



B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B

Inhalt

1	Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte	112
1.1	Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung	112
1.2	Die Kompetenzprofile der WiFF	115
1.3	Aufbau der Kompetenzprofile	116
1.4	Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	118
2	Das Kompetenzprofil Mentorin/Mentor am Lernort Praxis	121
2.1	Lesehilfe für die Handhabung	121
2.2	Vorbemerkung zum Kompetenzprofil	122

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung*, die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, der Fachpolitik sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich an aktuellen berufspolitischen Vorgaben auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

In Teil B wird zunächst dargelegt, warum WiFF Impulse für die Kompetenzorientierung geben möchte. Zudem werden der Aufbau sowie die Funktion der Kompetenzprofile der WiFF erläutert. Nach einer Einführung in die Handhabung des Kompetenzprofils (Lesehilfe) und dazugehörigen Vorbemerkung von Katja Flämig und Nicole Spiekermann folgt das Kompetenzprofil *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis*.

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung

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

EQR und DQR

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

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

chen und akademischen Aus- und Weiterbildung europaweit in einem System vereint und damit vergleichbar macht. Schulische Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung werden unter dieser Idee als offene Systeme betrachtet. Diese Sichtweise steht konträr zur deutschen Tradition, nach der die Bildungssektoren nicht nur klar voneinander abgegrenzt sind, sondern sich auch in ihren jeweiligen Lernkulturen deutlich unterscheiden. Die Einmündung von einem in den nächsten Sektor ist abhängig vom jeweiligen Bildungsabschluss und folgt einer gestuften Bildungslogik. Mit der Einführung des EQR werden diese Traditionen hinterfragt. Der Aufbau des EQR ist deutlich an die Bildungs- und Berufsbildungssysteme der angloamerikanischen Länder angelehnt (ebd.). Mit dem Qualifikationsrahmen sollen sowohl formale, als auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen abgebildet werden. Er besteht aus acht Niveaustufen und drei Kategorien, in denen durch Deskriptoren Kategorien festgelegt werden, die charakteristische Kompetenzen (*knowledge, skills, competences*) beschreiben. Statt der klassischen Bildungsabschlüsse stehen hier allgemeine Handlungskompetenzen im Vordergrund (ebd.). Die europäischen Staaten haben sich verpflichtet, auf der Basis des EQR nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln (The European Center for the Development of Vocational Training 2010). Die Umsetzung in nationale Qualifikationsrahmen erfolgt im Gegensatz zum Bologna-Prozess relativ offen und führte zu sehr unterschiedlichen Rahmen in den verschiedenen europäischen Ländern (Friederich 2013). Mit der Entwicklung des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) wurde eine intensive Debatte ausgelöst, die bis heute nicht an Dynamik verloren hat (Berth u.a. 2013).

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

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

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

Kompetenzorientierung

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

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

Der DQR unterscheidet zwischen *Wissen, Fertigkeiten* sowie *Sozial- und Selbstkompetenz*. Stellt man die Handlungsfähigkeit – und damit das (professionelle) Handeln einer Person – in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse, hat das weitreichende didaktische Konsequenzen. Aufgrund der veränderten Zielsetzung wird von Bildungsinstitutionen entsprechend erwartet, Bildungsprozesse zukünftig so zu gestalten, dass Lerngelegenheiten so angelegt sind, dass *Handlungsanforderungen* im Mittelpunkt der Lernsituation stehen. Hierbei gilt es, die unterschiedlichen Kompetenzfacetten im Blick zu behalten und entsprechende Lerngelegenheiten dafür zu

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

In der Berufsbildung wurde bereits in den 1960er-Jahren angenommen, dass das vermittelte Wissen für die Bewältigung von Aufgaben durch die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nicht ausreicht, da der technische Wandel ein stetiges Dazulernen erfordert (Edelmann/Tippelt 2007, S. 130). Es entstand eine breite Diskussion um die sogenannten „Schlüsselkompetenzen“, die es ermöglichen (sollen), auch unbekannte Herausforderungen zu meistern und Wissen individuell auf neue Situationen zu übertragen. Individuen sollten über „adäquate Selbststeuerungs-, Koordinations- und Kommunikationsfähigkeiten (...) verfügen“ (ebd., S. 132), die es ihnen ermöglichen, selbstständig und flexibel auf Veränderungen zu reagieren und konstruktiv neue Informationen und Erfahrungen zu verarbeiten (Schüßler 2007). Gerhard Mertens legte dazu in den 1970er-Jahren ein erstes Konzept vor, das als Grundlage für ein Verständnis von Qualifikationen diene, „das über enge, an unmittelbare Anforderungen beruflicher Tätigkeiten gebundene Kenntnisse und Fähigkeiten hinausreichte“ (Mertens zitiert in Edelmann/Tippelt 2007, S. 131). Die wachsende Bedeutung von Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung ist demnach Ergebnis „beschleunigter Innovationsdynamiken (...), die in beruflichen und privaten Lebensbereichen zu immer komplexeren Anforderungen führen“ (ebd., S. 132). Damit wurde in der Berufsbildung schon früh der Weg eingeschlagen, nicht nur auf formale Bildungsziele abzuheben, sondern in Aus- und Weiterbildungsprozessen auch sogenannte „life skills“ bzw. inhaltsübergreifende Kompetenzen zu fördern. Kompetenzorientiert aus- bzw. weiterzubilden bedeutet zunächst, die Verschiedenheit der Lernenden anzuerkennen und die Lehrprozesse entsprechend teilnehmerorientiert auszurichten. Weiterhin sind die konkret relevanten Handlungsanforderungen der Teilnehmenden zu identifizieren, um auf der Basis dieser Handlungsanforderungen die Lehr-Lernprozesse „passgenau“ zu gestalten. Die Berücksichtigung

und Bearbeitung aller Kompetenzbereiche ist Ziel einer kompetenzorientierten Methodik und Didaktik.

Kompetenzorientierte Weiterbildungen in der Frühpädagogik

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

Kompetenzorientierung kann dazu beitragen, Weiterbildungen auf konkrete, alltägliche Handlungsanforderungen auszurichten und auf diese Weise die Fachkräfte in ihrer Handlungsfähigkeit zu unterstützen und diese zu erweitern. In erster Linie sind professionelle Handlungskompetenzen zu stärken, d. h. Fachkräfte zu befähigen, ihre Routinen und den pädagogischen Alltag vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens zu reflektieren.

1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF

Die *Kompetenzprofile* sind als *Qualitätsentwicklungsinstrumente* für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu verstehen. Das Kompetenzprofil der *Wegweiser Weiterbildung* repräsentiert nicht das volle Repertoire einer pädagogischen Fachkraft zu einem bestimmten Schwerpunktbereich, sondern dient vielmehr dazu, passgenaue Weiterbildungen in Anlehnung an spezifische Handlungsanforderungen zu konzipieren. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten. Kompetenzprofile sind eine Voraussetzung für den Weg zu einer Outcome-orientierten Gestaltung von Weiterbildung (vgl. Arnold 2012). In der Veranstaltung erhalten die Teilnehmenden Lerngelegenheiten, die auf unterschiedliche Teilkomponenten (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz) zielen und damit die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz unterstützen. Anhand des Kompetenzprofils können die Kompetenzen mit Blick auf die unterschiedlichen Handlungsanforderungen schrittweise in den Weiterbildungen bearbeitet werden. Die *Kompetenzprofile* sind „idealtypische“ Konstrukte und „markieren die Ziellinie, auf die sich Lernende mit ihrer Kompetenzentwicklung hinbewegen.“ (Arnold 2012, S. 47) Diejenigen, die an einer Weiterbildung interessiert sind, erhalten einen Überblick über die Kompetenzen in einem Themenfeld, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Kompetenzprofile der WiFF unterstützen die Modularisierung von Weiterbildung

Um Kompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln, reicht die Teilnahme an einer einzelnen Veranstaltung nicht aus. Kompetenzerwerb ist ein langfristiger Prozess, der nicht nur in non-formalen sondern auch in informellen Kontexten stattfindet.

Kompetenzen erweitern sich in konkreten Handlungssituationen, wenn bisherige Erfahrungen sich mit neuen Perspektiven, die durch die Weiterbildungen eröffnet werden, verschränken. Für die Konzeption einer kompetenzorientierten Weiterbildung sind die Kompetenzprofile der WiFF aufgrund ihrer *differenzierten* und *präzisen Formulierung* besonders geeignet, um die einzelnen Kompetenzfacetten im Rahmen von unterschiedlichen Handlungsanforderungen detailliert zu beleuchten. Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert die gezielte Planung von Weiterbildungsprogrammen, weil die Kompetenzprofile der WiFF einen Überblick über das breite Spektrum wichtiger Kompetenzen für einen bestimmten Qualifizierungsbereich geben. Daher lädt das Kompetenzprofil dazu ein, modularisierte Weiterbildungen aufzubauen, die zentrale Handlungsanforderungen in Teilmodulen vermitteln. Die Kompetenzprofile der WiFF zeigen, wie angestrebte Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert werden können. Damit bieten sie eine Grundlage für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten, die aufeinander aufbauen, um zur Entwicklung von übergreifenden Curricula beizutragen. Modular aufgebaute Weiterbildungsbausteine befördern lebenslanges Lernen und können zu einer langfristigen beruflichen Entwicklung beitragen. Wenn die Module durch die Vergabe von Credit Points insgesamt zu einer stufenweisen Höherqualifizierung beitragen, wäre das Ziel „Aufstieg durch Bildung“ erreicht. Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten im DQR noch nicht greifbar ist, stellt die Kompetenzorientierung von Weiterbildung einen ersten Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem dar. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (von Hippel/Grimm 2010).

Abweichungen von der DQR-Systematik

Das Ziel von WiFF ist es, Kompetenzen möglichst auf konkrete Situationen bezogen zu bestimmen. WiFF nutzt daher in den Kompetenzprofilen einschlägige Fachsprache, um frühpädagogische Situationen

präzise beschreiben zu können. Damit heben sich die WiFF-Kompetenzprofile von den standardisierten und abstrakten Formulierungen des Deutschen Qualifikationsrahmens ab. Eine weitere Abweichung stellt die Nichtzuordnung zu einer DQR-Niveaustufe dar. Es wird davon ausgegangen, dass die Zielgruppe der Weiterbildungen, die auf der Basis der WiFF Kompetenzprofile konzipiert sind, Erzieherinnen und Erzieher sind, die nach DQR-Maßstäben dem Kompetenzniveau 6 zugeordnet werden. Daher orientieren sich die Formulierungen der Kompetenzprofile am Ausbildungsniveau von Erzieherinnen und Erziehern. Gleichwohl können die Profile auch für frühpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen nutzbar sein. So bieten ausgewählte Teile der Kompetenzprofile Anknüpfungspunkte zur Höherqualifizierung für verschiedene frühpädagogische Berufsgruppen.

Anschlussfähigkeit durch WiFF Kompetenzprofile

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

1.3 Aufbau der Kompetenzprofile

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

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

Tabelle 1: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

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

Quelle: AK DQR 2011

Fachkompetenz/Wissen und Fertigkeiten

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

Sozialkompetenz

Laut DQR zählen zur *Sozialkompetenz*: Team- bzw. Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikationsfähigkeit. Nach Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (2007) wären hier sowohl sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung zu ergänzen als auch Empathie und die Übernahme sozialer Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten. Die Grenze zwischen *Fertigkeiten* und *Sozialkompetenz* ist oft fließend: So sind beispielsweise alle Fertigkeiten, die mit Kommunikation und Interaktion zusammenhängen, eng mit den *Sozialkompetenzen* Wertschätzung und prosozialem Verhalten verbunden.

Selbstkompetenz¹

Selbstkompetenz als zweite Komponente von *Personaler Kompetenz* bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit bzw. Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als *Personale Kompetenz* bezeichnen. In diesen Bereich fallen zudem die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie die Fähigkeit zur Strukturierung und der Umgang mit Normen und Werten. Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung: Reflexionswissen „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht), bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.).

¹ In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff *Selbstkompetenz* ersetzt durch *Selbstständigkeit*. Im WIFF-Kompetenzprofil wird an der Formulierung *Selbstkompetenz* festgehalten, weil dieser nicht alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns sowie der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit *Selbstständigkeit* wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

Zum Stellenwert der Handlungsanforderungen

Die Struktur des DQR wurde in den WiFF-Kompetenzprofilen um die Beschreibung von „Handlungsanforderungen“ ergänzt. Handlungsanforderungen sind typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen aus dem Berufsalltag der frühpädagogischen Fachkräfte im jeweiligen Qualifizierungsbereich, die eine Fachkraft bewältigen muss. Die auf Handlungsanforderungen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (Pasternack/Schulze 2010). Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 Handlungsanforderungen formuliert werden, ist nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung alle diese Anforderungen aufgreifen kann. In einer Veranstaltung kann sicherlich immer nur eine begrenzte Auswahl an Handlungsanforderungen als Schwerpunkt ausgewählt werden, für die der Kompetenzerwerb – dem Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte entsprechend – angebahnt bzw. erweitert werden soll.

1.4 Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, wird in Deutschland erst in Ansätzen umgesetzt. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze (beispielsweise zur didaktischen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse) entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann. Eine kompetenzorientierte Weiterbildung setzt voraus, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an den vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden ansetzen und darauf aufbauend die Veranstaltung konzipieren und durchführen. Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden steht im Weiterbildungsverlauf im Fokus. Derzeit fehlt es noch an adaptiven Verfahren, um die Kompetenzen bzw. die Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Veranstaltung auf praktikable Weise einzuschätzen. Erste Ansätze liefern hier Projekte des AWiFF-Förderbereichs des BMBF. Diese erprobten „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung“ an der *Evangelischen Hochschule Freiburg* und der *Alice Salomon Hochschule Berlin*.

Kompetenzen systematisch zu erfassen und zu bestätigen, ist letztlich eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Kompetenzorientierung zur Verbesserung der Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung beitragen kann. Auf der inhaltlichen Ebene sollen die WiFF Kompetenzprofile Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie die Vertreterinnen und Vertreter der Aus- und Weiterbildung dazu anregen, Curricula und anrechenbare Module zu entwickeln, um die Anschlussfähigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Es gibt bereits einzelne Initiativen, die sich genau dieser Aufgabe angenommen haben (z.B. die *Zertifizierungsinitiative Südbaden*, ZFS). Die Kompetenzprofile können

die fachliche und inhaltliche Grundlage für solche Initiativen bieten und damit zu deren Verbreitung beitragen. Die Orientierung an den Kompetenzen der Teilnehmenden setzt eine ressourcenorientierte, wertschätzende und von Selbstreflexion getragene Grundhaltung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gegenüber den Teilnehmenden voraus. Mit der Orientierung an den Kompetenzprofilen rückt der Transfer der Weiterbildungsinhalte in den Mittelpunkt, da die zu erwerbenden Kompetenzen handlungspraktisch formuliert sind. Damit sind die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gefordert, ihre Methodik und Formate zielgruppenorientiert und konstruktivistisch auszurichten sowie reflexive, theoretische und handlungspraktische Elemente zu verschränken. Dies gelingt nur, wenn die Weiterbildungsveranstaltung mit der Praxis, also der Arbeitswelt, systematisch verzahnt wird.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AKDQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)
- Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: BiBB BWP 2/2012, S. 45–48
- Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 28–32
- Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Pressemitteilung vom 31.01.2012. Berlin
- Deißinger, Thomas (2009): „Lernkulturen“ im Kontext beruflicher Bildung. In: Metzler, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Opladen, S. 93–107
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XXXX
- European Centre for the Development of Vocational Training (2010): The development of national qualifications frameworks in Europe. Working Paper No 8. Luxemburg

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

2 Das Kompetenzprofil Mentorin/Mentor am Lernort Praxis

2.1 Lesehilfe für die Handhabung

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern. Es zeigt exemplarisch, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabenkatalog, sondern als Orientierungshilfe und Ausgangspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

Im Mittelpunkt des Kompetenzprofils stehen Aufgaben und Kompetenzen von Mentorinnen und Mentoren, die für ein professionelles Mentoring am Lernort Praxis erforderlich sind. Die für diese Aufgaben notwendigen Kompetenzen der Leitungskräfte sind mit *Plus Kompetenzen* gekennzeichnet. Sie werden explizit mit aufgeführt, weil Leitungen von Kindertageseinrichtungen im Gesamtprozess des Mentorings eine hohe Verantwortung zukommt.

Das Kompetenzprofil ist das Resultat eines mehrstufigen, diskursiven Prozesses einer Experten-Gruppe zum Thema. Bis zu seiner Veröffentlichung wurde die Erarbeitung darüber hinaus von weiteren externen Fachleuten beraten und unterstützt. Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks (Teil A) wurden acht Handlungsanforderungen definiert, die sich in ihrer Struktur an den Entwicklungsphasen eines Mentoringprozesses orientieren. Es handelt sich um typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen, die hier nur eine analytische Trennung darstellen, in der Praxis jedoch komplex ineinandergreifen:

1. Gestaltung der Kooperation mit der Fachschule und Hochschule
2. Einbindung des Teams
3. Planung des Mentorings

4. Aufbau und Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten
5. Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten
6. Reflexion im Rahmen des Mentorings
7. Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten
8. Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoringverständnisses der Einrichtung

Anlehnung an den DQR

Für jede dieser Handlungsanforderungen wurden Kompetenzen (getrennt nach Mentorin/Mentor und Leitungskraft) formuliert. Ein Blick auf das Profil zeigt, dass die Kompetenzbereiche teilweise unterschiedlich detailliert ausgearbeitet sind. Hier wird deutlich, dass Mentorinnen und Mentoren vor allem über ausgeprägte soziale Fähigkeiten verfügen müssen – die Tätigkeit also bestimmte Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche stärker „voraussetzt“. Die letztgenannte Handlungsanforderung (als die umfangreichste) zeigt, dass die konzeptionelle Verankerung der Ausbildungsarbeit sowie ihre Weiterentwicklung ein wesentlicher Qualitätsaspekt des Lernorts Praxis darstellt. Das Profil ist bewusst offen gehalten, damit es unterschiedliche Nutzer und Nutzerinnen (z.B. Fach- und Hochschulen, Weiterbildungsanbieter) für ihre Arbeit heranziehen können.

Die Kompetenzformulierungen können als konkrete Lernziele einer Weiterbildung gelesen werden und bieten Orientierung für Aufbau und didaktische Konzeption. Dabei können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen gesichtet werden.

Das Kompetenzprofil ist Orientierungshilfe

Aus Perspektive der *Weiterbildungsinitiative* ist das Kompetenzprofil *Mentorin/Mentor am Lernort Praxis* vielseitig nutzbar. Alle beteiligten Akteure sehen, wie die Ausbildungsarbeit am Lernort Praxis organisiert wird.

Mentorinnen und Mentoren können anhand des Profils Transparenz über ihre Aufgabenbereiche herstellen, ihre Zuständigkeiten eindeutig von Team- und Leitungsaufgaben abgrenzen, die eigenen Kompetenzen reflektieren und den individuellen Weiterbildungsbedarf einschätzen. Der persönliche Abgleich stärkt das Professionswissen und schärft so das eigene Professionsverständnis bzw. das professionelle Selbstbild als Mentorin bzw. Mentor am Lernort Praxis. Das Kompetenzprofil macht aber auch deutlich, wie komplex und anspruchsvoll die Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor ist und bietet Unterstützung bei der Formulierung von Arbeitsplatzbeschreibungen sowie bei der Lobbyarbeit, z.B. für Verhandlungen mit dem Träger über das Gehalt einer Funktionsstelle.

Leitungskräfte sehen, wie Verantwortungsbereiche zwischen der Leitung und der Mentorin bzw. dem Mentor verteilt werden könnten, wie *professionelle Ausbildungsarbeit* organisiert und durchgeführt werden sollte. Das Profil kann bei der Auswahl geeigneter Fachkräfte sowie als Abgleich für (die eigenen) Fort- und Weiterbildungsbedarfe herangezogen werden. *Teams von Kindertageseinrichtungen* können mithilfe des Profils das Mentoring als Teamaufgabe organisieren, Verantwortung teilen und sich als Team weiterentwickeln.

Trägern von Kindertageseinrichtungen bietet das Kompetenzprofil eine Orientierung und eine Gesprächsgrundlage für konzeptionelle Ideen und Veränderungen des (Ausbildungs-)Konzepts der Einrichtung.

Nicht zuletzt zeigt das Kompetenzprofil *Fachpolitischen Entscheiderinnen und Entscheider* einen qualitativen Maßstab auf, aus dem sie politische Handlungsempfehlungen ableiten können, z.B. hinsichtlich notwendiger Veränderungen der Rahmenbedingungen, zu Qualifizierungsfragen oder für die Kooperation zwischen den am Ausbildungsprozess Beteiligten.

2.2 Vorbemerkung zum Kompetenzprofil

Katja Flämig, Nicole Spiekermann

Das vorliegende Kompetenzprofil ist das Ergebnis ausführlicher Diskurse in der WiFF-Expertengruppe. Es ist getragen von einem gemeinsamen Professionalisierungsverständnis sowie dem Wunsch, den Lernort Praxis zu stärken. Ein wichtiger Baustein in der kompetenzorientierten Ausbildung zukünftiger Fachkräfte ist die Entwicklung des Lernorts Praxis hin zu einer Ausbildungsinstanz, die sich selbst als solche versteht und auch als solche wahrgenommen wird.

Im Unterschied zu bereits veröffentlichten Kompetenzprofilen der Weiterbildungsinitiative steht in diesem Profil die Fachkraft nicht als pädagogische Expertin bzw. Experte in der Erzieherin-Kind-Interaktion bzw. Erzieher-Kind-Aktion im Vordergrund, sondern in ihrer und seiner Funktion als Mentorin bzw. Mentor. Die Kindertageseinrichtung gerät als Ausbildungsort zukünftiger Fachkräfte und als kompetente Kooperationspartnerin der Fach- und Hochschulen in den Blick. Die Aufgaben des Mentorings werden als additiver Prozess verstanden, der zusätzlich zu den auf das Kind bezogenen pädagogischen Tätigkeiten von den Mentorinnen und Mentoren zu erfüllen ist, d.h. diese grundlegenden Tätigkeiten werden im Profil nicht nochmals gesondert ausgeführt. Hier verweisen wir auf das *Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien* (KMK 2011). Orientierung geben auch die bisher von WiFF veröffentlichten Kompetenzprofile (speziell *Kinder in den ersten drei Lebensjahren*, *Zusammenarbeit mit Eltern* und *Frühe Bildung*). Für Leitungskräfte wird derzeit im Rahmen der WiFF ein eigenes Kompetenzprofil erarbeitet, das mit dem Profil der Mentorin und des Mentors inhaltlich verknüpft ist. Auch Leiterinnen und Leiter verfügen bereits über soziale und kommunikative Basiskompetenzen, auf denen das Kompetenzprofil Mentorin bzw. Mentor am Lernort Praxis aufbaut.

Wie bereits skizziert, fokussiert das Kompetenzprofil in erster Linie die Mentorinnen bzw. Mento-

ren sowie die Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen. An der Gestaltung des anspruchsvollen Mentoringprozesses sind allerdings viele Akteure beteiligt: der Lernort Praxis, die Fach- und Hochschulen, die Träger und politischen Entscheider. Die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren und der Leitungskräfte kann nur wirken, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen² das individuelle Handeln optimal unterstützen. Dieses Kompetenzprofil beschreibt deshalb nur *ein Segment* eines komplexen Prozesses.

Die Verantwortlichkeiten für die strukturellen Bedingungen konnten in Teilen durch die *Plus Kompetenzen* für Leitungen berücksichtigt werden. Allerdings beziehen sich auch diese auf die individuelle Handlungsebene. Für ein gelungenes Mentoring ist das wichtig und notwendig, es kann jedoch eine Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen der beruflichen Arbeit der Mentorin bzw. des Mentors nicht ersetzen. Der Träger bzw. die Einrichtung sollte Mindeststandards für die Durchführung und Begleitung der Praktika entwickeln sowie Qualitätsmaßnahmen installieren, die vor allem die *Konzeptqualität* der Einrichtung deutlich markieren. Unabdingbar sind auch die Zusammenarbeit bzw. der Dialog zwischen den Trägern der Kindertageseinrichtungen und den Verantwortungsträgern der Schulen und Hochschulen, um die Ausbildungsaufgaben des Lernorts Praxis³ klar zu definieren, die Praxis curricular einzubinden und die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen (Zeit, Raum, Qualifizierung). Erst unter diesen Voraussetzungen kann die Praxiseinrichtung den Ausbildungsauftrag erfüllen. Ohne die Sicherstellung der strukturell notwendigen

Rahmenbedingungen bleibt das Kompetenzprofil im Bereich des Wünschenswerten und ein schwer zu erfüllender Anforderungskatalog für die Fachkräfte.

Ein Blick auf das Profil macht deutlich, wie stark die Leitungskräfte bei der Gestaltung des Lernorts gefordert sind. Die Einarbeitung der Leitungskompetenzen verdeutlicht, dass das Mentoring in einen kooperativen Kontext der Einrichtung eingebettet sein muss, der auch das Team betrifft. Die ohnehin sehr komplexe und anspruchsvolle Aufgabe wird zukünftig noch herausfordernder durch die immer heterogenere Zielgruppe der Praktikantinnen und Praktikanten. In der Praxis treffen zunehmend Fachkräfte aufeinander, die in verschiedenen Professions- und Praxiskulturen sozialisiert sind und sich beispielsweise in Bezug auf Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Ausbildung und Herkunft unterscheiden. Die große Diversität von Nachwuchskräften macht z.B. die Beziehungsgestaltung zu einer professionellen und persönlichen Herausforderung für Mentorinnen und Mentoren. Qualifizierte Weiterbildung als Voraussetzung für die Übernahme dieser Tätigkeit scheint daher unerlässlich.

Da es inzwischen eine Vielfalt von Bezeichnungen für Ausbildungsaufgaben der Praxis sowie für die verantwortlichen Fachkräfte und den Berufsnachwuchs gibt, war die Klärung von Begrifflichkeiten eine wichtige Aufgabe der Expertengruppe. Nach intensiven Diskussionen hat sich die Gruppe mehrheitlich für den Begriff der *Mentorin und des Mentors* entschieden, da dieser der Vision der Ausbildungsarbeit am Lernort Praxis und der Professionalisierung der Fachkräfte am ehesten entspricht. Wie Tina Prinz, Lucia Teuscher und Michael Wünsche in Teil A dieses Wegweisers darstellen, steht der Begriff *Anleitung* synonym für *Anweisung*, *Unterweisung* und beschreibt nur ein Element von vielen, die den Mentoringprozess ausmachen. Das mit dem Begriff der *Anleitung* verbundene Lernverständnis passt nicht zur neuen Lernkultur, für die die Expertengruppe bzw. das Kompetenzprofil stehen: Die Mentorin und der Mentor ist fachliches Vorbild, gibt Erfahrungen weiter, begleitet beim Lernen und ist dabei selbst Lernende und Lernender. Im Zusam-

2 Zu den Rahmenbedingungen siehe Text von Sigrid Ebert (Teil A) sowie den Ausblick dieses Wegweisers.

3 Die Kindertageseinrichtungen haben einen klaren Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in den Bundesländern in den Erziehungs- und Bildungsplänen oder in Bildungsprogrammen festgeschrieben ist. Um ein Lernort für die Ausbildung zu werden, muss es neben einer dokumentierten pädagogischen Konzeption der Einrichtung, deren Grundlage die Bildungs- und Erziehungspläne/-programme sind, eine Ausbildungskonzeption geben, die beschreibt, was die Einrichtung zu einem Lernort macht.

menwirken mit der Praktikantin und dem Praktikanten können neue Wege in der Gestaltung von Lernbeziehungen entwickelt werden, die auch auf die Organisationskultur der Einrichtung einwirken. Insbesondere angesichts der zunehmenden Anzahl von berufs- und familienerfahrenen Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern passt der Begriff der *Mentorin* bzw. des *Mentors* auf das Verhältnis, das zwischen zwei erwachsenen Personen mit unterschiedlichen Erfahrungen entstehen kann und muss. Den Begriff *Mentorin* bzw. *Mentor* verwendet auch das vom *Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend* (BMFSFJ) geförderte Programm *Lernort Praxis*⁴. Dieser Initiative liegt ein ähnliches Lernverständnis zugrunde und beide Projekte teilen das Bestreben, den Lernort Praxis zu stärken.

Die Arbeit der *Expertengruppe* war ein intensiver Prozess der Auseinandersetzung, des Diskurses, der Ziel- und Positionsfindung. Der Wegweiser versteht sich als Zwischenergebnis – und nicht als fertiges Endprodukt. Er soll die Bedeutung, die der Lernort Praxis für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen hat, unterstreichen und die fachlichen Diskussionen bereichern. Auf dem Weg zu Qualitätsverbesserungen in der Ausbildungskooperation der Lernorte sind zukünftig noch einige Leerstellen zu schließen, beispielsweise die (unklare) Funktion der Lernorte oder die Klärung der tarifrechtlichen Wirksamkeit der Arbeit der Mentorin und des Mentors. Die Arbeit ist also nicht abgeschlossen, sondern muss von den unterschiedlichen Akteuren ernst genommen und weitergeführt werden.

4 Nähere Informationen unter www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=199694.htm

Die Handlungsanforderungen und Kompetenzen von Mentorinnen und Mentoren im Überblick

Fokus: Langzeitpraktika in Kindertageseinrichtungen während der fach- und hochschulischen Ausbildung⁵ zur Erzieherin und zum Erzieher bzw. Kindheitspädagogin und Kindheitspädagoge

1	Gestaltung der Kooperation mit der Fachschule und Hochschule	126
2	Einbindung des Teams	129
3	Planung des Mentorings	131
4	Aufbau und Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten	134
5	Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten	136
6	Reflexion im Rahmen des Mentorings	138
7	Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten	140
8	Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoringverständnisses der Einrichtung	143

⁵ *Fachschule* bezieht sich auch auf *Berufsfachschulen*.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>1 Gestaltung der Kooperation mit der Fachschule und Hochschule</h3>			
<p>Die Mentorin/der Mentor ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt und ist vertraut mit: <ul style="list-style-type: none"> – den unterschiedlichen Aufgaben, Rollen und Zuständigkeiten der Lernorte – den unterschiedlichen Strukturen, Inhalten und Zielen der Praktika in Kindertageseinrichtungen – dem Kooperationskonzept/den Kooperationsvereinbarungen der jeweiligen Fachschule und Hochschule – dem Leitbild und pädagogischen Konzept der Einrichtung – dem einrichtungsternen Ausbildungs- und Kooperationskonzept (siehe 8) ... weiß um die Funktion und Bedeutung der Kooperation für die Qualität des Mentorings. 	<ul style="list-style-type: none"> ... setzt die einrichtungsternen Vorgaben des Ausbildungs- und Kooperationskonzepts (siehe 8) in der Zusammenarbeit mit den Fach- und Hochschulen um. ... stellt gegenüber den Fach- und Hochschulen Transparenz über ihre Aufgaben und Zuständigkeiten her. ... berücksichtigt in der Zusammenarbeit den individuellen Ausbildungsplan (siehe 3), das pädagogische Konzept und das Ausbildungs- und Kooperationskonzept der Einrichtung (siehe 8). ... bereitet die Gespräche und Besuche der jeweiligen Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule systematisch vor und nach, ggf. zusammen mit der Praktikantin bzw. dem Praktikanten. 	<ul style="list-style-type: none"> ... begegnet den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule partnerschaftlich und vorurteilsbewusst. ... ist offen gegenüber der Position der Ansprechpersonen der Fach- und Hochschulen und vertritt ihre Meinung. ... bindet die Praktikantin/den Praktikanten, das Team und die Leitung in den Austausch bzw. die Kooperation mit den Fach- und Hochschulen ein. ... berät sich mit der Leitung, dem Team in Fragen der Kooperation. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert, bezogen auf die Kooperation mit den Fach- und Hochschulen: – ihre eigene Ausbildung in der Fach- und Hochschule. – die Kooperationsgestaltung in der eigenen fachpraktischen Ausbildung. – die eigenen Erwartungen an die Kooperation. – mögliche Erwartungen der Fach- und Hochschule. – mögliche Erwartungen der Praktikantin/des Praktikanten – die eigene Position innerhalb des Kooperationsprozesses. – die eigene Kommunikation/das eigene Handeln im Kooperationsprozess.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt Faktoren, die die Gestaltung von Kooperationen mit den Lernorten Fach- und Hochschule beeinflussen.</p>	<p>... erläutert den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule den Entwicklungsverlauf der Praktikantin/des Praktikanten und macht Vorschläge für die weitere Begleitung.</p> <p>... begründet ihr fachliches Handeln im Mentoringprozess gegenüber der Fach- und Hochschule.</p> <p>... dokumentiert die wichtigsten Inhalte und Vereinbarungen aus Gesprächen mit den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule.</p>		<p>– das Handeln der Kooperationspartner.</p>
<p>... kennt die aktuellen rechtlichen und administrativen Vorgaben für die Kooperation der Lernorte.</p>	<p>... schafft förderliche Bedingungen für die Kommunikation zwischen der Mentorin bzw. dem Mentor und der Fach- und Hochschule.</p> <p>... schafft Gelegenheiten für Begegnungen zwischen den Lernorten.</p>	<p>... tauscht sich im Team und mit der Mentorin bzw. dem Mentor über die Kooperationsgestaltung aus.</p> <p>... tauscht sich mit anderen Leitungskräften über die Gestaltung und Initiierung von Kooperation mit den Fach- und Hochschulen aus.</p>	<p>... reflektiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschulen. – die eigene Rolle im Netzwerk.
<p>+</p> <p>Kompetenzen der Leitungskräfte</p>			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
	<p>... informiert sich über mögliche/neue Kooperationen mit Fach- und Hochschulen und handelt diese bedarfsorientiert aus.</p> <p>... informiert die Fach- und Hochschulen über interne Zuständigkeiten.</p> <p>... implementiert Kooperation und Vernetzung im Ausbildungs- und Kooperationskonzept (siehe 8).</p> <p>... trägt durch systematische Planung und Organisation zur Kontinuität zum Gelingen der Kooperationen bei.</p> <p>... analysiert den Prozess und die Ergebnisse der Kooperationen und zieht daraus Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit.</p>	<p>... nimmt an Zusammenkünften zur Gestaltung der Zusammenarbeit teil, z.B. Arbeitskreise, regionale Netzwerktreffen.</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>2 Einbindung des Teams</h2>			
<p>Die Mentorin/der Mentor ...</p>			
<p>... hat Wissen über gruppendynamische Prozesse.</p> <p>... weiß um die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit im Team für ein erfolgreiches Mentoring.</p> <p>... hat Wissen über Gruppenprozesse in kulturell vielfältigen Teams.</p>	<p>... erkennt gruppendynamische Prozesse.</p> <p>... stellt gegenüber dem Team Transparenz über den Mentoringprozess her.</p> <p>... kennt die Fachkompetenzen und Ressourcen des heterogenen Teams (z. B. Zusatzqualifikationen, Kenntnis kultureller Hintergründe, sprachliche Kompetenzen) und nutzt diese für das Mentoring (siehe 3).</p> <p>... führt die Praktikantin/den Praktikanten in das Team ein und erläutert Rituale und Gruppenkultur.</p> <p>... setzt sich dafür ein, dass eine kulturensible und diversitätsbewusste Orientierung auch in der Begleitung der Praktikantinnen/Praktikanten durchgängig umgesetzt wird.</p>	<p>... tauscht sich im Team über die Ziele des individuellen Ausbildungsplans (siehe 3) aus.</p> <p>... kommuniziert Informationen über den Verlauf des Mentorings.</p> <p>... sensibilisiert die Teammitglieder für die besondere Situation/Erwartungen und Bedürfnisse von Praktikantinnen/Praktikanten.</p> <p>... ist daran beteiligt, eine inklusive Werteorientierung im Team zu pflegen.</p> <p>... erfragt Erwartungen und Ansprüche des Teams an das Mentoring.</p>	<p>... reflektiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihre/seine Rolle im Team. - die Beziehungen zwischen Teammitgliedern und Praktikantinnen/Praktikanten.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p></p> <p>Siehe Wissensspalte der Mentorin/des Mentors</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p></p> <p>...informiert das Team über Rahmenbedingungen des Mentorings (siehe 8). ...informiert das Team über die Erwartungen der Fach- und Hochschulen und des Trägers. ...moderiert/interventiert bei Konflikten zwischen Praktikantinnen bzw. Praktikanten sowie Team bzw. Kolleginnen und Kollegen. ...macht das Team auf differenzsensible Kommunikation und Handlungen gegenüber der Praktikantin/dem Praktikanten aufmerksam.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p></p> <p>... bespricht mit der Mentorin/dem Mentor die Zuständigkeiten/Aufgaben des Teams bei der Betreuung von Praktikantinnen/Praktikanten. ... bespricht im Team die Organisation des Mentorings. ... kommuniziert und klärt die wechselseitigen Erwartungen von Team und Praktikantin/Praktikanten. ... klärt/vermittelt bei differierenden Erwartungen der Teammitglieder und bespricht sich ggf. mit der Mentorin/dem Mentor. ... setzt sich dafür ein, dass sich alle im Team für die Unterstützung der Praktikantin/des Praktikanten mitverantwortlich fühlen. ... unterstützt die Entwicklung im Team zu einer positiven Grundeinstellung zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Ausbildung.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p></p> <p>... reflektiert die Ausbildungsarbeit der Mentorin/des Mentors und des Teams. ... reflektiert die Einstellung des Teams gegenüber der Begleitung von Praktikantinnen/und Praktikanten. ... reflektiert ihre eigene Einstellung gegenüber Mentorings.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>3 Planung des Mentorings</h3>			
<p>Die Mentorin/der Mentor ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... hat fundierte Kenntnisse über: <ul style="list-style-type: none"> – die unterschiedlichen Ausbildungsorte, Ausbildungsformen und Zugänge zum Ausbildungsfeld. – die jeweiligen Ziele von Praktika in Kindertageseinrichtungen und die damit verbundenen Aufgaben. – die wichtigsten arbeitsrechtlichen Bestimmungen der Praktika an Fach-/Hochschulen. – das einrichtungsinterne pädagogische sowie Ausbildungs- und Kooperationskonzept. – Phasenmodelle eines Praktikums. ... weiß um die Bedeutung, die Funktion und die Grenzen von Planungen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... strukturiert, organisiert und dokumentiert den Mentoringprozess gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten. ... entwickelt gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten einen institutionell abgestimmten, individuellen Ausbildungsplan. ... berücksichtigt einen angemessenen zeitlichen Rahmen für die Umsetzung der Planungen. ... stellt sicher, dass die individuellen Planungen folgenden Vorgaben entsprechen: <ul style="list-style-type: none"> – allen arbeitsrechtlichen, internen sowie schulischen Vorgaben – dem pädagogischen Konzept und dem Ausbildungs- und Kooperationskonzept der Einrichtung (siehe 8) 	<ul style="list-style-type: none"> ... berücksichtigt die Anliegen und Erwartungen der Praktikantin/des Praktikanten bei der Planung/Organisation des Mentorings. ... berücksichtigt die individuellen Ressourcen der Praktikantin/des Praktikanten im Sinne einer inklusiven und diversitätsbewussten Planung bzw. Praktikumsbegleitung ... initiiert einen regelmäßigen Austausch über die Angemessenheit der Planung des Mentorings. ... tauscht sich im Team über die individuellen Planungen aus und sorgt für Transparenz. ... tauscht sich mit den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule über die individuellen Planungen aus (siehe 1). 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert: <ul style="list-style-type: none"> – das eigene Planungsverhalten und die eigenen Fähigkeiten, den Mentoringprozess zu strukturieren. – inwiefern die Vorstellungen der Praktikantin/des Praktikanten bei der Planung berücksichtigt wurden. – die eigene Offenheit und Lernbereitschaft im Hinblick auf Veränderungen und Flexibilität der Planung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
	<ul style="list-style-type: none"> - den Zielen des Praktikums - den unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Phasen des Praktikums ...berücksichtigt bei der Planung: <ul style="list-style-type: none"> - die Aufgabenverteilung im Team - die Ressourcen der Teammitglieder - die individuellen Interessen und Vorerfahrungen der Praktikantin/des Praktikanten - die individuellen kulturellen und sozialen Kontexte der Praktikantin/des Praktikanten - verschiedene Lernsituationen und -möglichkeiten, die die Einrichtung/das Team bieten, z.B. Team-sitzungen, Elternabende, Tag der offenen Tür - Zeit für Reflexion - die Ergebnisse aus Reflexionsgesprächen mit der Praktikantin/dem Praktikanten 	<p>... regt die Praktikantin/den Praktikanten an, die eigene Planung zu reflektieren und ggf. zu verändern.</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>Siehe Wissensspalte der Mentorin/des Mentors</p>	 <p>... sorgt dafür, dass die Praktikantin/der Praktikant Arbeitsbereiche und -abläufe der Einrichtung kennenlernt, um den Kontext des eigenen Praktikums zu erfassen. ... überprüft die Angemessenheit der Planungen und korrigiert sie ggf.</p>		
	 <p>... entscheidet Praktikumsanfragen mit Blick auf die aktuelle Personalsituation und -ressource der Einrichtung. ... wählt geeignete pädagogische Fachkräfte als Mentorinnen/Mentoren aus. ... sorgt für einen angemessenen Rahmen/die notwendigen Ressourcen, damit die Mentorin/der Mentor mit der Praktikantin/dem Praktikanten planen kann. ... sorgt dafür, dass die Mentorin/der Mentor über interne Zuständigkeiten, Regeln (in Zusammenhang mit dem Praktikum) informiert ist.</p>	 <p>... ist für die Mentorin/den Mentor eine zuverlässige Ansprechpartnerin/ein zuverlässiger Ansprechpartner bei Fragen/Unklarheiten hinsichtlich der Planung des Mentorings.</p>	 <p>... reflektiert die Planungskompetenzen der Mentorin/des Mentors. ... überprüft regelmäßig ihre/seine eigenen Planungskompetenzen und entwickelt diese weiter.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>4 Aufbau und Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten</h3>			
<p>Die Mentorin/der Mentor ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt unterschiedliche Ausbildungssituationen und die Vielfalt der Lebenslagen junger Erwachsener. ... kennt Ansätze und Methoden der Biografiearbeit. ... weiß, dass sich die Persönlichkeit aller Menschen entlang vielfacher Differenzlinien (Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperlichen Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung) entwickelt. ... kennt unterschiedliche Kommunikationsmodelle und Methoden der Gesprächsführung. ... hat Wissen über die professionelle Gestaltung von Nähe und Distanz in Arbeitsbeziehungen. ... weiß, dass die Arbeitsbeziehung zwischen der Mentorin/dem Mentor und der Praktikantin/dem Praktikanten die Basis für ein gelungenes Mentoring darstellt. 	<ul style="list-style-type: none"> ... balanciert das Nähe-Distanz-Verhältnis in der Arbeitsbeziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten immer wieder neu aus. ... wendet Methoden der Gesprächsführung situationsangemessen an. ... schafft Zeitfenster für Gespräche. ... thematisiert die Funktion und das Lernpotential von Konflikten in Gesprächen mit der Praktikantin/dem Praktikanten. ... berücksichtigt die Heterogenität der Praktikantinnen/der Praktikanten (z.B. hinsichtlich ihres kulturellen Hintergrunds). 	<ul style="list-style-type: none"> ... verhält sich grundsätzlich offen und wertschätzend in der Beziehung zur Praktikantin/zum Praktikanten. ... zeigt den Praktikantinnen/den Praktikanten, dass sie deren Herkunft wertschätzt und respektiert sichtbare religiöse und kulturelle Zeichen. ... nimmt Rücksicht auf religiöse und kulturelle Gewohnheiten der Praktikantin/des Praktikanten ... kann sich in die Situation von Neuen in der Einrichtung hineinversetzen. ... gestaltet das Mentoring im Sinne einer konstruktiven Fehlerkultur. ... ist in Alltagssituationen ansprechbar. ... bespricht Konfliktsituationen ggf. mit der Leitung oder lässt sich durch Dritte beraten. 	<ul style="list-style-type: none"> ... ist überzeugt von der Wirksamkeit des persönlichen Engagements. ... reflektiert: <ul style="list-style-type: none"> - das eigene Handeln in der Zusammenarbeit mit der Praktikantin/dem Praktikanten . - das eigene Beziehungsverhalten. - das eigene verbale und nonverbale Kommunikationsverhalten. - das Nähe-Distanz-Verhältnis zur Praktikantin/zum Praktikanten. - die Beziehung zur Mentorin/zum Mentor in der eigenen Ausbildung. - die eigenen Erwartungen und Bedürfnisse an die Zusammenarbeit mit der Praktikantin/dem Praktikanten . - die Erwartungen und Sichtweisen der Praktikantin/des Praktikanten .

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... weiß, dass eine konstruktive Fehlerkultur für die Arbeitsbeziehung bedeutsam ist.</p> <p>... kennt die Funktion und Bedeutung von Konflikten und Krisen.</p> <p>... kennt Konzepte der Konfliktlösung.</p> <p>... kennt die strukturellen Ursachen von Ausgrenzung/ Diskriminierung in Gesellschaft und Bildungseinrichtungen.</p>		<p>... ist sich bewusst, dass eine interkulturelle und diversitätsbewusste Praxis auch in der Interaktion mit den Praktikantinnen/Praktikanten umgesetzt werden muss.</p>	<p>- ihre eigene Herkunft, sowie ihre Kultur, Religion und Lebensgewohnheiten und ist sich bewusst, wie diese ihr alltägliches Handeln beeinflussen können.</p> <p>- Die eigenen Tendenzen, Personen aufgrund bestimmter Merkmale zu stereotypisieren und zu kategorisieren.</p>
<p>... hat Kenntnisse über typische Konfliktsituationen, Konfliktverläufe und Konfliktodynamiken.</p>	<p>... erkennt Arbeitsbeziehungen, die ihre Intervention erfordern.</p> <p>... moderiert, wenn Konflikte zwischen der Mentorin/dem Mentor und der Praktikantin/dem Praktikanten entstehen.</p>	<p>... ist Vorbild in der Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung.</p> <p>... reagiert, wenn sie Vorurteile und ausschließendes Verhalten von Seiten der Mentorin/des Mentors oder des Teams wahrnimmt.</p>	<p>... reflektiert:</p> <p>- die eigenen Arbeitsbeziehungen.</p> <p>- das Beziehungsklima im Team.</p> <p>- die Beziehungsgestaltung zur Mentorin/zum Mentor.</p> <p>- eigene Grenzen der Akzeptanz.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>5 Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten</h3>			
<p>Die Mentorin/der Mentor ...</p> <p>... hat aktuelles Wissen über:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzorientierung bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen von Erwachsenen, die auf Prinzipien der Selbstbestimmung und Selbststeuerung beruhen. - konstruktivistische Auffassungen vom Lernen und deren Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen. - die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen. <p>... kennt und ist vertraut mit verschiedenen Techniken und Instrumenten der Dokumentation.</p>	<p>... orientiert sich in der Begleitung am individuellen Ausbildungsplan (siehe 3).</p> <p>... analysiert Situationen, erkennt deren Bildungspotential und nutzt diese für das Mentoring.</p> <p>... gibt individuell Anregung und Impulse.</p> <p>... regt (selbst-)reflexive Kompetenzen der Praktikantin/des Praktikanten an.</p> <p>... achtet auf die Herausbildung eines eigenen Stils.</p> <p>... gestaltet das Mentoring in einer fehlerfreundlichen Kultur und ermöglicht Freiräume für eigene Erfahrungen.</p> <p>... nutzt/bringt ihre Stärken (z.B. Zusatzqualifikationen) in das Mentoring ein.</p>	<p>... respektiert individuelle Lernwege.</p> <p>... ermöglicht Gespräche zwischen Tür und Angel.</p> <p>... tauscht sich mit der Praktikantin/dem Praktikanten über die Dokumentationen aus (siehe 5).</p> <p>... erarbeitet und reflektiert mit der Praktikantin/dem Praktikanten Entwicklungsaufgaben (siehe 3).</p> <p>... thematisiert das (eigene) Professionsverständnis.</p>	<p>... reflektiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die eigene Bildungs- und Lernbiografie. - ihre Fähigkeit, Impulse zu setzen und Lernarrangements zu ermöglichen. - ihre Rolle und Wirkung auf das Verhalten der Praktikantin/des Praktikanten. - die eigenen Grenzen pädagogischer Möglichkeiten. <p>... erkennt Konflikte als Chance für die persönliche Entwicklung.</p> <p>... sieht sich selbst als Lernende/r und nimmt Beratung und Weiterbildungsmöglichkeiten wahr.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p>... kennt die Fachdiskussion zu Mentorings in Kindertageseinrichtungen.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... unterstützt die Praktikantin/den Praktikanten bei der Dokumentation der eigenen Entwicklung.</p> <p>... dokumentiert den Prozess der Bildungsbegleitung kontinuierlich.</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<p></p>	<p></p> <p>... stellt dem Team ihren Kenntnisstand über die aktuelle Fachdiskussion zur Verfügung.</p> <p>... stellt Zeit, Raum und Material für die Bildungsbegleitung zur Verfügung.</p>	<p></p> <p>... tauscht sich regelmäßig mit der Mentorin/dem Mentor über ihre/seine Erfahrungen des Mentorings aus.</p> <p>... tauscht sich über die Weiterentwicklung der Bildungsbegleitung mit der Mentorin/dem Mentors aus (siehe 8).</p> <p>... schätzt den Bedarf der Mentorin/des Mentors nach Supervision/Unterstützung und Austausch ein und organisiert diesen entsprechend.</p>	<p></p> <p>... reflektiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Kompetenzen der Mentorin/des Mentors hinsichtlich ihrer/seiner Bildungsbegleitung. - die Unterstützung des Teams bei der Bildungsbegleitung. - die eigene Unterstützung für Lernprozesse des Teams. <p>... sieht sich selbst als Lernende/r.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>6 Reflexion im Rahmen des Mentorings</h3>			
<p>Die Mentorin/der Mentor ...</p>			
<p>... weiß um die Bedeutung von Analyse und Reflexion für die Entwicklung von professionellen Handlungs- und Denkmustern.</p> <p>... ist vertraut mit Methoden des Reflexions- und Feedbackverfahrens, z.B. Portfolio, Reflexionsgespräche.</p>	<p>... leitet die Praktikantin/den Praktikanten an, immer wieder das eigene Denken und Handeln sowie die eigenen Potenziale/und die (Kompetenz-)Entwicklung zu reflektieren.</p> <p>... plant regelmäßige Reflexionsgespräche (siehe 3).</p> <p>... bereitet Reflexionsgespräche gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten vor und nach.</p> <p>... strukturiert die Reflexionsgespräche themenspezifisch.</p> <p>... nutzt die Dokumentationen für die Reflexionsgespräche mit der Praktikantin/dem Praktikanten.</p> <p>... richtet den Blick auf die individuellen Stärken und Ressourcen der Praktikantin/des Praktikanten.</p>	<p>... begleitet den Reflexionsprozess sensibel und empathisch.</p> <p>... wertet die Notizen/Eindrücke der Praktikantin/des Praktikanten und die eigenen Beobachtungen gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten aus.</p> <p>... bringt die eigenen Beobachtungen präzise, differenziert und sensibel in den Austausch mit der Praktikantin/dem Praktikanten ein.</p> <p>... bittet die Praktikantin/den Praktikanten um Feedback zum eigenen pädagogischen Handeln und zur Arbeitsweise in der Einrichtung.</p>	<p>... ist offen für konstruktive Kritik der Praktikantin/des Praktikanten und zieht ggf. entsprechende Konsequenzen.</p> <p>... reflektiert den eigenen Umgang mit Kritik.</p> <p>... reflektiert die eigene Bereitschaft das Handeln zu überdenken und zu verändern.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p> <p>... wendet Methoden des biografischen und forschenden Zugangs an (z.B. Reflexion eigener biografischer Erfahrungen, Analyse von Beobachtungssequenzen).</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
 <p>Siehe Wissensspalte der Mentorin/des Mentors</p>	 <p>... institutionalisiert Reflexionsprozesse in der Einrichtung (siehe 8). ... schafft zeitliche und räumliche Bedingungen für Reflexionsgespräche, Vor- und Nachbereitung etc.</p>	 <p>... sorgt für ein reflexionsfreudiges Klima in der Einrichtung. ... unterstützt die Mentorin/den Mentor und moderiert ggf. bei schwierigen Gesprächen. ... gibt der Mentorin/dem Mentor konstruktives Feedback.</p>	 <p>... reflektiert: - den eigenen Stil, Kritik zu üben bzw. Feedback zu geben. - den eigenen Umgang mit Kritik. - den Umgang mit Kritik im Team.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>7 Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikantin/des Praktikanten</h3>			
<p>Die Mentorin/der Mentor ...</p> <p>... ist vertraut mit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Ausbildungszielen des jeweiligen Praktikums. - der Funktion und Bedeutung von Beurteilungen. - Methoden und Techniken der Beobachtung (auch aus anderen institutionellen Kontexten). - Ursachen für Beurteilungsfehler - den einrichtungsinternen Kriterien der Beurteilung (siehe 8). <p>... weiß um die Subjektivität und Situationsgebundenheit von Einschätzungen.</p>	<p>... orientiert sich bei der Beurteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - an den Ausbildungszielen des Praktikums. - am individuellen Ausbildungsplan (siehe 3). - an den einrichtungsinternen Kriterien der Beurteilungen (siehe 8). - an den Anforderungen der jeweiligen Praxisphase. - an den persönlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Praktikantin/des Praktikanten. - an der Selbsteinschätzung der Praktikantin/des Praktikanten. - an der Dokumentation ihrer/seiner Beobachtungen. 	<p>... tauscht sich gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten über die Beurteilungen aus.</p> <p>... formuliert gemeinsam mit der Praktikantin/dem Praktikanten Schlussfolgerungen und entwickelt konkrete Handlungsalternativen.</p> <p>... berät sich im kollegialen Austausch über ihre/seine bzw. die Einschätzungen des Teams.</p> <p>... teilt ihre Einschätzungen fachlich begründet den Ansprechpersonen der Fach- und Hochschule mit (siehe 1).</p>	<p>... reflektiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die eigenen Einstellungen gegenüber Beurteilungen. - die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung. - eigene Vorurteile gegenüber einzelnen Praktikantinnen und Praktikanten z.B. aufgrund ihres ethnischen, kulturellen oder sozialen Hintergrunds. - die eigenen Erfahrungen, beurteilt zu werden. <p>... ist bereit, die eigenen (subjektiven) Urteile zu revidieren, wenn dies notwendig erscheint.</p> <p>... ist sich der Tragweite von Beurteilungen bewusst.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	<ul style="list-style-type: none"> - ausschließlich an solchen Leistungen, Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen, die die Arbeitsleistungen der Praktikantin/des Praktikanten betreffen. - an den Einschätzungen des Teams. ... nutzt Wege der Reduktion von Beurteilungs- und Bewertungsfehlern, z.B. kollegiale Beratung. ... trennt zunächst Beobachtungen von Bewertungen. ... nimmt Einschätzungen erst aufgrund mehrerer dokumentierter Beobachtungen vor und überprüft diese im Prozessverlauf. ... distanziert sich bewusst von (negativen) Vorinformationen über einzelne Praktikantinnen und Praktikanten. ... formuliert den Entwicklungsbedarf nachvollziehbar und wertschätzend. 		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p></p> <p>Siehe Wissensspalte der Mentorin/des Mentors</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p></p> <p>... erarbeitet mit der Mentorin/dem Mentor Kriterien für die Einschätzung/Beurteilung von Praktikantinnen und Praktikanten und stimmt diese mit allen Beteiligten (Team, Träger, Fach- und Hochschule) ab (siehe 8).</p> <p>... sichert Zeitfenster für die Mentorin/den Mentor, damit diese/r die Einschätzungen und Beurteilungen erarbeiten und verschriftlichen kann.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p></p> <p>... stellt sich als Ansprechperson bei Fragen hinsichtlich Beurteilungen zur Verfügung.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p></p> <p>... reflektiert ihre Einstellung gegenüber Beurteilungen.</p> <p>... reflektiert den eigenen Stil, Rückmeldung zu geben.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>8 Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoringverständnisses der Einrichtung</h3>			
<p>Die Mentorin/der Mentor ...</p> <p>... kennt:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die (unterschiedlichen) Ziele von Praktika in Kindertageseinrichtungen. – die Aufgaben und Zuständigkeiten der am Mentoring beteiligten Akteure, (Praktikant/in, Team, Leitung, Fach- und Hochschule, Träger). – die Zuständigkeiten und Aufgaben der Leitung und des Teams im Mentoringprozess. 	<p>... bringt sich aktiv in die Weiterentwicklung des Mentorings und der Kooperationsgestaltung ein.</p> <p>... kann ihr Wissen und ihre Erfahrung aktiv in die Erstellung eines einrichtungsinternen Ausbildungs- und Kooperationskonzeptes einbringen.</p> <p>... kann sich die Perspektiven der beteiligten Akteure vorstellen und bei der Entwicklung des Ausbildungs- und Kooperationskonzeptes angemessen berücksichtigen.</p>	<p>... tauscht sich regelmäßig mit anderen Mentorinnen und Mentoren aus.</p> <p>... beteiligt sich zusammen mit der Leitung und anderen Teammitgliedern an Gesprächskreisen, Tagungen und anderen Zusammenkünften, die die Weiterentwicklung der Qualität des Lernorts bzw. der Kooperation beider Lernorte im Blick haben.</p>	<p>... überprüft die eigenen Vorstellungen von Zielen, Aufgaben und Vorgehensweisen eines professionellen Ausbildungsorts.</p> <p>... betrachtet berufliche Entwicklungsaufgaben als Chance für die persönliche und professionelle Weiterentwicklung.</p> <p>... reflektiert das eigene professionelle Selbstverständnis, die eigene Haltung, den eigenen (beruflichen und biografischen) Habitus im Umgang mit anderen.</p> <p>... ist offen für fachliche Diskussionen und konzeptionelle Veränderungen.</p> <p>... versteht sich als (Mit-)Gestalterin/(Mit-)Gestalter von Organisationsentwicklungsprozessen und übernimmt Verantwortung.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt und ist vertraut mit:</p> <ul style="list-style-type: none"> – den wichtigsten Vorgaben und Programmen des jeweiligen Bundeslands für die Ausbildung am Lernort Praxis. – den Leitlinien und (unterschiedlichen) Konzepten der Fach- und Hochschulen. – Fachtexten und berufs-/bildungspolitischen Stellungnahmen zur Situation von Mentorinnen/Mentoren bzw. zum Lernort Praxis. <p>... Konzepten der Organisations- und Personalentwicklung.</p> <p>... weiß um die Funktion und Tragweite einer qualitativ hochwertigen Ausbildungsarbeit am Lernort Praxis.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Qualitätsstandards.</p>	<p>... erarbeitet das einrichtungsinterne Ausbildungs- und Kooperationskonzept auf Grundlage des pädagogischen Konzepts.</p> <p>... berücksichtigt bei der Erarbeitung des einrichtungsinternen Ausbildungs- und Kooperationskonzepts die Ausbildungspläne der Fach- und Hochschulen.</p> <p>... überprüft die Umsetzung der rechtlichen Grundlagen.</p> <p>... überprüft bestehende Ausbildungskonzepte im Hinblick auf aktuelle berufs- und bildungspolitische Entwicklungen.</p> <p>... sorgt für Institutionalisierung der wichtigsten Elemente des Ausbildungs- und Kooperationskonzepts.</p> <p>... entwickelt Qualitätskriterien für Mentorings.</p>	<p>... initiiert die Reflexion des Mentorings in der Kindertageseinrichtung und dessen Weiterentwicklung im Team.</p> <p>... entwickelt das Ausbildungs- und Kooperationskonzept gemeinsam mit Mentorinnen/Mentoren und Team weiter.</p> <p>... tauscht sich über das Ausbildungs- und Kooperationskonzept mit dem Team und dem Träger aus und entwickelt es weiter.</p> <p>... bringt die Vorgaben des Trägers und die Interessen des Teams in Einklang.</p> <p>... kommuniziert mit den Fach- und Hochschulen über Strategien, Konzepte und Ziele der Ausbildung bzw. der Kooperation.</p>	<p>... versteht sich als Gestalter/in in Organisationsentwicklungsprozessen und übernimmt Verantwortung.</p> <p>... ist überzeugt von der Wirksamkeit des persönlichen Engagements.</p> <p>... verfolgt die konzeptionelle Weiterentwicklung beharrlich und lässt sich von Problemen nicht entmutigen.</p> <p>... reflektiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die eigenen Einstellungen gegenüber der Weiterentwicklung der Einrichtung. – die eigenen Aktivitäten für die Weiterentwicklung des Ausbildungs- und Kooperationskonzepts. – das Ausbildungs- und Kooperationskonzept im Lichte aktueller Diskussionen und Fachliteratur zum Lernort Praxis. – kontinuierlich die Qualität des Mentorings in ihrer Einrichtung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p> <p>... weiß um die Tragweite der konzeptionellen Verankerung der Rahmenbedingungen im Ausbildungskonzept, z. B. Zeit für Reflexionsgespräche</p>	 <p>Fertigkeiten</p> <p>... entwickelt auf der Grundlage des Ausbildungs- und Kooperationskonzeptes Kriterien für die Auswahl von Praktikantinnen und Praktikanten. ... nutzt thematisch relevante Fachliteratur und organisiert ihre eigene Fortbildung zur Thematik. ... organisiert innerbetriebliche Fortbildungsangebote und gestaltet diese mit.</p>	 <p>Sozialkompetenz</p> <p>... tauscht sich mit anderen Leitungskräften zum Lernort Praxis bzw. über das eigene Ausbildungs- und Kooperationskonzept aus. ... initiiert Qualitätszirkel. ... vertritt das Ausbildungs- und Kooperationskonzept nach außen.</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>

