergeben sich für Sie aus dieser Situation?
- Welche Möglichkeiten gäbe es, Ihr eigenes Verhalten immer wieder kritisch zu reflektieren?
- Welche theoretischen Interessen und/oder (Forschungs-)Fragen ergeben sich für Sie aus der Situation und Ihrer Analyse?

6 Die Bearbeitung kann auch in Form eines Interviews erfolgen.

7 Es können je nach Erkenntnisinteresse auch Teilbereiche des Fragenkatalogs weggelassen bzw. andere Fragen hinzugefügt werden.

Für die Auswertung dieser narrativ-episodischen Texte stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung: eine qualitativ-rekonstruktive Form und die Auswertung mit einem standardisierten Auswertungsraster.

### *Qualitative Auswertung*

Um zu erschließen, in welcher Art und Weise die Teilnehmenden mit Dilemma-Situationen umgehen und welche reflexiven Möglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen, um diese Erfahrungen produktiv zu verarbeiten, können die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner folgende Analysefragen an die Texte anlegen:

#### *Analysefragen für die qualitative Auswertung der Bearbeitung von Dilemma-Situationen<sup>8</sup>*

- Was ist in der Perspektive der Fachkraft selbst ausschlaggebend dafür, dass sie die Situation als dilemmatisch erlebt hat? (z.B. schlechte Rahmenbedingungen, ihr nicht zur Verfügung stehendes Wissen bzw. mangelnde Erfahrung, unerfüllbare Ansprüche oder ungerechtfertigte Vorwürfe von außen)
- Was ist in der Perspektive der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners ausschlaggebend dafür, dass es zu einer dilemmatischen Zuspitzung der Situation gekommen ist? Teilt sie die Selbsteinschätzung der Fachkraft? Erkennt sie in der Bearbeitung ein tiefer liegendes Problem, z.B. das Gefühl fehlender Wertschätzung und Anerkennung oder eine Verunsicherung in Bezug auf die eigene professionelle Rolle?
- Verfügt die Fachkraft über die Kompetenz, die in der Situation relevanten Perspektiven der verschiedenen Beteiligten nachzuvollziehen? Setzt sie ihre eigene Perspektive ins Verhältnis zu denen der anderen, und lässt sie damit mehrere „Lesarten“ bzw. Deutungen der Situation zu?

- Entspricht das theoretische Wissen, das die Fachkraft zur Deutung der Dilemma-Situation heranzieht, dem in der Weiterbildung vermittelten Anspruch?
- Verfügt die Fachkraft über die Kompetenz, ihr Handeln (nachträglich) fachlich fundiert zu begründen (mit Theorie- und/oder Erfahrungswissen)?
- Welches professionelle Selbstverständnis formuliert die Fachkraft selbst in der Bearbeitung? In welcher Rolle sieht sie sich bzw. welche Rolle strebt sie an? Welche Kompetenzen sieht sie bei sich selbst bzw. welche erkennt sie selbst als Mangel?
- Welches professionelle Selbstverständnis dokumentiert sich in der Perspektive der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners in der Bearbeitung der Dilemma-Situation? Entspricht die professionelle Haltung der Fachkraft dem in der Weiterbildung vermittelten Anspruch an fachlich fundiertes, professionelles Handeln?
- Lässt sich die Fachkraft auf eine Reflexion der eigenen (berufs-)biografischen Erfahrungen ein? Entwickelt sie Ideen für die eigene professionelle Weiterentwicklung? Welche sind das, und wie könnten die vorhandenen Ressourcen (z.B. im Rahmen der Weiterbildung) unterstützt werden?

<sup>8</sup> In dem oben genannten Projekt wurde darüber hinaus eine forschungsmethodisch fundierte Analyse mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Bohnsack 2007) entwickelt. Da die Anwendung dieser empirischen Methode sehr voraussetzungsreich und vor allem für die Durchführung von Forschungsprojekten zur Kompetenzerfassung geeignet ist, wird auf deren Darstellung hier verzichtet (vgl. dazu Fröhlich-Gildhoff u.a. 2013). Ein praktisches Beispiel für die dokumentarische Interpretation einer Dilemma-Situationsanalyse findet sich auch in Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011 sowie wesentlich ausführlicher in Breitenbach/Nentwig-Gesemann 2013.

Die Analyse von Dilemma-Situations-Bearbeitungen in dieser Art und Weise ermöglicht die Erstellung sehr individueller Kompetenzprofile von den teilnehmenden Fachkräften. Aus der Perspektive der Lehrenden ist dies von Vorteil, weil sie damit auf individuelle Potenziale und Bedarfe der einzelnen Teilnehmenden eingehen können bzw. nach Abschluss einer Weiterbildung deren Wirkung nicht im Hinblick auf eine allgemeine Norm, sondern bezogen auf das Kompetenzniveau einzelner Fachkräfte und deren Entwicklung einschätzen können; dies gilt in besonderer Weise für Pre/Post-Vergleiche (vor und nach der Weiterbildung), wenn das Verfahren zweimal durchgeführt wurde. Für die Teilnehmenden an einer Weiterbildung ist diese Art von Kompetenzerfassung zum einen mit einer sehr individuellen Anerkennung verbunden, zum anderen geht es um zentrale praxisrelevante und sie selbst betreffende Fragen und nicht um die Überprüfung abstrakten Wissens.

Im Fokus der Auswertung kann zum einen der Einzelfall stehen, d.h. das Kompetenzprofil der einzelnen Teilnehmerin bzw. des einzelnen Teilnehmers. In individuellen Feedbackgesprächen können die gewonnenen Erkenntnisse gemeinsam im Hinblick auf Perspektiven für die weitere Kompetenzentwicklung reflektiert werden. Dies ermöglicht in besonderer Weise die Einbeziehung der Lernenden in die Einschätzung ihrer Kompetenz und die Entwicklung von Perspektiven für die eigene professionelle Entwicklung. Die Stärke dieses Formats einer dialogischen Kompetenzeinschätzung und -entwicklung liegt in der individuellen Lernbegleitung, die – ressourcenorientiert – an den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden anknüpft und ihre Reflexionspotenziale aktiviert.

Zum anderen können durch die Diskussion dilemmatischer Erfahrungen verschiedener Mitglieder der Lerngruppe prototypische Situationen herauskristallisiert werden, die im Alltag der Kindertageseinrichtungen immer wieder auftreten. Damit lassen sich strukturell bedingte, aufgabenspezifische und individuelle Dilemmata analytisch unterscheiden und Lösungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen suchen. Das Wissen über immer wiederkehrende Entstehungsstrukturen

und Muster des Umgangs mit dilemmatischen Situationen ermöglicht den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, in ihrer Seminargestaltung passgenau am Kompetenzstand und Entwicklungsbedarf einer Gruppe anzusetzen.

Darüber hinaus können Dilemma-Situations-Beschreibungen auch sehr gut für die gemeinsame Interpretation in Kleingruppen genutzt werden, um das systematische Interpretieren (im Unterschied zur Alltagsmethode der Ad-hoc-Interpretation) ebenso zu üben wie die Betrachtung und Analyse einer Situation aus mehreren Perspektiven. In einer Gruppe kann vielfältiges theoretisches und Erfahrungswissen zum Verständnis eines Falles herangezogen werden. Auch die gedankenexperimentelle Entwicklung von verschiedenen möglichen und begründbaren Handlungsoptionen in einer Situation gelingt im Diskurs einer Gruppe besonders gut.

#### *Auswertung mit einem standardisierten Auswertungsraster*

Eine andere Möglichkeit, die Dilemma-Situations-Bearbeitungen auszuwerten und den Grad der Kompetenz, der sich in den Darstellungen und reflektierenden Analysen zeigt, zu bewerten, stellt die Auswertung mit einem standardisierten Auswertungsraster dar. Dessen Entwicklung beruht zum einen auf der Prämisse, dass sich in den Bearbeitungen der Dilemma-Situationen unterschiedliche Niveaus der Kompetenz (früh-)pädagogischer Fachkräfte abbilden und zum anderen auf der Überzeugung, dass Kompetenz auch als ein Kontinuum verstanden werden kann, für das sich Pole – hohe bzw. niedrige Ausprägungen – beschreiben lassen (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011).

Die Auswertungen mit dem standardisierten Raster können ebenso wie die Ergebnisse der qualitativen Analyse zur Erfassung des Kompetenzstandes bzw. des Kompetenzprofils der einzelnen Teilnehmenden – und der entsprechenden Rückmeldung (s.o.) genutzt werden. Ebenso sind Pre/Post-Vergleiche auf individueller wie auf Gruppenebene möglich: Es lässt sich feststellen, ob über die Zeit der Weiterbildung eine Veränderung des Kompetenzniveaus stattgefunden hat.

Die gewählten Kategorien – 1) Situationswahrnehmung und -beschreibung; 2) Situationsanalyse und -interpretation; 3) Planung und Begründung des möglichen pädagogisch-professionellen Handelns; 4) Selbstreflexion; 5) Weiterführung, Entwicklung von Perspektiven – sind zum einen aus empirischen Analysen einer Vielzahl von „Realfällen“ gewonnen. Zum anderen orientieren sie sich am Prozess-Modell des Handelns (Klieme/Hartig 2008; Franke 2008), das für den Orientierungsrahmen für frühpädagogische Studiengänge (Robert Bosch Stiftung 2008) entwickelt wurde, sowie am oben vorgestellten Kompetenzmodell für die Frühpädagogik (vgl. C2.2.1).

In jeder der fünf Kategorien des Auswertungsrasters dienen vier bis sechs (hier nicht vollständig abgebildete) Items dazu, die von den Teilnehmenden beschrieben und reflektierten Situationen<sup>9</sup> zu analysieren.

---

<sup>9</sup> Das vollständige Raster ist Teil der Projektveröffentlichung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014) und kann bei den Autorinnen bzw. beim Autor angefordert werden.

**Abbildung 4: Bewertungsraster der Bearbeitung selbst erlebter Dilemma-Situationen**

Kategorien		„Stufen“; Ausprägungen					
		Hoch		Niedrig			
		5	4	3	2	1	
<b>(1) Situations- wahrneh- mung und -beschreibung</b>	1.1 Die Situation wird differen- ziert nach aufeinander fol- genden (Sequenzialität) <i>und</i> ineinander verschränkten (Simultaneität) Handlungsse- quenzen beschrieben.						Es wird lückenhaft nur ein (Haupt-)Handlungsstrang der Situation beschrieben.
<b>(2) Situations- analyse und -interpretation</b>	2.4 In der Einschätzung der Situation ist der Bezug auf theoretisch-wissenschaft- liche Erkenntnisse (z.B. aus der Entwicklungspsycholo- gie) deutlich erkennbar.						Für die Einschätzung der Situation wird auf keine theoretisch-wissenschaft- lichen Erkenntnisse rekuriert; theoretische Bezüge sind nicht erkennbar. (Ein- schätzungen des Common Sense werden unreflektiert übernommen.)
<b>(3) Planung und Begründung des eigenen pädagogisch- professionellen Handelns</b>	3.5 Der eigene Handlungs- entwurf wird auf der Grund- lage eigenen reflektierten Erfahrungswissens differen- ziert begründet.						Der eigene Handlungsent- wurf wird nicht erfah- rungsbasiert begründet (d.h. es werden keine selbst erlebten – ähn- lichen oder unterschied- lichen – Situationen herangezogen).
<b>(4) Selbstreflexion</b>	4.2 Mut, in ungewöhnlichen Situationen experimentell, divergent (d.h. vom Üb- lichen/Gewohnten abwei- chend) zu denken und zu handeln, situationsadäquate Realisierung ungewöhn- licher/neuer Lösungswege						Festhalten an Handlungs- routinen und -mustern auch in ungewöhnlichen Situationen (Anwendung von Standard-Metho- den/“Rezeptwissen“)
<b>(5) Weiterführung, Entwicklung von Perspekti- ven</b>	5.2 Entwicklung und Anti- zipation von begründeten Konsequenzen/Schlussfol- gerungen für vergleichbare Situationen						Keine Entwicklung und Antizipation von Conse- quenzen/Schlussfolge- rungen für vergleichbare Situationen

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

Version: Februar 2013 (Auszug: Pro Oberkategorie wurde beispielhaft nur eines von je 5 bis 8 Items ausgewählt!)

### 2.3.1.2 Standardisiert vorgegebene Dilemma-Situationen – „Papierfälle“

Eine andere Form des Einsatzes von Dilemma-Situationen zur Erfassung der Kompetenzentwicklung ist die Vorgabe idealtypisch konstruierter Situationen, sogenannter „Papierfälle“. Deren Bearbeitung kann zum Beispiel zur Seminarevaluation auf individueller, aber auch auf Gruppenebene erfolgen; die Auswertung kann ebenfalls im Reflexionsgespräch und/oder mittels eines standardisierten Auswertungsrasters stattfinden.

Diese Vorgehensweise wurde erstmals systematisch zur Evaluation des Curriculums „Zusammenarbeit mit Eltern“ genutzt, das zunächst am Standort EH Freiburg entwickelt und dann an weiteren vier Hochschulen erprobt, evaluiert und verbessert wurde (Fröhlich-Gildhoff/Pietsch/Wünsche/Rönnau-Böse 2011). Mittlerweile wird dieses Verfahren auch in verschiedenen Weiterbildungskontexten erfolgreich eingesetzt.

In einem ersten Schritt ist es wichtig, eine möglichst prototypische, dilemmatische Situation aus dem pädagogischen Alltag zu beschreiben und diese am besten in Fachdiskussionen (z. B. unter Beteiligung von Vertreterinnen bzw. Vertretern aus Wissenschaft und Praxis) zu präzisieren. Beispielhaft für eine Situation im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern ist die folgende:

*Ein Kind kommt mit blauen Flecken in die Kita. In der Bring-Situation trennt sie sich nur ungern von der Mutter; nachmittags möchte sie nicht nach Hause und sucht häufig die Nähe zur Erzieherin. Sobald sie unter Druck gerät, wie z. B. bei der Frage „Was möchtest Du heute machen?“, steht sie wie gelähmt da, ihre Augen schauen nach unten und ihr Kopf ist gesenkt. Wenn sie gegen eine Regel verstößt, weiß die Erzieherin oftmals nicht, wie sie reagieren soll bzw. ob sie die Regelverstöße tolerieren soll. Manchmal ist auch nicht ganz klar, ob das Mädchen bewusst oder unbewusst gegen eine Regel verstößt. Die Mutter ist zu den Bring- und Abholzeiten sehr kurz angebunden und meidet den Blickkontakt zu den Erzieherinnen. Die Erzieherin überlegt, die Mutter zu einem Gespräch einzuladen.*

Zur Bearbeitung wurde folgende – am Prozessmodell professionellen Handelns in sozialen Situa-

tionen und am Konzept der Informationsverarbeitung (Crick/Dodge 1994) orientierte – Instruktion entwickelt:

1. Welche Aspekte der Situationsbeschreibung sind für Sie besonders *bedeutsam*? Was finden Sie hier vor? Welche *Deutungen* fallen Ihnen ein?
2. Wie *bewerten* Sie die *Handlungsweisen und Reaktionen* der einzelnen Beteiligten?
3. Wie würden Sie anstelle der Erzieherin bzw. des Erziehers *agieren*? Welche (weiteren) Handlungsoptionen fallen Ihnen ein?
4. Wie *begründen* Sie *Ihr (fiktives) Handeln*? Auf welche Theorien/wissenschaftliche Erkenntnisse bzw. auf welche (persönlichen) Erfahrungen stützen Sie Ihre Entscheidung?
5. Welche *Fragen/Herausforderungen* ergeben sich für Sie persönlich aus dieser Situation?

Weiterhin wurde – wiederum auf der Grundlage von Fachdiskussionen in einer Expertenrunde – eine optimale Lösung für die schriftliche Bearbeitung der Situation herausgearbeitet. Damit wird die oberste Stufe der Kompetenzentwicklung, im Modell von Hubert Dreyfus und Stuart Dreyfus (1987, S. 55 ff.) die des „Experten“, markiert. Um dem bzw. der Bewertenden eine verlässliche und methodisch abgesicherte Einschätzung in Bezug auf die einzelnen Items zu ermöglichen, wurden für jedes Item Ankerbeispiele – also konkrete Bearbeitungsbeispiele – formuliert. Diese dienen der Konkretisierung der verschiedenen Niveaustufen von Kompetenz im Auswertungsraster. Das oben aufgeführte Kompetenzraster ist auch für die Auswertung der standardisiert vorgegebenen Situationen geeignet.

### 2.3.2 Analyse von Videosequenzen<sup>10</sup>

Die Arbeit mit einem videogestützten Verfahren stellt eine sehr praxis- bzw. realitätsnahe Möglichkeit der Kompetenzerfassung mit einem klaren Be-

<sup>10</sup> An der Entwicklung und Ausdifferenzierung dieser Methode waren Henriette Harms, Luisa Köhler und Maraike Koch beteiligt.

zug zur Ebene der Performanz dar. Erste empirische Studien zeigen, dass videogestütztes fallbasiertes Lernen Vorteile gegenüber dem Arbeiten mit textbasierten Fällen hat (Moreno/Abercrombie/Hushmann 2009; Goeze/Hartz 2010). Das Betrachten einer videografierten Szene ermöglicht zum einen ein virtuelles (Wieder-)Eintauchen in eine Interaktionssituation im Moment ihres Vollzugs, ein unmittelbares Sehen und Hören, einen Zugang zur Ebene des Bildhaft-Performativen, die nicht schon durch die Transformation in Textform einer ersten Vorinterpretation unterzogen wurde. Allgemein lässt sich in Bezug auf videoanalytische Methoden ein noch großer Entwicklungsbedarf feststellen: Wenngleich auf einige (praxis-)forschungsmethodische Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, werden nur zum Teil frühpädagogische Kontexte berücksichtigt.<sup>11</sup> Das im Rahmen des oben genannten Projekts entwickelte Verfahren der Analyse von Videosequenzen arbeitet mit einem Set aus insgesamt sechs ausgewählten Sequenzen (von je ca. dreiminütiger Dauer), von denen jeweils zwei in Bezug auf die Themen und die Interaktionsstruktur ähnlich sind. In den Szenen steht entweder (1) die Bildungserfahrung eines Kindes, (2) eine Peer-Interaktion oder (3) eine pädagogische Interaktion im Vordergrund. Die Ähnlichkeit der Situationen ermöglicht einen Pre/Post-Vergleich (z.B. zu Beginn und am Ende einer Weiterbildung). Für die Arbeit mit der Methode können Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Prinzip aber auch jede andere Videosequenz aus dem frühpädagogischen Alltag nutzen.<sup>12</sup> Die Instruktion und die Auswertungsmöglichkeiten sind nicht zwingend an die sechs

vorhandenen Videosequenzen geknüpft.<sup>13</sup> Das Verfahren zielt auf die Erfassung und Einschätzung von Beobachtungskompetenz (Wahrnehmung und Beschreibung), Analyse-/Deutungskompetenz, Planungskompetenz (sowohl in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern als auch die Zusammenarbeit mit Eltern) sowie den selbstreflexiven Umgang mit Professionalität.

Die Instruktion, die in einer schriftlichen oder mündlichen Form zur Bearbeitung der Videosequenzen eingesetzt werden kann, lautet wie folgt:

---

11 Im Bereich der Frühpädagogik und Kindheitsforschung vgl. z.B. Hebenstreit-Müller/Müller 2012; Kieselhorst/Bree/Neuss 2012; Huhn/Dittrich/Dörfler/Schneider 2000; Nentwig-Gesemann 2006; Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007; allgemein zur erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Videoanalyse vgl. z.B. Bohnsack 2011; Dinkelaker/Herrle 2009; Ehrenspeck/Schäffer 2003; Reichertz/Englert 2011; Corsten/Krug/Moritz 2010.

12 Zur Arbeit mit Videosequenzen, die in der eigenen pädagogischen Praxis gewonnen wurden, vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014.

---

13 Die Videosequenzen sind Teil der Projektveröffentlichung Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014.

### Analyse von Videosequenzen – Instruktion für die schriftliche<sup>14</sup> Bearbeitung

#### 1. Erster Eindruck

Bitte notieren Sie in 3 bis 5 Sätzen, was Sie unmittelbar nach dem Sehen der Sequenz denken und fühlen!

#### 2.a Beschreibung der Sequenz (nachdem diese einmal gezeigt wurde)

Bitte schreiben Sie die Situation in einem ersten Schritt so detailliert wie möglich auf! Bemühen Sie sich darum, nah an der Situation zu bleiben und zu beschreiben, was Sie gesehen und gehört haben! Vermeiden Sie in diesem ersten Arbeitsschritt Deutungen und Interpretationen. Bitte schreiben Sie in vollständigen Sätzen! Sie haben dafür 10 Minuten Zeit!

#### 2.b Detaillierung der Beschreibung der Sequenz (nachdem diese zum zweiten Mal gezeigt wurde)

Ergänzen oder korrigieren Sie evtl. Ihre Situationsbeschreibung durch Beobachtungen, die Sie beim zweiten Anschauen der Sequenz gemacht haben. Bitte schreiben Sie in vollständigen Sätzen! Sie haben dafür noch einmal 5 bis maximal 10 Minuten Zeit!

#### 3. Interpretation der Sequenz

Analysieren Sie nun in einem zweiten Schritt die Sequenz anhand der folgenden Fragestellungen. Für diesen Arbeitsschritt stehen Ihnen 30 Minuten zur Verfügung! Gehen Sie bitte chronologisch vor und versuchen Sie, alle Fragen zu beantworten! Wenn Sie eine Frage nicht beantworten, notieren Sie bitte kurz, warum nicht! Bitte beantworten Sie alle Fragen in ganzen Sätzen!

##### 3.1 Was erfahren Sie in dieser Sequenz über das Kind bzw. die Kinder?

##### 3.2 Was erfahren Sie über die pädagogische Fachkraft bzw. die pädagogischen Fachkräfte?

##### 3.3 Welche Lern- und Bildungsprozesse vollziehen sich Ihrer Meinung nach hier bei dem Kind bzw. bei den Kindern?

##### 3.4 Welche pädagogischen Vorstellungen/Überlegungen liegen Ihrer Meinung nach dem Verhalten der Fachkraft zugrunde?

##### 3.5 Gibt es etwas, das Ihnen in dieser Sequenz ganz besonders aufgefallen ist, das Sie irritiert oder neugierig gemacht hat? Erläutern Sie, was dies war, und warum es Sie beschäftigt!

##### 3.6 Ziehen Sie nun für die Analyse theoretisches Wissen heran, um die Situation zu deuten und zu bewerten!

##### 3.7 Stellen Sie Parallelen zu anderen, ähnlichen Situationen oder Erlebnissen her, die Sie selbst in Ihrer Berufspraxis erlebt haben!

##### 3.8 Wie würden Sie die beschriebene Situation bewerten und wie begründen Sie Ihre bewertenden Einschätzungen?

##### 3.9 Welche Schlussfolgerungen würden Sie als frühpädagogische Fachkraft nach Ihrer Analyse für die Gestaltung und Planung der weiteren pädagogischen Arbeit ziehen?

#### 4. Aufbereitung der Sequenz für die Zusammenarbeit mit Eltern

Wir möchten Sie nun bitten zu beschreiben, wie Sie Ihre Erkenntnisse aus der Videoanalyse für die Zusammenarbeit mit Eltern einsetzen würden. Für diesen Arbeitsschritt stehen Ihnen 10 Minuten zur Verfügung! Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen in vollständigen Sätzen. Stellen Sie sich eine Gesprächssituation mit den Eltern des Kindes bzw. der Kinder vor.

##### 4.1 Wie würden Sie die Videosequenz für das Gespräch nutzen?

##### 4.2 Über welche Ihnen besonders wichtigen Beobachtungen und Erkenntnisse würden Sie mit den Eltern gerne sprechen?

##### 4.3 Worauf würden Sie bei der Gestaltung des Gesprächs und bei der Gesprächsführung besonders achten?

##### 5. Wie würden Sie den Wert/Zugewinn des Einsatzes eines solchen Verfahrens für Sie persönlich bzw. für Ihre professionelle Entwicklung einschätzen?

<sup>14</sup> Die Bearbeitung kann auch in Form eines Interviews erfolgen.

Diese Fragen wurden im o.g. Forschungsprojekt erprobt und weiterentwickelt. Die hier vorgestellte Fassung erhielt von den am Projekt teilnehmenden Fachkräften (Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindheitspädagoginnen bzw. -pädagogen) prinzipiell positive Rückmeldungen; die detailreiche Aufschlüsselung wurde als hilfreich für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und zur Formulierung eigener Einschätzungen erlebt. Es ergab sich eine leichte Präferenz für die mündliche Beantwortung der Fragen, allerdings bestanden

diesbezüglich deutliche Unterschiede zwischen den Teilnehmenden: Ein Teil äußerte explizit, dass die schriftliche Bearbeitung „leichter falle“.

### *Qualitative Auswertung*

Um zu erschließen, über welche Beobachtungs-, Analyse-, Planungs- und Selbstreflexionskompetenzen Teilnehmende einer Weiterbildung für die Auseinandersetzung mit Videosequenzen verfügen, können die Referentinnen und Referenten folgende Analysefragen an die Texte anlegen:

#### *Analysefragen für die qualitative Auswertung der Analyse von Videosequenzen*

- Handelt es sich um eine detailreiche und zugleich szenisch nachvollziehbare Beschreibung, in der sowohl das gesamte Setting und die Beteiligten, das Sicht- und Hörbare sowie auch die zum Ausdruck gebrachten Gefühle und Stimmungen deutlich werden?
- Werden die Ebenen der Beschreibung und der Interpretation deutlich voneinander getrennt?
- Was ist das zentrale Thema der Fachkraft? Womit beschäftigt sie sich im Rahmen der Analyse besonders intensiv, und inwiefern leitet dies ihre Bearbeitung? Gibt es ein Deutungs-/Bewertungsmuster, das in der Analyse immer wiederkehrt?
- Gibt es „Leerstellen“ und/oder schwierige Themen, d.h. Fragen/Themen, die die Fachkraft gar nicht bzw. unwillig, stockend etc. bearbeitet bzw. nicht beantworten kann?
- Entspricht das theoretische Wissen, das die Fachkraft zur Deutung der Videosequenz heranzieht, dem in der Weiterbildung vermittelten Anspruch?
- Schöpft die Fachkraft bei der Bearbeitung aus einem gesättigten Erfahrungswissen? In welcher Art und Weise wird das Erfahrungswissen genutzt – erweitert es den Horizont der Fachkraft oder engt es ihn ein?
- Gelingt es ihr, das eigene Erfahrungswissen und/oder theoretische Wissen in die Planung und Begründung der weiteren pädagogischen Arbeit mit den Kindern bzw. der Zusammenarbeit mit Eltern sinnvoll einzubeziehen?
- Welche Rolle und Bedeutung wird dem Kind bzw. der Ko-Konstruktion von Kindern im Rahmen von Bildungsprozessen beigemessen?
- Welches Bildungsverständnis dokumentiert sich in den Ausführungen (wird z.B. zwischen Bildung, Lernen und Erziehung differenziert)?
- In welcher Rolle/Bedeutung entwirft die Fachkraft sich selbst gegenüber dem Kind bzw. den Kindern? Was ist ihr Verständnis von einer „guten Pädagogin/einem guten Pädagogen“?
- In welcher Rolle sieht die Fachkraft sich und in welcher die Eltern im Rahmen der Zusammenarbeit? Welche Haltung gegenüber Eltern dokumentiert sich in den Ausführungen?
- Dokumentiert sich in der Planung des Elterngesprächs, dass die Fachkraft über passgenaue (an die Bedarfe, Bedürfnisse und Potenziale der spezifischen Familie anknüpfende) praktisch-methodische Vorgehensweisen (z.B. Gesprächsführung) reflektiert?

Die qualitative Auswertung der Analyse von Videosequenzen ist eine Form der individuellen, teilnehmerbezogenen Auswertung. Deren besondere Stärke liegt in der Rekonstruktion von Kompetenzdimensionen der professionellen – selbstreflexiven und forschenden – Haltung der Fachkräfte. Die qualitative Analyse dient nicht dazu, die Frage zu beantworten, ob die Fachkräfte gemessen an einer Norm weniger oder mehr kompetent sind als andere. Vielmehr steht die Frage nach dem WIE im Vordergrund: Wie beobachtet und beschreibt die Fachkraft? Was sind ihre zentralen Orientierungsmuster und zentralen Themen? Wie stellt sie Bezüge zu ihrem Erfahrungswissen und/oder zu theoretischem Wissen her? Welche Konturen haben ihr Bildungsverständnis und ihr Bild vom Kind, und wie dokumentiert sich das in der Bearbeitung? Welche handlungsleitenden Orientierungen im Hinblick auf Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen lassen sich rekonstruieren?

### Auswertung mit einem standardisierten Auswertungsraster

Eine andere Möglichkeit, die Analysen von Videosequenzen auszuwerten, bietet ein standardisiertes Auswertungsraster. Die Oberkategorien des Rasters orientieren sich entsprechend des Prozessmodells frühpädagogischen Handelns an den Kompetenzbereichen *Beobachtungskompetenz* (Wahrnehmung und Beschreibung), *Analyse-/Deutungskompetenz*, *Planungskompetenz* (sowohl in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern als auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern) sowie dem selbstreflexiven Umgang mit Professionalität.

Die Kategorien und die Niveaustufen für das Raster wurden auf der Grundlage einer Vielzahl von Bearbeitungen durch Teilnehmende aus dem frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssetting entwickelt und in mehreren Expertenhearings validiert und differenziert. Der folgende Auszug aus zwei Bereichen des Rasters ermöglicht einen Einblick in das Verfahren.

**Abbildung 5: Rating-Skala: Beobachtungs-, Analyse-, Planungs- und Reflexionskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte**

#### Bereich Beobachtungskompetenz

Bereich	Ausprägungsgrad					Trifft nicht zu	Anmerkungen
	Stark		Teilweise		Gering		
	5	4	3	2	1		
2. Die Art und Weise, wie die Akteure in der Szene agieren, wird beschrieben							
2.1 Die Intensität der Aktivitäten wird beschrieben (z.B. Interesse, Engagement, Konzentration/Fokussierung von Aufmerksamkeit, ggf. Standhalten bei Herausforderungen).	<input type="checkbox"/>						
2.2 Die soziale Einbettung der Aktivitäten wird beschrieben (sich anderen gegenüber ausdrücken und mitteilen) (nur wenn in der Szene mehrere Personen beteiligt sind).	<input type="checkbox"/>						
2.3 Es wird beschrieben, dass das Kind Gefühlsqualitäten (z.B. Trauer, Ärger, Freude) durch Sprache, Mimik und Gestik ausdrückt.	<input type="checkbox"/>						
2.4 Es wird beschrieben, dass das Kind Bedürfnisse, Wünsche und Interessen durch Sprache, Mimik und Gestik ausdrückt.	<input type="checkbox"/>						
2.5 Der/die emotional und (inter-)aktional verdichtete/n Lern- bzw. Erfahrungsmoment/e der Situation wird/werden beschrieben.	<input type="checkbox"/>						

## Bereich Analysekompetenz

Bereich	Ausprägungsgrad					Trifft nicht zu	Anmerkungen
	Stark		Teilweise		Gering		
	5	4	3	2	1		
8. In der Analyse der Situation werden Bezüge zu Theorie- und Erfahrungswissen hergestellt							
8.1 Für die Analyse und Bewertung werden gegenstandsrelevante Bezüge zu theoretischem Fachwissen hergestellt.	<input type="checkbox"/>						
8.2 Für die Analyse werden konkrete Bezüge zu vergleichbaren Situationen aus der eigenen Praxis hergestellt.	<input type="checkbox"/>						
8.3 Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen Beobachtungsszene und selbst erlebten Situationen werden herausgestellt und für die Einschätzung der Situation genutzt.	<input type="checkbox"/>						
8.4 In der Analyse der Situation werden Verbindungen zwischen theoretischem und Erfahrungswissen hergestellt.	<input type="checkbox"/>						
Mittelwert für den Kompetenzbereich Analyse:							

Quelle: Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014

Das Raster ermöglicht eine differenzierte Einschätzung der mündlichen oder schriftlichen Bearbeitungen der Videosequenzen durch die Teilnehmenden an der Aus- oder Weiterbildung. Die Auswertungen mit dem standardisierten Raster können zur Erfassung des Kompetenzstandes einzelner Mitglieder aus der Lerngruppe genutzt werden. Ebenso sind Vorher/Nachher-Vergleiche auf individueller wie auf Gruppenebene möglich: Es lässt sich feststellen, ob z. B. über die Zeit der Weiterbildung eine Veränderung des Kompetenzniveaus stattgefunden hat.

### 2.3.3 Einsatzvarianten der Bearbeitung von Dilemma-Situationen und der Analyse von Videosequenzen

Die Arbeit mit Dilemma-Situationen und Videosequenzen als Fällen kann in Weiterbildungskontexten mit unterschiedlichen methodischen Variationen und Zielstellungen erfolgen. Positive Wirkkraft entfaltet eine konsequente Kompetenzorientierung sowohl in Bezug auf den Professionalisierungsprozess der Teilnehmenden an einem Bildungsangebot als auch auf die Arbeit der

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Weiterhin profitieren auch die Träger von Kindertageseinrichtungen und Anbieter von Weiterbildungsangeboten von kompetenzorientierten Angeboten. Im Folgenden wird der potenzielle Zugewinn jeweils für diese drei Akteursgruppen skizziert:

#### *Fachkräfte als Teilnehmende an Bildungsangeboten*

- *Förderung der Kompetenzentwicklung durch die Bearbeitung der Aufgabenstellungen:* Die Durchführung und Reflexion der Verfahren zur Kompetenzerfassung regt die Teilnehmenden zur Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Handlungsmustern und damit zur Möglichkeit der Kompetenzentwicklung an; dies wurde in zahlreichen Reflexionsgesprächen und Rückmeldungen deutlich. Besonders hilfreich waren dabei die Vorher/Nachher-Vergleiche, wenn sich die Teilnehmenden damit selbst auseinandersetzen konnten.
- *Rückmeldung zum individuellen Kompetenzprofil:* Auf der Grundlage der qualitativen und/oder standardisierten Analyse durch die Lehrkräfte erhalten die Teilnehmenden eine Rückmeldung zu ihrem individuellen Kompetenzprofil. Dieses

Feedback kann sich auf das Bearbeitungsergebnis zu einem oder mehreren Zeitpunkten einer Aus- oder Weiterbildung beziehen (z.B. zu Beginn und nach Abschluss eines Seminars, eines Moduls, einer Ausbildung, eines Studiums). In einem persönlichen Feedbackgespräch können passgenaue Perspektiven bzw. Entwicklungsaufgaben für die eigene professionelle Weiterentwicklung formuliert werden.

- *Anregung von Selbstreflexion:* Auf der Grundlage individueller Kompetenzprofile können entsprechend differenzierte und individuell zugeschnittene Feedbackgespräche geführt werden. Die Teilnehmenden einer Weiterbildung können hier – durch die Referentinnen und Referenten fachkundig und in Bezug auf reflexiv-biografische Fallarbeit sicher und kompetent begleitet – die Bearbeitung der Aufgaben und die daraus gewonnenen Ergebnisse in Bezug auf ihre Kompetenz(entwicklung) reflektieren.

#### *Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als Durchführende von Bildungsangeboten*

- *Passgenaue Planung von Weiterbildungsangeboten:* Durch die Erfassung des Kompetenzstandes der Teilnehmenden vor einem Weiterbildungsangebot können Inhalte und methodisch-didaktische Formate auf das jeweilige Kompetenzniveau bzw. -profil der Teilnehmenden – möglichst individualisiert – angepasst werden.
- *Evaluation eines Weiterbildungsangebots auf Gruppen-/Seminarebene:* Anhand der qualitativen und/oder standardisierten Analyse mittels des jeweiligen Rasters kann die Kompetenzentwicklung von Gruppen und damit auch die Kompetenzentwicklung Einzelner im Vergleich zur Gesamtgruppe differenziert erfasst werden. Hiermit erhalten sowohl die Referentinnen und Referenten als auch die Anbieter von Weiterbildungen eine Rückmeldung zu den Wirkungen ihres Angebots und können diese mit den Zielen abgleichen.
- *Intensivierung der Lehr-Lernbeziehung und Stärkung partizipativer und ko-konstruktiver Lernprozesse:* Die Arbeit mit kompetenzorientierten Methoden ist generell mit einem engen Praxisbezug (Fallarbeit) und einem Anknüpfen an

individuelle Themen und Bedarfe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbunden. Dies ist die Grundlage für Lehr- und Lernkontexte, in denen es um die gemeinsame Erarbeitung von Kompetenzen geht und zwar von Kompetenzen, die aus einer intrinsischen Motivation heraus angestrebt werden.

- *Die Arbeit mit Dilemma-Situationen ermöglicht den Lehrenden die Erarbeitung von typischen herausfordernden Praxissituationen (Fallvignetten):* Die komparative Analyse einer Vielzahl von Dilemma-Situationsbeschreibungen von verschiedenen Teilnehmenden ermöglicht es, prototypische Fälle herausfordernder Praxissituationen zu entwickeln und mit Seminargruppen an diesen Fällen zu arbeiten.

#### *Träger von Kindertageseinrichtungen und Anbieter von Weiterbildungsangeboten*

- *Evaluation eines Weiterbildungsangebots im Vergleich mit anderen Angeboten:* Anhand der qualitativen und/oder standardisierten Analyse mittels des jeweiligen Rasters lassen sich Unterschiede zwischen parallelen Seminargruppen und -angeboten verschiedener Weiterbildungen erfassen.
- *Förderung von Kompetenzentwicklung, die zum Bedarf einer Einrichtung passt:* Da eine kompetenzorientierte Didaktik mit einem Aufgreifen von Praxissituationen, mit einer Thematisierung von konkreten Fragen aus der Berufspraxis heraus und mit einer Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten und Antworten für spezifische Fragestellungen, Herausforderungen und Probleme verbunden ist, profitieren auch Träger von Kindertageseinrichtungen von einer konsequenten Ausrichtung von Weiterbildung an der Förderung von Kompetenzen.

### 2.3.4 Andere Verfahren der Kompetenzerfassung

Als weitere Verfahren der Kompetenzerfassung können *Fragebögen* als Methode der *Fremdeinschätzung* herangezogen werden – um beispielsweise theoretisch-formale Wissensbestände (z.B. mittels

Multiple-Choice-Fragen) und praktisches Wissen (z.B. anhand von Fallvignetten) zu erfassen. Fragebögen können auch zur *Selbsteinschätzung* von Kompetenzen in spezifischen Handlungsbereichen eingesetzt werden. Mittels dieser Instrumente können relativ praktikabel Erhebungen vor und nach einer (Weiter-)Bildungsmaßnahme durchgeführt werden, so lassen sich mögliche Differenzen der Einschätzung, aber eben auch Veränderungen

der Wissensbestände feststellen. Die Kombination von Fremd- und Selbsteinschätzung und deren Vergleich bieten Anregungen für Lehrende wie Lernende. Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner können die Ergebnisse der subjektiven und „objektiven“ Einschätzung mit den formal gesetzten Lernzielen der Weiterbildung in Beziehung setzen und erhalten Hinweise über die didaktische Ausgestaltung der Lehr-Lernarrangements.

**Abbildung 6: Beispiel für einen Fragebogen zur Nutzung der Selbst- und Fremdeinschätzung im Bereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Beobachtung und Dokumentation“**

Wissenstest	Fallvignette	Selbsteinschätzung
<p><b>Inhalt:</b> Wissenstests basieren auf der Annahme, dass theoretisches Wissen über Konzepte bzw. Handlungsabläufe als Grundlage notwendig ist, um in Situationen kompetent agieren zu können.</p> <p><b>Beispiel:</b> Auf welche spezifischen Aspekte ist bei der Vorbereitung auf ein Entwicklungsgespräch mit Eltern zu achten? Bitte führen Sie fünf wichtige Aspekte auf, die über allgemeine Gelingensbedingungen für Gespräche hinausgehen!</p>	<p><b>Inhalt:</b> Bei standardisierten Fallvignetten werden den Teilnehmenden kurze Fallbeschreibungen mit der Aufforderung vorgelegt, diese stichpunktartig zu analysieren und Problemlösestrategien zu generieren. Durch die Nutzung dieser Szenarien müssen die Teilnehmenden ihr Wissen situationsbezogen anwenden (prozedurales Wissen).</p> <p><b>Beispiel:</b> Claudia (5,6 Jahre) scheint die Zahlen auf dem Würfel noch nicht sicher zu kennen. In einem Tür- und Angelgespräch mit den Eltern kommt die Frage der Schulfähigkeit auf, dabei signalisieren die Eltern das Bedürfnis, das Kind nach den Sommerferien einzuschulen. Bitte beschreiben Sie, wie Sie als Fachkraft weiter konkret vorgehen würden, um Ihren Eindruck systematisch und fachlich fundiert zu prüfen, und wie Sie dabei die Eltern einbeziehen würden. Bitte führen Sie fünf Möglichkeiten an.</p>	<p><b>Inhalt:</b> Orientiert an den Zielen der Bildungsmaßnahme können die Teilnehmenden eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen vornehmen.</p> <p><b>Beispiel:</b> Wie schätzen Sie selbst derzeit Ihre Kompetenzen in den folgenden Bereichen ein? Entwicklungsgespräche mit den Eltern und Bezugspersonen auf Grundlage von Beobachtungen und Dokumentationen durchführen</p> <p>(Skala von 1–5, Sehr gering–Sehr hoch)</p>

Quelle: Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014

Als weitere Methode können *Gruppendiskussionen*<sup>15</sup> zur Erfassung von Weiterbildungserfahrungen und Wirkungen genutzt werden. Die Methode eignet sich besonders gut dazu, am Ende einer Weiterbildung das Feedback einer Seminargruppe einzuholen und dabei nicht nur Zufriedenheit und Bewertungen des Seminarangebots zu erfassen, sondern auf der Ebene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer etwas über deren Erfahrungen mit Inhalten, didaktischen Formaten und der Beziehung zu den Lehrkräften sowie vor allem über prägende Lern- und Bildungserfahrungen während des Angebots zu erfahren. Die einleitende Fragestellung sollte sehr offen sein und kann folgendermaßen lauten:

*„Wir interessieren uns für die Erfahrungen, die Sie im Rahmen der Weiterbildung zum Thema ... gemacht haben. Ich möchte Sie bitten, sich an den gesamten Zeitraum zurück zu erinnern und mir von Seminar-situationen zu erzählen, die Ihnen ganz besonders in Erinnerung geblieben sind.“*

Im weiteren Verlauf werden dann konkretere Fragen gestellt, die allerdings immer Erzählungen über konkrete Erlebnisse und Erfahrungen im Rahmen der Weiterbildung anstoßen sollen, z.B.:

- Können Sie sich an Lehr-Lernsituationen oder Methoden erinnern, die Ihrer Meinung nach in besonderer Weise dazu beigetragen haben, dass Sie wichtige Kompetenzen erworben haben? Erzählen Sie ...
- Können Sie sich auch an Lehr-Lernsituationen oder Methoden erinnern, die Ihrer Meinung nach nicht zufriedenstellend verlaufen sind? Erzählen Sie ...
- Wenn Sie an den direkten Kontakt zu den Referentinnen und Referenten denken – fallen Ihnen da Situationen ein, in denen für Sie die Persönlichkeit der Lehrkraft besonders wichtig war?
- Wenn Sie jetzt an die Seminargruppe und die Interaktion miteinander denken – können Sie mir von Erfahrungen erzählen, die für Ihren Lernprozess entscheidend waren?

- Welche Erwartungen hatten Sie an die Aus-/Weiterbildung, und inwiefern wurden diese Erwartungen erfüllt?
- Wie gut fühlen Sie sich durch die Aus-/Weiterbildung auf die (weitere) Berufspraxis vorbereitet?
- Gibt es Ihrer Meinung nach wesentliche Kompetenzen, die Ihnen für die Berufspraxis in diesem Themenfeld noch fehlen, die Sie also im Rahmen der Aus-/Weiterbildung nicht entwickeln konnten?
- Wenn Sie abschließend resümieren sollten, welche Kompetenzen Sie im Rahmen der Aus-/Weiterbildung entwickelt haben, was würden Sie sagen?

Ein Beispiel für stärker *performativ orientierte Kompetenz erfassungsmethoden* sind *Praxissimulationen*, bei denen fachliche und personale Kompetenzen überprüft werden. Hierbei sind die Teilnehmenden aufgefordert, in einer simulierten Praxissituation die Inhalte der Weiterbildung einzubringen, zu dokumentieren und dann zu reflektieren (Fröhlich-Gildhoff/Eichin 2012).

---

<sup>15</sup> Zur Methode der Gruppendiskussion vgl. Nentwig-Gesemann 2010.

## 2.4 Fazit und Ausblick

Nicht nur die Notwendigkeit, sondern auch der Nutzen einer kompetenzbasierten Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten wird im Kontext des Feldes der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung immer deutlicher; die ausgearbeiteten *Wegweiser Weiterbildung* weisen hierauf ebenso hin wie ein wachsendes Interesse von Weiterbilderinnen bzw. Weiterbildnern und Trägern an der Thematik (vgl. z.B. Fröhlich-Gildhoff/Eichin 2012).

Kompetenzbasierte Weiterbildung benötigt Verfahren, die die angestrebte Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lernenden in unterschiedlichen Bereichen und auf den Ebenen der Disposition *und* der Performanz abbilden. Schon *vor* Beginn einer Bildungsmaßnahme sollte das Kompetenz-Ausgangslevel der Teilnehmenden mit adäquaten Instrumenten erfasst werden, um Inhalte, Didaktik und Methoden möglichst passgenau darauf abzustimmen. Vorher/Nachher-Vergleiche ermöglichen dann auf individueller wie auf Gruppen-Ebene die Erfassung einer (möglichen) Kompetenzentwicklung, ein empirisch fundiertes Feedback und auch eine entsprechende Bewertung und Zertifizierung. Der systematische Einsatz von Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren des Kompetenzstandes zu verschiedenen Zeitpunkten in der Aus- und Weiterbildung kann darüber hinaus fördern, dass Teilnehmende ihre eigene Kompetenzentwicklung nachvollziehen, reflektieren und aus den Ergebnissen zusammen mit den Lehrkräften weitere Entwicklungsaufgaben ableiten.

Insbesondere für das Feld der Weiterbildung sind Erfassungsinstrumente nötig, die auf den jeweiligen Bildungsbereich – z.B. das Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ oder „Sprachförderung“ – bezogen sind, wissenschaftlichen Kriterien genügen und zugleich praktikabel sind. Hierbei ergibt sich eine Reihe von *Herausforderungen*:

(1) *Die Erfassung von Disposition und Performanz*: Kompetenz zeigt sich im Zusammenspiel von Voraussetzungen (Disposition), v.a. Wissen und Fertigkeiten und der Realisierung in je konkreten Handlungssituationen (Performanz). Während die dispositionellen Anteile noch relativ

leicht durch Wissenstests (Fragebögen) oder praxisnahe Übungsaufgaben zu erfassen sind, ergeben sich größere Umsetzungsprobleme bei der Erfassung der performativen (An-) Teile: Hier müssen im optimalen Fall reale Praxissituationen beobachtet oder simuliert werden – um dann sorgfältige, kriteriengeleitete Analysen anzuschließen. Besonders vielversprechend erscheinen hier videogestützte Beobachtungen und Analysen, die einerseits auch als didaktische Formate genutzt werden können, andererseits jedoch hoch aufwändig sind<sup>16</sup>.

(2) *Die Einbeziehung der professionellen Haltung*: Weitergebildet werden pädagogische Fachkräfte mit einer zum Teil schon sehr langen berufsbio-graphischen Entwicklung. Deren grundlegende Wert- und Deutungsmuster, die das Denken und Handeln beeinflussen, sollten soweit wie möglich in Lehr-Lernkontexten wahrgenommen und einbezogen werden. Wenn es um den Anspruch geht, in einer Weiterbildung nicht nur (Wissens-)Inhalte und Methoden zu vermitteln, sondern Menschen zu bilden und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, dann sind auch Methoden der Kompetenzerfassung erforderlich, die die Dimension der professionellen – selbstreflexiven und forschenden – Haltung einbeziehen.

(3) *Die Balance von wissenschaftlicher Fundierung und Praktikabilität*: Instrumente zur Kompetenzerfassung sollen einerseits präzise auf den jeweiligen Kompetenzbereich bezogen sein, Kompetenzentwicklung auf verschiedenen Stufen abbilden können und sowohl als standardisierte als auch qualitative Instrumente den klassischen Güte-Anforderungen an wissenschaftliche Verfahren – wie Gültigkeit (Validität), Genauigkeit (Reliabilität), Nachvoll-

<sup>16</sup> Ein interessanter und nach Erfahrungsberichten erfolgreicher Weg wird hier in den Praxis-Qualifizierungsprojekten des DJI zur alltagsintegrierten Sprachförderung gegangen (Projekt: Qualifizierungsoffensive „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“; [www.dji.de/sprache-quali](http://www.dji.de/sprache-quali)), wobei genauere Auswertungen der Effekte des Vorgehens noch ausstehen.

ziehbarkeit (Transparenz) – genügen, andererseits von praktisch tätigen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern einsetzbar, auswertbar und im besten Fall auch (weiter-)entwickelbar sein. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Entwicklung und empirische Absicherung von Verfahren der Kompetenzerfassung, die zu den jeweiligen, spezifischen Zielen eines Bildungsangebots passen, ressourcenintensiv ist. Daher wird es im Praxisalltag darauf ankommen, eine Balance zwischen diesen unterschiedlichen Anforderungen zu finden – die vorgestellten Verfahren sollen in ihrer Verschiedenartigkeit eine Orientierung hierfür geben. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner können die Verfahren einsetzen und dabei auch Teilbereiche auswählen oder ergänzen; sie können die vorgeschlagenen Auswertungsstrategien den verfügbaren Ressourcen und Bedarfen anpassen. Hinweise auf mögliche Modifikationen der Instrumente wurden gegeben und sollen dazu anregen, Praxiserfahrungen und Methodenentwicklung weiterhin eng zu verzahnen.

- (4) *Die Gestaltung des Feedbacks*: Kompetenzbezogenes Feedback sollte in Form passgenauer Rückmeldungen erfolgen, die möglichst konkrete Entwicklungsanregungen geben – hierzu müssen die Instrumente eine Grundlage bieten. Andererseits besteht in Aus- und Weiterbildungen oftmals die Notwendigkeit einer Bewertung der Leistungen oder eben des Fortschritts der Kompetenzentwicklung der Lernenden (in Form von Zertifikatsvergaben, Noten o.ä.). Hier kann es zu Widersprüchen kommen, insbesondere bezüglich offener Selbstreflexion der Lernenden: Wenn die eigene Selbst-Auseinandersetzung mit Fremdbewertung und/oder Benotung gekoppelt ist, wird die Offenheit reduziert werden. Dieses Spannungsverhältnis auszubalancieren, stellt eine große Herausforderung dar.

Trotz dieser Herausforderungen erscheint der Einsatz systematisch entwickelter, praxistauglicher und gegenstandsbezogener Instrumente bzw. Verfahren zur Erfassung von Kompetenz-

entwicklungsprozessen als ein wichtiger Schritt zur Qualifizierung und Professionalisierung im Bereich früh-/kindheitspädagogischer Aus- und Weiterbildungen. Es gilt, im Zusammenspiel von Fachleuten aus Praxis und Wissenschaft diese Herausforderungen anzunehmen und gemeinsam die Kompetenzorientierung in ihren verschiedenen Facetten voranzutreiben.

## Literatur

- 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
- Aktionsrat Bildung (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. München
- Bloom, Benjamin S. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Stuttgart
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. 2. Aufl. Stuttgart
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Berlin/Heidelberg.
- Breitenbach, Eva/Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag – Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in (früh-)pädagogischen Studiengängen. In: Nohl, Arnd Michael/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Przyborski, Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 337–353
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2008): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26.11.2009 in Köln. [www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf](http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf) (29.10.2013)
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (Hrsg.) (2009): Profis in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
- Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.) (2006): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden
- Combe, Arno/Kolbe, Fitz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 833–851
- Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.) (2010): Videografie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden
- Crick, Nicki R./Dodge, Kenneth A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. In: Psychological Bulletin, 115, S. 74–101
- Deutsches Jugendinstitut (2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFFWegweiser Weiterbildung, Band 4. München
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videografie. Eine Einführung. Wiesbaden
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek
- Ecarius, Jutta (1999): Umgang mit Ungewissheit. Wissenschaftliche Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaften. Halle-Wittenberg
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2003): Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen
- Erpenbeck, John (2012): Zwischen exakter Nullaussage und vieldeutiger Beliebigkeit. Hybride Kompetenzerfassung als künftiger Königsweg. In: Erpenbeck, John (Hrsg.): Der Königsweg zur

- Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster, S. 7–42
- Franke, Guido (Hrsg.) (2008): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Eichin, Carolin (2012): Handreichung zur Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote. Ergebnisse des Projekts „ZFS plus“. Freiburg, (unveröffentlichtes Manuskript)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Koch, Maraike/Köhler, Luisa/Pietsch, Stefanie (2014): Kompetenzerfassung und Feedback in der Aus- und Weiterbildung früh/kindheitspädagogischer Fachkräfte. (Arbeitstitel). Freiburg (im Erscheinen)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie/Wünsche, Michael/Rönnau-Böse, Maike (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Freiburg
- Goeze, Annika/Hartz, Stefanie (2010): Lehrende lernen am Fall: Konzepte fallbasierten Lernens von der Weiterbildung bis zur Frühpädagogik. In: Schrader, Josef/ Hohmann, Reinhard/Hartz, Stefanie (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S.101–124
- Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Frankfurt
- Hebenstreit-Müller, Sabine/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2012): Beobachten in der Frühpädagogik: Praxis – Forschung – Kamera. Berlin
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart
- Huhn, Norbert/Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechtild/Schneider, Kornelia (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim. S. 185–202
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden
- Kiel, Ewald/Kahlert, Joachim/Haag, Ludwig/Eberle, Thomas (2011): Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn
- Kieselhorst, Markus/Brée, Stefan/Neuß, Norbert (2013): Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden
- 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
- Moreno, Roxanna/Abercrombie, Sara/Hushman, Carolyn (2009): Using virtual classroom cases as thinking tools in teacher education. In: Proceedings of the 2009 Society for Information Technology and Teacher Education (SITE). International Conference, New York, S. 2615–2622
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe von videogestützten Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 25–44
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsent-

- wicklung. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Wiesbaden, S. 63–78
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Professionelle Reflexivität – Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 1, S. 10–14
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, H. 0, S. 22–30
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina. (2014): Frühpädagogische Fachkräfte als selbst-reflexive und forschende Professionelle. In: Wihstutz, Anne/Völkel, Petra (Hrsg.): Das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Berlin (im Erscheinen)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Wagner-Willi, Monika (2007): Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim /Basel, S. 213–223
- Petersen, Crina-Maria/Schiersmann, Christiane (2012): Methodische Ansätze zur Kompetenzerfassung in der Beratung. In: Beruf und Beschäftigung nfb. Newsletter 02/ September 2012, Berlin. [www.beratungsqualitaet.net/kompetenzprofil/kompetenzerfassung/index.html](http://www.beratungsqualitaet.net/kompetenzprofil/kompetenzerfassung/index.html) (29.11.2012)
- Rabe-Kleeberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Hohengehren, S. 15–22
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, 4. Aufl. Weinheim/Basel
- Reh, Sabine/Geiling, Ute/Heinzel, Friederike (2010): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. überarb. Aufl. Weinheim/München, S. 911–921
- Reichertz, Jo/Englert, Carina Jasmin (2011): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. Wiesbaden
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifizierungsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart. [www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK\\_Qualifikationsprofile.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_Qualifikationsprofile.pdf) (11.06.2012)
- Stern, Daniel E. (2007): Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt a. M.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Allgemeines Kompetenzmodell	130
Abbildung 2	Methoden nach Anwendungsbereichen	132
Abbildung 3	Methoden der Kompetenzerfassung	133
Abbildung 4	Bewertungsraster der Bearbeitung selbst erlebter Dilemma-Situationen	139
Abbildung 5	Rating-Skala: Beobachtungs-, Analyse-, Planungs- und Reflexionskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte	144
Abbildung 6	Beispiel für einen Fragebogen zur Nutzung der Selbst- und Fremdeinschätzung im Bereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Beobachtung und Dokumentation“	147

## 3 Auf dem Weg zur Kompetenzorientierung: Ansätze aus der frühpädagogischen Weiterbildungs- praxis Klaus Fröhlich-Gildhoff/Carolin Eichin/Claudia Röser/Leonie Lau

Der Anspruch, Weiterbildungen systematisch kompetenzorientiert aufzubauen, ist hoch. Erschwerend wirken nicht nur die unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen und -modelle, sondern auch die – nicht immer gegebene – Praktikabilität der Verfahren zur Kompetenzerfassung im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. Kapitel C2). Die Entwicklung eines kompetenzbasierten Weiterbildungscurriculums erfordert (Personal-) Ressourcen, die Umsetzung kompetenzbasierter Lehr- und Lernformate entsprechend qualifizierte Weiterbildnerinnen und Weiterbildner.

Es finden sich dennoch Beispiele, die zeigen: Es gibt eine zunehmende Zahl von Weiterbildungsträgern, die sich auf den Weg gemacht haben und richtungsweisend Elemente einer kompetenzbasierten Curriculumsentwicklung und Didaktik erproben.

Die folgenden Beispiele stammen aus der Untersuchung von Klaus Fröhlich-Gildhoff und Carolin Eichin unter Mitarbeit von Claudia Röser und Leonie Lau aus dem Jahr 2012. Das wissenschaftliche Team der Evangelischen Hochschule Freiburg untersuchte exemplarisch, wie kompetenzorientiert frühpädagogische Weiterbildungen ausgelegt sind. Die Studie erhebt aufgrund der kleinen Stichprobe von zehn Weiterbildungsträgern keinen Anspruch auf Repräsentativität, zeigt jedoch Tendenzen auf. Die Analyse erfolgte anhand von zwei Datenquellen: Ausschreibungstexten von Weiterbildungsangeboten und Interviews mit Weiterbildungsträgern.

Es wurde ein Kriterienkatalog angelegt, der im Folgenden beschrieben wird.

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

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) haben aus den Dimensionen des von ihnen entwickelten Qualitätszirkels<sup>1</sup> einen Kriterienkatalog formuliert, der als Prüffolie zum Abgleich der Umsetzung der einzelnen Qualitätskriterien, insbesondere der Kompetenzorientierung, in entsprechenden Weiterbildungsangeboten dienen kann (vgl. Tabelle 1). Dieser Kriterienkatalog diente in der vorliegenden Studie als Ausgangspunkt, um die Entwicklungen bei den an der Studie beteiligten Weiterbildungsträgern zu analysieren und zu beschreiben.

1 Auf der Grundlage dieses Qualitätszirkels wurde von Lentner (2013) der erweiterte Qualitätszirkel konzipiert, der in Kapitel A1 dargestellt wird und auf den sich weitere Kapitel des Wegweisers beziehen. Der hier zugrunde gelegte ursprüngliche Qualitätszirkel bezieht sich auf Merkmale kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote. Der von Lentner erweiterte und veränderte Qualitätszirkel bezieht sich auf die Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, eine kompetenzorientierte Weiterbildung zu gestalten und durchzuführen.

Tabelle 1: Kriterienkatalog

Dimensionen	Subkategorien
Zielorientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualifizierungsziele; Kompetenzbeschreibungen</li> <li>- Trennschärfe der Ziele</li> <li>- Berücksichtigung pädagogischer Handlungsfelder</li> <li>- Bezugsrahmen der Ziele</li> <li>- Operationalisierung der Ziele</li> <li>- Differenzierung der Ziele</li> <li>- Kompetenzerfassung pre/post</li> </ul>
Kompetenzmodell	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Benennung eines Kompetenzmodells</li> <li>- Kompetenzverständnis</li> <li>- Differenzierung Disposition – Performanz</li> <li>- Berücksichtigung der Haltung</li> <li>- Berücksichtigung der Praxiserfahrungen</li> <li>- Gewichtung der Kompetenzen</li> </ul>
Curricularer Aufbau	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klar erkennbares, modulares Curriculum</li> <li>- Begründung des Curriculums</li> <li>- Bezug Kompetenzmodell – Curriculum</li> <li>- Stringenter Aufbau</li> <li>- Differenzierende Zielbeschreibungen und Methoden</li> <li>- Verzahnung mit Praxis</li> <li>- Bezug zur Organisation</li> </ul>
Methodik/Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehr-/Lernformate</li> <li>- Hinweise auf konstruktivistische Didaktik</li> <li>- Bezug Methoden – Kompetenzentwicklung</li> <li>- Berufsbiografische Bezüge</li> <li>- Handlungsorientierung</li> <li>- Teilnehmende-Zentrierung und -Adaptation</li> <li>- Art der Reflexionsformen</li> <li>- Sicherung der Dozierenden-Kompetenz</li> </ul>
Evaluation/Zertifizierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Systematische Evaluation der Weiterbildung</li> <li>- Beschreibung der Evaluationsmethoden</li> <li>- Überprüfung individueller Kompetenzentwicklung</li> <li>- Abschlussprüfung</li> <li>- Zertifizierung</li> </ul>
Kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung/Transfer in die Praxis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feedback an Teilnehmende</li> <li>- Selbstreflexion der Teilnehmenden über Entwicklungsprozess</li> <li>- Transfer in die Organisation</li> </ul>

Quelle: Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 61

Im Folgenden werden zu jeder Dimension des Kriterienkatalogs modellhafte Umsetzungsbeispiele aufgeführt.

### 3.1.1 Zielorientierung

Die erste Dimension zur Konzipierung einer kompetenzbasierten Weiterbildung entsprechend des *Kriterienkatalogs* ist die *Zielorientierung*. Dieser Aspekt widmet sich der Frage, inwieweit konkrete Qualifizierungsziele der Weiterbildungsangebote beschrieben sind und dabei – möglichst – eine Trennung zwischen den Kompetenzbereichen *Wissen*, *Fertigkeiten*, *soziale* und *personale Kompetenz* erkennbar wird.

Ein weiteres Qualitätskriterium der *Zielorientierung* stellt die differenzierte Berücksichtigung der im frühpädagogischen Bereich relevanten Handlungsfelder (Kind/Familie/Team/Sozialraum) dar. Weiterhin sollte der theoretische Bezugsrahmen der Zielformulierungen expliziert werden.

Von besonderer Bedeutung sind der Operationalisierungsgrad der Ziele und die möglichst präzise Definition von Praxissituationen, in welcher die Zielkompetenzen sichtbar werden sollen. Die Orientierung an Teilnehmenden-Subgruppen und deren Bedarfen wird als weiteres Qualitätsmerkmal benannt. Zur Evaluation der Zielerreichung innerhalb der Weiterbildung werden zudem Erfassungsinstrumente benötigt, die zu Beginn und am Ende eingesetzt werden.

#### *Ergebnisse*

Einige der untersuchten Weiterbildungsangebote werden bereits mit kompetenzbasierten Qualifizierungszielen ausgeschrieben. Dabei wird die Unterscheidung von fachlicher und personaler Kompetenz implizit sichtbar, es fehlt jedoch in den meisten Fällen an einer deutlichen Darstellung dieser Einteilung.

Bezüglich des Qualitätskriteriums der *Zielorientierung* kann folgend ein modellhaftes Weiterbildungsangebot benannt werden.

#### *Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Zielorientierung“*

Das Qualitätskriterium der *Zielorientierung* zeigt sich in einem der untersuchten Weiterbildungsangebote durch eine beispielhafte Aufschlüsselung der Zielbereiche („Fachkraft Frühpädagogik U3“), wie Tabelle 2 zeigt. Das Beispiel zeigt ausgehend von den vier Kompetenzbereichen (angelehnt an den *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* DQR) ein hohes Maß an Differenzierung. Zunächst werden die Kompetenzbereiche für das Weiterbildungsangebot (in diesem Fall „Fachkraft U3“) inhaltlich definiert, um darauf aufbauend Qualifizierungsziele mit den passenden Lehr-Lerninhalten zu beschreiben (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Beispiel Umsetzung Zielorientierung

Unterteilung der Kompetenzen	Differenzierung des Kompetenzbereichs (Beispielhafter Auszug) „Nach Abschluss der Weiterbildung sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Lage ...“	Beispiel für ein Qualifizierungsziel	Lehr-Lerninhalt
Fach-Theoriekompetenz	„... Bildung und Erziehung von Mädchen und Jungen insbesondere im Alter von 0 bis 3 Jahren unterschiedlicher Herkunft und Kulturen auf der Grundlage von interdisziplinären, wissenschaftlich, fundierten Kenntnissen über Sozialisationsprozesse angemessen zu begleiten und zu fördern (...).“	„Die Teilnehmenden lernen die wichtigsten Ergebnisse der Kindheits- und Sozialisationsforschung sowie der Entwicklungspsychologie kennen.“	„Entwicklungs- und Sozialisationstheorien: Zentrale Aspekte der frühen Kindheit“
Methoden- und Handlungskompetenz	„... die für die pädagogische Arbeit relevanten Methoden zu reflektieren und passgenau in den heterogenen Lebenswelten der Zielgruppe anzuwenden.“	„Die Teilnehmenden lernen Ansätze und Methoden kennen, wie die Potenziale und Ressourcen von Familien gesehen und im Interesse der Entwicklung der Kinder genutzt werden können.“	„Ressourcenorientierte Familienarbeit“
Sozialethische Kompetenz	„... Praxis und methodisches Handeln in der Bildung und Erziehung von Kindern unter 3 Jahren in Bezug auf berufsethische Standards überprüfen und bewerten zu können.“	„Die Teilnehmenden vertiefen die Träger-Positionen und -Leitsätze zu den Themen Solidarität, Toleranz, Gerechtigkeit, Partizipation unter dem Aspekt der frühen Förderung.“	„Bildungspolitisches Verständnis [des Trägers] und die sozialpolitische Verankerung“
Selbstkompetenz	„sich analytisch und vor allem reflexiv mit dem Verhältnis – zwischen Theorie und Praxis, – zwischen didaktischen und methodischen Verfahren und ihrer praktischen Anwendung, – zwischen dem professionellen Selbstbild und den konkreten berufspraktischen Erfahrungen auseinanderzusetzen.“	„Die Teilnehmenden können ihre eigene Person und Funktion in Bezug auf das Verhältnis zu Kindern und Erwachsenen, zu Lernprozessen und deren Begleitung wahrnehmen und reflektieren.“	„Selbstverständnis der Erzieher/innen: Rolle und Funktion als Bezugsperson und Entwicklungsbegleiter/in.“

Quelle: Aus der oben genannten Untersuchung von Klaus Fröhlich-Gildhoff und Carolin Eichin unter Mitarbeit von Claudia Röser und Leonie Lau 2012

### 3.1.2 Kompetenzmodell

Die zweite Dimension des Kriterienkatalogs zur kompetenzbasierten Weiterbildung wendet sich dem zugrunde liegenden *Kompetenzmodell* der Weiterbildung zu. Als wichtigstes Qualitätsmerkmal gilt das explizite Benennen eines *Kompetenzmodells*. Durch das theoretisch abgeleitete Modell sowie durch implizite Hinweise kann das Verständnis von Kompetenz für die Teilnehmenden erfahrbar gemacht werden. Prüffragen für ein zugrundeliegendes Verständnis von Kompetenz könnten sein:

- Bezieht sich das Modell hauptsächlich auf fachliche Kompetenzen oder auch auf personale Kompetenzen?
- Wird im Kompetenzmodell zwischen Disposition (Handlungsgrundlage/kognitive Voraussetzung der Handlung) und Performanz (Handlungsrealisierung) unterschieden?

Ein weiteres Qualitätsmerkmal für ein zugrundeliegendes *Kompetenzmodell* ist die Berücksichtigung einer professionellen Haltung als wichtigem Einflussfaktor der Kompetenzentwicklung. Dabei sind selbst- und erfahrungsbezogene sowie biografische Reflexionsprozesse anzuregen.

Bei unterschiedlicher Gewichtung verschiedener Kompetenzbereiche innerhalb einer Weiterbildung stellt sich bei der abschließenden Kompetenzerfassung bzw. Zertifizierung die qualitätsleitende Frage, inwieweit diese Gewichtung auch in der Überprüfung Berücksichtigung findet.

#### *Ergebnisse*

Die untersuchten Weiterbildungsangebote beziehen sich, bis auf eine Ausnahme, nicht explizit auf ein Kompetenzmodell. Das oben beschriebene modellhafte Beispiel zur differenzierten Zielorientierung stellt die Ausnahme dar. Es wird explizit eine Anlehnung an das *Kompetenzmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens* (Deutscher Qualifikationsrahmen 2010) benannt. Die Berücksichtigung einer professionellen Haltung als Einflussfaktor für eine Kompetenzentwicklung konnte bei einigen der untersuchten Weiterbildungsangebote identifiziert werden. Dabei wird eine selbstreflexive Haltung

als Voraussetzung der Weiterbildung definiert, oder die Relevanz dieses Aspektes spiegelt sich implizit in den aufgeführten Methoden wider. Im Folgenden wird die methodische Umsetzung des Qualitätsmerkmals *Kompetenzmodell* bezüglich der Berücksichtigung einer professionellen Haltung beispielhaft dargestellt.

#### *Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Kompetenzmodell“*

In einigen Weiterbildungsangeboten wird zu Beginn die eigene Haltung und Einstellung zu dem Themenbereich der Weiterbildung reflektiert. Die Reflexionen beziehen sich beispielsweise auf die eigene Positionierung zur Betreuung von unter Dreijährigen. Methoden, die dabei angewandt werden könnten, sind das Reflektieren der eigenen Betreuungsbiografie oder auch eine anonyme Wahlabstimmung zur Frage „*Würden Sie Ihr eigenes Kind in die Krippe geben?*“ und der anschließenden Diskussion der Ergebnisse (Fröhlich-Gildhoff/Pietsch/Wünsche/Rönnau-Böse 2011).

Neben der Reflexion der eigenen Haltung zu einem Themenbereich sind auch Reflexionen zur beruflichen Identität und Rolle angezeigt. Im Besonderen bei Qualifikationen von Leitungspersonal wird das Reflektieren und (Neu-)Definieren des eigenen Leitungsstils angeregt.

### 3.1.3 Curricularer Aufbau: Struktur und Inhalt

Im *curricularen Aufbau*, der dritten Qualitätsdimension *kompetenzbasierter Weiterbildung*, werden als Qualitätsmerkmale eine Verbindung zum zugrundeliegenden Kompetenzmodell sowie die Ausdifferenzierung der Ziele erwartet. Das Curriculum (in modularisierter Form) soll der Orientierung dienen und fachlich-theoretisch begründet sein.

Die Module sollen sich aufeinander beziehen und eine zunehmende Verdichtung der Kompetenzen durch den modularisierten Aufbau des Curriculums ermöglichen. Der Aspekt der Zielgruppenorientierung ist ein weiteres Qualitätsmerkmal und soll im curricularen Aufbau mitbedacht werden. Das bedeu-

tet, dass verschiedene Kompetenzniveaus ihre Berücksichtigung finden und Module wie Curriculum individuell an einzelne Teilnehmende und/oder die Gruppe angepasst werden können. Des Weiteren zeichnet sich die Qualität des curricularen Aufbaus einer kompetenzbasierten Weiterbildung durch die Verbindung der realen Praxis mit den Lernergebnissen der Weiterbildung aus. Somit kann ein Bezug zur Institution der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Weiterbildung hergestellt werden.

### *Ergebnisse*

Der Bezug zur realen Praxis der pädagogischen Fachkräfte durch die Verknüpfung der Weiterbildungsergebnisse mit der Praxis wird in allen untersuchten Weiterbildungsangeboten mitbedacht. Hierzu können positive Umsetzungsbeispiele benannt werden. Unter dem Qualitätskriterium der Zielorientierung wurde bereits *eine* modellhafte Differenzierung von Zielen mit Bezug auf ein Kompetenzmodell aufgezeigt. Es wird in den untersuchten Weiterbildungsbeschreibungen bisher wenig ersichtlich, inwieweit sich die angebotenen Module eines Weiterbildungsangebots aufeinander beziehen bzw. aufeinander aufbauen. Zur Verdeutlichung dieses Aspektes kann jedoch nachfolgend ein positives Beispiel genannt werden.

### *Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Curricularer Aufbau“*

Der Theorie-Praxis-Transfer ist in viele Weiterbildungsangebote integriert und wird auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Eine Möglichkeit, diesen Transfer zu gewährleisten, besteht darin, die Teilnehmenden aufzufordern, (u.U. auch vor Beginn der Weiterbildung) Praxisbeispiele zu schildern, die zum Lerngegenstand der Weiterbildung werden können. Des Öfteren wird den Teilnehmenden eine konkrete Praxisaufgabe mitgegeben, die bis zur nächsten Weiterbildungseinheit bearbeitet werden soll. Diese Aufgaben werden im Rahmen der folgenden Weiterbildungseinheit reflektiert bzw. supervidiert, teilweise kann auf videografiertes Material zurückgegriffen werden. In einigen Fällen wird ein Praxisprojekt über die gesamte Weiterbildungszeit durchgeführt.

Modellhaft herauszustellen sind die Weiterbildungsangebote, in deren Curricula Praxisphasen bzw. Praxismodule integriert sind und somit dem Theorie-Praxis-Transfer eine relevante Stellung einräumen. Diese Praxisphasen oder Praxismodule werden fachlich von Mentorinnen bzw. Mentoren aus der Praxis<sup>2</sup> oder dem Weiterbildungsanbieter begleitet. Die Mentorinnen und Mentoren werden ebenfalls durch den Weiterbildungsträger auf ihre Rolle und Funktion vorbereitet. Durch das Gewähren von Raum und Zeit und die fachliche Begleitung des Theorie-Praxis-Transfers ist prinzipiell eine Überprüfung der Kompetenzen möglich, die sich verstärkt in der Umsetzung zeigen. Zudem trägt die Begleitung der Teilnehmenden in der Praxis zu einer verstärkt individuellen Ausrichtung des Weiterbildungscurriculums bei. Die Praxis als einen Teilbereich der Weiterbildung zu nutzen, kann einen Schritt hin zu arbeitsplatznahen Weiterbildungssettings bedeuten.

Wie Kompetenzen von einem Modul zum nächsten vertieft werden können, zeigt ein Beispiel zur Methoden- und Handlungskompetenz aus der genannten Untersuchung:

Modul 1:

*„Die Teilnehmer/innen können passgenaue Eingewöhnungssettings für Kinder unter drei Jahren entwickeln.“*

Modul 2:

*„Die Teilnehmer/innen können passgenaue Eingewöhnungssettings in Zusammenarbeit mit Kind und Familie aufbauen und pflegen.“*

### 3.1.4 Methodik/Didaktik

Das vierte Qualitätskriterium ist die *Methodik/Didaktik* des Weiterbildungsangebots. Es stellt sich die qualitätsleitende Frage, inwieweit die Methodik/Didaktik auf die zu erwerbenden Kompetenzen,

2 Mentorinnen und Mentoren sind Kolleginnen bzw. Kollegen aus dem Team der Kindertageseinrichtung, die für diese Tätigkeit speziell geschult wurden und durch Vorgesetzte oder externe Supervisorinnen bzw. Supervisoren fachlich begleitet werden.

Themen und Inhalte des Angebots abgestimmt wird und sie dabei an den Bedarfen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden ansetzt.

Qualitätsmerkmale der Methodik/Didaktik in der kompetenzbasierten Weiterbildung sind konstruktivistische Lehr-Lernformate, die selbstorganisierte Lernprozesse ermöglichen, (berufs-)biografische Bezüge herstellen, Lernsituationen in realen bzw. quasirealen Handlungssituationen schaffen, fallverstehendes Lernen und Reflexionsformen mit einbeziehen (vgl. Kapitel A1). Gegenstand der Reflexionen können die Inhalte und Themen der Weiterbildung sein sowie der eigene Lernprozess und die Transfer-Möglichkeit in die Berufspraxis.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist die Sicherstellung einer entsprechenden methodisch-didaktischen Vorgehensweise durch die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Dies kann vom Weiterbildungsträger durch das Formulieren spezifischer Anforderungen an die Lehrkraft und die Evaluation von deren Leistung umgesetzt werden.

Empfohlen wird im Rahmen von Lernprozessen, die sich auf den pädagogischen Bereich beziehen, „(...) insbesondere auf die performative Struktur von Kompetenzen bzw. die handlungspraktische Bewältigung konkreter Situationsanforderungen abzielen“ (Diehl 2003, S. 248).

### *Ergebnisse*

Die Orientierung an handlungsleitenden Kompetenzen und einer konstruktivistischen Didaktik ist in einigen Weiterbildungsangeboten explizit, in anderen implizit an der Auswahl der Methoden zu erkennen. Im Folgenden werden modellhafte Umsetzungsmöglichkeiten zu diesen Aspekten benannt.

### *Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Methodik/Didaktik“*

Lehr-Lernformate, die modellhaft für ein performatives und konstruktivistisches Lernverständnis stehen, sind beispielsweise Fallanalysen, Videoanalysen (oft auch in Verbindung mit Supervision), Rollenspiele, Supervision, kollegiale Beratung, Portfolios/Lerntagebücher, Biografiearbeit, Hospitationen in anderen Einrichtungen und Exkursionen.

Um den Selbstlernprozess zwischen den Weiterbildungseinheiten methodisch aufzubereiten, wurden der Einsatz der Portfolios/Lerntagebücher, das Bilden von Lerntandems oder auch der Austausch mit anderen Teilnehmenden und ggf. der Referentin bzw. dem Referenten über virtuelle Räume in den untersuchten Weiterbildungsangeboten beschrieben.

Einige Lehr-Lernformate werden folgend näher erläutert:

#### *– Portfolios/Lerntagebücher*

Portfolios oder Lerntagebücher können zur Dokumentation und Reflexion individueller Lernprozesse genutzt werden. Durch das schriftliche Festhalten der subjektiv als bedeutsam wahrgenommenen Inhalte/Methoden/Erkenntnisse oder weiterführender Fragen etc. kann der Lernprozess systematisiert und einer kritischen Reflexion zugänglich gemacht werden (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Die Erfahrung der Weiterbildungsträger zeigt, dass diese Methode nicht der Beliebigkeit überlassen, sondern für die Bearbeitung des eigenen Lerntagebuchs auch Zeit und Raum innerhalb der Weiterbildungseinheiten eingeräumt werden sollte. Zudem muss das Lerntagebuch regelmäßiger Gegenstand der Weiterbildung sein.

#### *– Fallanalyse*

Ziel einer Fallanalyse ist es, auf der Grundlage von Fallmaterial selbstständig eine Lösung für die vorgestellte Problematik zu erarbeiten. Dabei kann auf eigene Fälle der Teilnehmenden sowie auf eingebrachte Fälle der Lehrkraft eingegangen werden. Die Fallarbeit eignet sich insbesondere, um die Handlungs- und Entscheidungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte zu erweitern. Es kann zudem zu einem multiperspektivischen Verstehen beitragen (ebd.).

#### *– Videoanalyse*

Durch das Videografieren von Situationen/Interaktionsprozessen kann das reale pädagogische Handeln analysiert und reflektiert werden. Um beziehungsorientiertes und kommunikatives Handeln in der Praxis analysieren und reflek-

tieren zu können, reicht Wissen nicht aus. Für diese Situationen sind verstärkt personale Kompetenzen gefragt, deren Erwerb handlungs- und erfahrungsgestützt erfolgt. Dafür eignen sich z.B. die Videografiearbeit von eigens erlebten oder auch fremden Situationen sowie auch das Schaffen eines Übungsfeldes in quasirealen Situationen wie dem Rollenspiel (ebd.).

#### – Biografiearbeit

Durch Biografiearbeit setzen sich die Teilnehmenden rekonstruktiv und reflexiv mit der eigenen Identitätsfindung auseinander. „Mit der retrospektiven, verstehenden Rekonstruktion bzw. Neurekonstruktion der eigenen Biografie können lebensgeschichtliche Prozessverläufe (z. B. Verlaufskurven, Wandlungsprozesse, institutionelle Ablaufmuster, Orientierung an biografischen Entwürfen) nicht nur expliziert, geordnet und überdacht werden, sondern auch (neu) bewertet werden und damit Bedeutung für die zukünftige (berufs)biografische Planung und Entwicklung haben“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 84). Konkrete Beispiele für die Weiterbildungen im U3-Bereich sind das Erwachsenen-Bindungsinterview oder das Reflektieren der eigenen Betreuungsbio-graphie.

### 3.1.5 Evaluation/Zertifizierung

Im Kriterienkatalog der kompetenzbasierten Weiterbildung folgt nun die fünfte Dimension, die *Evaluation* und ggf. *Zertifizierung* des Weiterbildungsangebots. Bei der Evaluation gilt es, zwischen der Auswertung des gesamten Weiterbildungsangebots und des individuellen Lernprozesses zu unterscheiden. Qualitätsmerkmal der *Evaluation des Weiterbildungsangebots* ist eine systematische und an Gütekriterien orientierte Vorgehensweise (z.B. Vorher/Nachher-Messung; Mehrperspektivität) mit quantitativen und/oder qualitativen Methoden.

Die Qualität der *individuellen Kompetenzerfassung* zeichnet sich dadurch aus, dass die eingesetzten Methoden oder Instrumente nicht nur Wissen,

sondern Kompetenzen überprüfen können und einen klaren Praxisbezug aufweisen.

Ähnlich gilt dies auch für den *Zertifizierungsprozess*; auch hier sollte ersichtlich werden, welche Kompetenzbereiche (Wissen/Fertigkeiten/soziale und personale Kompetenz) mit den eingesetzten Methoden und Instrumenten überprüft werden. Des Weiteren stellt sich beim Zertifizierungsprozess die Frage, inwieweit es – angelehnt an ein Stufenmodell – verschiedene Grade der Zertifizierung gibt.

#### *Ergebnisse*

Eine systematische Evaluation des Weiterbildungsangebots ist bei einigen wenigen Weiterbildungsträgern zu erkennen. Es handelt sich in diesen Fällen jedoch um geförderte Weiterbildungsangebote, denen hierfür ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Erfassung der Kompetenzentwicklung im Laufe der Weiterbildung setzt eine anfängliche Kompetenzmessung voraus. Dazu kann modellhaft *ein* Angebot dargestellt werden. Zudem werden positive Umsetzungsbeispiele der Kompetenzmessung am Ende einer Weiterbildung, die auch oft mit einer Zertifizierung einhergeht, dargestellt.

#### *Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Evaluation/Zertifizierung“*

Im Rahmen eines *Assessment Centers* wird die Eingangs-Kompetenz (für eine Leitungsqualifikation) der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhoben. Dabei wird der Fokus weniger auf die vorhandenen Wissensbestände gelegt, sondern vielmehr auf die personalen Kompetenzen (*Glaubwürdigkeit/Selbstsicherheit/Ausstrahlung/Flexibilität/situationsangemessenes und präzises Kommunikationsverhalten*). Das Ergebnis des Assessment Centers wird anschließend genutzt, um auf dessen Grundlage ein Personalentwicklungsgespräch zu führen. Ziel dieses Gesprächs ist es, die persönlichen Lern- und Entwicklungsbedarfe der einzelnen Teilnehmenden zu bestimmen.

Die Kompetenzmessung zum Ende der Weiterbildung geht oft mit einer *Zertifizierung* einher.

Gegenstand der Messung können dabei schriftliche Arbeiten sowie eine daran angelehnte Präsentation sein. Des Öfteren wird in der schriftlichen Arbeit und somit auch in der Präsentation der Transfer des Gelernten in die Praxis thematisiert.

Modellhaft ist folgende Erfassungsmöglichkeit, die die fachliche und personale Kompetenz erfasst: Diese Kompetenzmessung erfolgt am Ende der Weiterbildung durch eine schriftliche Abschlussarbeit (fachliche Kompetenz) in der Anwendung. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, in einer simulierten Praxissituation die Inhalte ihrer Abschlussarbeit einzubringen. Das kann bedeuten, dass die Teilnehmenden das Thema ihrer schriftlichen Arbeit (z. B. ein Raumkonzept für Kinder unter drei Jahren) dem Träger, dem Team, Eltern in einem Elterngespräch oder allen Eltern an einem Elternabend erläutern. Die Teilnehmenden zeigen ihre fachliche sowie ihre personale Kompetenz, indem sie sich in dieser Situation auf die Zielgruppe einlassen und die zielgruppenspezifisch relevantesten Informationen benennen.

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

Die sechste Dimension des Kriterienkatalogs kompetenzbasierter Weiterbildung widmet sich der nachhaltigen *Sicherung der Weiterbildungsergebnisse für die Berufspraxis* und der *weiteren Kompetenzentwicklung* der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Qualitätsmerkmale sind hierbei Auswertungsgespräche bzw. Feedbackgespräche zur Reflexion der eigenen Lernprozesse und zur möglichen Weiterentwicklung oder zur Erstellung eines eigenen Kompetenzprofils. Um den Transfer in die Berufspraxis zu ermöglichen, können Anreize und Unterstützungsangebote (auch begleitend) zur Vertiefung der Kompetenzen und zur Umsetzung in die Praxis qualitätssichernd wirken.

#### *Ergebnisse*

Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen einzelner Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer

wird in einigen Weiterbildungsangeboten durch Personalentwicklungsgespräche oder durch Coachinggespräche über die eigene Entwicklungsaufgabe begleitet. Bei diesen Beispielen handelt es sich um Leitungsqualifikationen. In den meisten anderen Angeboten ist die kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung auf individueller Ebene, auch über das Weiterbildungsangebot hinaus, bisher weniger bedacht.

#### *Modellhafte Umsetzung des Qualitätskriteriums „Kontinuierliche Kompetenz-Weiterentwicklung/Transfer in die Praxis/weitere Begleitung“*

Modellhaft zur nachhaltigen Sicherung der Ergebnisse in die Praxis der Teilnehmenden sind beispielsweise ein integriertes Multiplikatorenkonzept oder auch der verstärkte Einbezug der Einrichtungsleitungen. Die Teilnehmenden können auf ihre Multiplikatorenfunktion vorbereitet werden, indem der Transfer des Gelernten in das Team immer wieder Teil der Praxisaufgaben ist. Des Weiteren können die durchgeführten Praxisaufgaben bzw. Praxisprojekte einen Beitrag zur nachhaltigen Sicherung leisten. Im Rahmen der Praxisaufgaben wird oftmals das Gelernte auf die Bedingungen vor Ort angepasst (z. B. die Entwicklung eines einrichtungsspezifischen Eingewöhnungskonzeptes) und begleitend implementiert.

## 3.2 Abschließende Bemerkungen

Bei allen untersuchten Weiterbildungs-Angeboten werden Aspekte von Kompetenzorientierung sichtbar, besonders deutlich wird dies in der *Zielorientierung* und der *Praxisbegleitung*. Zugleich wird deutlich, dass elaborierte Modelle der Kompetenzerfassung fehlen. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die kompetenzorientierte Ausgestaltung von Weiterbildungen zunächst einmal eine kompetenzorientierte Grundhaltung bei den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern selbst erfordert.

Differenzierte Modelle stammen fast ausschließlich von größeren Trägern, zumeist solchen, die mit externer Projektfinanzierung<sup>3</sup> realisiert werden. Dennoch können auch andere Weiterbildungsinstitutionen Prinzipien der Kompetenzorientierung nutzen und ihre Angebote dementsprechend weiterentwickeln. Allein die Überlegung, über welche Fähigkeiten die Teilnehmenden am Ende einer Weiterbildung (seinheit) verfügen sollten, was sie kennen und können sollten, kann zu einer Veränderung der bisherigen Input-Orientierung, der puren Beschreibung von Weiterbildungsinhalten und dem abschließenden Abfragen von Zufriedenheiten, führen.

## Literatur

- Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) 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) (12.07.2012)
- Diehl, Thomas (2003): Überlegungen zur empirischen Erfassung pädagogischer Professionalität. *Empirische Pädagogik*, 17 (2), S. 236–255
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. *WiFF Expertisen*, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie/Wünsche, Michael/Rönnau-Böse, Maike (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus und Weiterbildung. Freiburg
- Lentner, Anna (2013): Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. *WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 5. München, S. 164–179

---

3 Diese Träger haben zumindest in einer ersten Modell-/Erprobungsphase zusätzliche Mittel akquiriert, z.B. über den Europäischen Sozialfonds, Modellausschreibungen o.ä.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Kriterienkatalog	155
Tabelle 2	Beispiel Umsetzung Zielorientierung	157