

Jelena Kovacevic/Carola Nürnberg

Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung

Ergebnisse einer Interviewstudie mit frühpädagogischen
Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern



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

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Zitiervorschlag: Kovacevic, Jelena/Nürnberg, Carola (2014): Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 23. München

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Lektorat: Gabriele Ernst

Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig

Titelfoto: Rawpixel © Fotolia.com

Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-142-1

Jelena Kovacevic/Carola Nürnberg

Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung

Ergebnisse einer Interviewstudie mit frühpädagogischen Weiterbildnerinnen
und Weiterbildnern

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Der Kompetenzbegriff prägt die Arbeit der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) von Beginn an. Dabei haben sich die *Wegweiser Weiterbildung* als zentrales Format der WiFF mit ihren themenspezifischen Kompetenzprofilen als wichtiger Impuls für die Professionalisierung entwickelt. Kompetenzorientierung ist ein Kernelement der derzeitigen Professionalisierungsdebatte im Rahmen der Ausbildung an Fach- und Hochschulen, aber auch der Weiterbildung, und damit ein bedeutendes Anliegen von WiFF. Bisher wurde der Themenaspekt der Kompetenzorientierung insbesondere im Rahmen der Durchlässigkeit als Mittel für die Anerkennung von Ausbildungsleistungen bearbeitet. Mit der vorliegenden Studie werden zum ersten Mal die Einstellungen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern zur kompetenzorientierten Gestaltung von Weiterbildungsangeboten in der Frühen Bildung in den Mittelpunkt gestellt, und damit wird Einblick gegeben in den Stand der Diskussion in der Weiterbildungspraxis.

Die vorliegende Studie „Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung“ wurde von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen der WiFF, Jelena Kovacevic und Dr. Carola Nürnberg, erstellt. In der Studie wird auf der Grundlage von qualitativen Interviews mit frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern die Kompetenzorientierung neben ihrer curriculumbasierten Ausprägung als ein didaktisch-methodischer Ansatz explorativ erforscht. Die Studienergebnisse beleuchten damit ein zentrales Thema in der frühpädagogischen Professionalisierungsdebatte und setzen einen wichtigen Akzent für die weitere Projektarbeit von WiFF. Wir bedanken uns an dieser Stelle für die Beteiligung der Interviewpartnerinnen und -partner an der vorliegenden Studie sowie bei Rieke Hoffer für die Mitkonzeption und Datenerhebung.

München, im Dezember 2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Anke König', written over the printed name and title.

Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Kompetenzorientierung in der fröhpädagogischen Weiterbildung	9
2.1	Aktueller Forschungsstand	9
2.2	Forschungsfragen	11
3	Methodische Herangehensweise	11
3.1	Gewinnung von Interviewpartnerinnen und -partnern	11
3.2	Erhebungs- und Auswertungsmethode	12
4	Aneignung und Umsetzung von Kompetenzorientierung	13
4.1	Aneignungsprozess	13
4.2	Praxis als individualisiertes Handeln	14
4.3	Fröhpädagogischer Fokus	15
4.4	Prinzipien kompetenzorientierter Weiterbildungsgestaltung	15
4.5	Methoden kompetenzorientierter Weiterbildung	19
4.6	Grenzen und Nutzen der Kompetenzorientierung	21
5	Perspektiven auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen	22
6	Zusammenfassung	24
7	Diskussion und Ausblick	25
8	Literatur	27
9	Anhang	29
9.1	Interview-Leitfaden	29
9.2	Kategoriensystem	31

1 Einleitung

Bildungspolitik in Deutschland wird in den letzten Jahrzehnten zunehmend durch europäische Diskurslinien beeinflusst und durch länderübergreifende Diskussionen geprägt. Die europäischen und deutschen Länder sowie der Bund beraten stärker als zuvor über Ziele und Wege und gestalten diese gemeinsam. Beispielhaft für diese Bewegung ist der *Europäische Qualifikationsrahmen* der Europäischen Union (EU), der den Anstoß für die Erarbeitung des *Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (DQR) gab, der alle Bildungsbereiche konzeptuell unter ein Dach stellt. Des Weiteren wurde in der länderrechtlich geregelten Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern 2012 ein kompetenzorientierter länderübergreifender Lehrplan in Abstimmung der Fachschulbeteiligten entwickelt, der einen bemerkenswerten Kooperationswillen innerhalb föderaler Strukturen signalisiert.

Dies sind beachtenswerte internationale und nationale Veränderungen, die dahin wirken sollen, das deutsche Bildungswesen in Zukunft auf der Basis der Kompetenzorientierung durchlässiger zu gestalten. Entgegen der Tradition des deutschen Bildungswesens werden Bildungsgänge durch die Anrechenbarkeit von Lernergebnissen, aber auch durch die prinzipielle Öffnung für nicht-traditionelle Adressatengruppen durchlässiger für nicht-lineare Übergänge von einem Sektor zum anderen, beispielsweise aus der beruflichen in die hochschulische Bildung.

Im Zuge dieser veränderten Bildungsdiskurse hat auch die Weiterbildung als non-formaler Bildungsbereich an Bedeutung gewonnen und wird zumindest diskursiv als bedeutsamer Teil des Lebenslangen Lernens gestärkt: In der Weiterbildung können (und sollen) Individuen ihre in der Erstausbildung erworbenen Kompetenzen zu einem beliebigen Zeitpunkt in ihrer Berufsbiografie – lebenslang lernend – weiterentwickeln.

Aus diesen neuartigen Bildungsdiskursen sind neue Instrumente und Begriffe entstanden, die mittlerweile wie selbstverständlich in deutscher Bildungspolitik und -forschung scheinen: Lebenslanges Lernen, Qualifikationsrahmen, Kompetenzen (Treptow 2014;

Pfadenhauer 2014). Alle Bildungsbereiche eint heute eine Ausrichtung am Outcome von Bildungsprozessen, das in Form von Kompetenzen beschrieben und erfasst wird. Von einem bereichsübergreifend anerkannten und unangefochtenen Kompetenzbegriff kann allerdings nicht die Rede sein (Erpenbeck 2014). Kompetenzorientierung stellt einen breiten Ansatz dar, der einer differenzierten Definition und der Explizierung durch ein Kompetenzmodell bedarf.

In der frühpädagogischen Weiterbildung orientiert sich WiFF an dem Kompetenzstrukturmodell des DQR: Diskurse zu aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen wie Sprachbildung und Inklusion werden durch das Format *Wegweiser Weiterbildung* erschlossen; das darin enthaltene Kompetenzprofil präzisiert die Handlungsanforderungen für die frühpädagogische Fachkraft. WiFF ist durch die Erstellung der *Wegweiser Weiterbildung* ein Akteur in der Implementierung von Kompetenzorientierung und befasst sich mit der Aus- sowie Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In der vorliegenden Studie analysieren somit Akteure aus Sicht anderer Akteure – der interviewten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner – das Verständnis und die Umsetzungsstrategien kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildung.

Kompetenzorientierung wird hier verstanden als didaktisch-methodische Umsetzung durch die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In der Implementierung der Kompetenzorientierung in die Weiterbildungsveranstaltung selbst agieren die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner: Sie setzen um, was in Schriften – zum Beispiel in Lehrplänen oder Kompetenzprofilen – als Ziellinie eines Bildungsgangs festgehalten wird. Hans Anand Pant nennt es die „Logik des administrativen Optimismus“, wenn aufseiten der Bildungsadministration von einem problemlosen Implementierungsprozess ausgegangen wird (Pant 2012, S. 47). Tatsächlich erfordern solch drastische Veränderungen, wie sie das deutsche Bildungswesen derzeit prägen, dringend auch eine Erforschung zu Umsetzungspraxen bzw. zur Begleitung dieser Transformationsprozesse.

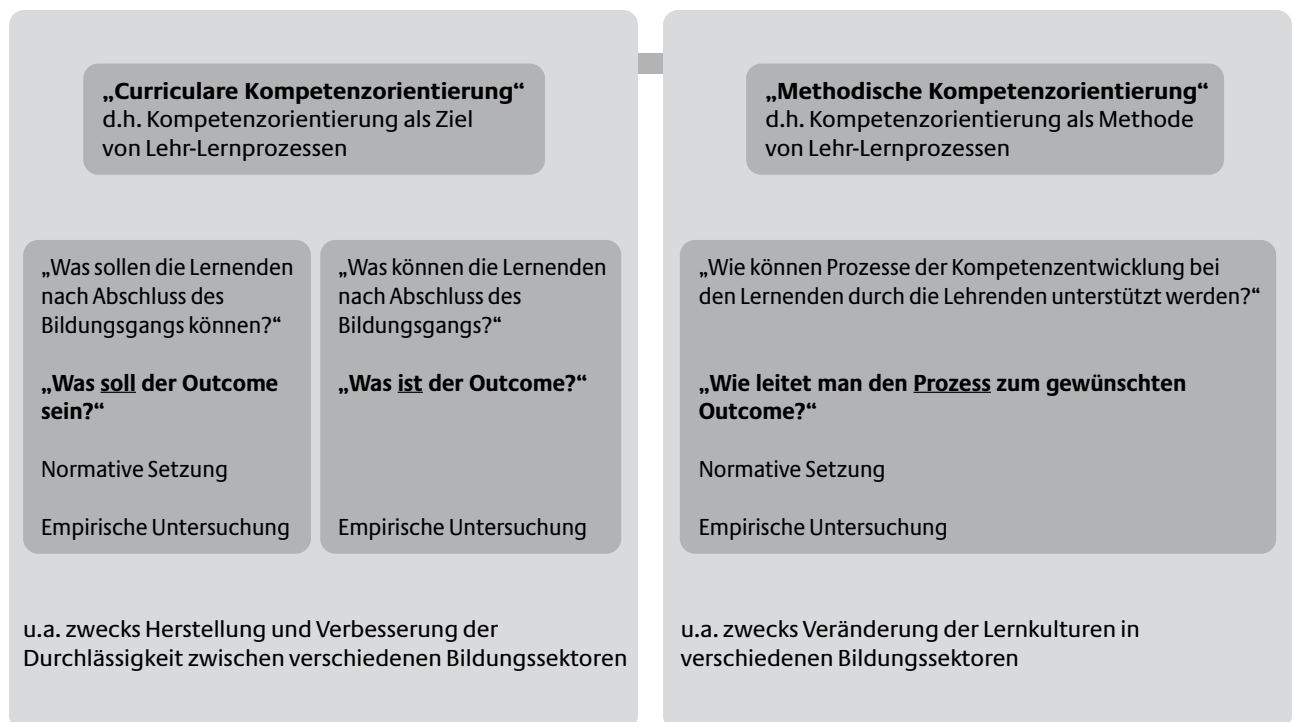
2 Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung

Im Bereich frühpädagogischer Weiterbildung ist die Kompetenzorientierung auf der Ebene von Dokumenten relativ etabliert: Kompetenzmodelle wurden entwickelt, und Forschungsprojekte analysieren die Kompetenzbasierung von Weiterbildungsprogrammen. Nicht ausreichend erforscht ist derzeit jedoch die Umsetzung von Kompetenzorientierung auf didaktisch-methodischer Ebene.

2.1 Aktueller Forschungsstand

Forschung zur Umsetzung von Kompetenzorientierung lässt sich nach Julia Gillen analytisch in zwei Stränge trennen. Die Autorin unterscheidet zwischen „curricularer“ und „methodischer“ Kompetenzorientierung (Gillen 2013, S. 4). Curriculare Kompetenzorientierung legt den Schwerpunkt auf die schriftlich festgehaltenen Kompetenzen, die erreicht werden sollen; methodische Kompetenzorientierung fokussiert die Mikrodidaktik (u.a. den Methodeneinsatz) im Lehr-Lernprozess (vgl. Abbildung unten).

Abbildung: Ansätze und Anwendungskontexte von Kompetenzorientierung in Anlehnung an Julia Gillen



Quelle: Gillen 2013, *Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung*, S. 4; ergänzt und abgewandelt durch Kovacevic/Nürnberg

Curriculare Kompetenzorientierung

Mit Blick auf den gesamten Weiterbildungsbereich lässt sich festhalten, dass die Forschung im Bereich der curricularen Kompetenzorientierung dominiert (Arnold 2012): Wird Kompetenzorientierung erforscht, dienen Dokumente wie Weiterbildungsprogramme meist als Ausgangspunkt. Der Kompetenzbegriff wird darin als Ziel von Lehr- und Lernprozessen festgeschrieben. In diesem Fall wird *normativ* festgesetzt, welche Kompetenzen in einem bestimmten Bildungsgang idealiter (weiter-) entwickelt werden sollen. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch haben beispielsweise auf Grundlage des Forschungsstands einen „Qualitätszirkel kompetenzbasierte Weiterbildung“ entwickelt, in dem Kriterien für die Durchführung und Erforschung kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildung formuliert sind (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). WiFF selbst setzt in den Kompetenzprofilen ihrer *Wegweiser Weiterbildung* ein Kompetenzstrukturmodell ein, in dem Kompetenzen in ihre Dimensionen zerlegt werden: Fachliche Kompetenzen einerseits und personale andererseits werden themenspezifisch auf Grundlage von Diskursen zwischen Expertinnen und Experten – Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sowie Fachpraktikerinnen und -praktikern – ausdifferenziert. Diese Kompetenzmodelle basieren auf der Annahme und der Absicht, dass sie in der Praxis genutzt werden.

Normative Setzungen wiederum können selbst auch Gegenstand *empirischer Forschung* werden. In einigen Forschungsprojekten wurden Curricula frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungsgänge auf ihre curriculare Kompetenzorientierung hin untersucht. Die Frage war dabei, inwiefern Fachschullehrpläne, Modulhandbücher und Weiterbildungsprogramme auf dem Konzept von Kompetenzorientierung beruhen. Für den Bereich frühpädagogischer Weiterbildung wurden beispielsweise in einer nicht-repräsentativen Studie von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch sieben Weiterbildungsbeschreibungen analysiert (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Sie kommen in ihrer Analyse unter anderem zu dem Schluss, dass Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsgestaltung als Leitlinie eine relevante Größe ist, mit der man sich auseinandersetzt. Besonderen Entwicklungsbedarf sehen sie in der Anwendung von Methoden der Evaluation und Kompetenzerfassung.

Die Weiterbildungsbeschreibungen nehmen, so eine weitere Schlussfolgerung, keinen Bezug zu einem konkreten Kompetenzmodell; Reflexion – auch die der eigenen Biografie – werde stark gewichtet (ebd.).

Diese Forschungsansätze curricularer Kompetenzorientierung beantworten die Frage: Was soll der Outcome eines Bildungsgangs sein? Mit welchen Kompetenzen Erwachsene tatsächlich Weiterbildungen verlassen, kann die einzelne Weiterbildnerin¹ in eigenen Veranstaltungen – bezogen auf ihre jeweilige Gruppe von Teilnehmenden – erheben, oder dies wird durch groß angelegte Studien im Sinne eines Bildungsmonitorings erfasst. Auf der Basis normativer Setzungen wird empirisch erhoben, inwiefern Lernende die Kompetenzerwartungen am Ende eines Bildungsgangs erfüllen. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch haben für den Bereich frühpädagogischer Weiterbildung beispielsweise die Methode der Dilemma-Arbeit zur Kompetenzfeststellung von Fachkräften entwickelt (ebd.), die in einzelnen Weiterbildungen eingesetzt werden kann. Repräsentative Daten liegen für den frühpädagogischen Weiterbildungsbereich jedoch nicht vor. Der gesamte Weiterbildungsbereich holt derzeit erst den Erkenntnisstand schulischer Forschung in dieser Hinsicht ein. Durch die PIAAC-Studie² wurde hierfür der erste Grundstein gelegt.

Methodische Kompetenzorientierung

Neben der curricularen Umsetzung von Kompetenzorientierung nennt Julia Gillen die methodische Kompetenzorientierung: Diese setzt ihren Fokus auf

1 Im Sinne des Gender-Mainstreamings werden zumeist Formulierungen gewählt, die beide Geschlechter erfassen (z.B. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner). Wo es jedoch den Sprachfluss hemmt, wurde das generische Femininum verwendet (z.B. die Weiterbildnerin), wobei stets beide Geschlechter gemeint sind, da sowohl Frauen als auch Männer in der vorliegenden Studie befragt worden sind.

2 PIAAC (kurz für „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“) ist eine repräsentative Studie der OECD, in der die Schlüsselkompetenzen von erwerbsfähigen Erwachsenen im Alter zwischen 16 bis 65 Jahren in 24 Ländern (u.a. in Deutschland) erfasst werden (z.B. Lesen, Alltagsmathematik). Erste Ergebnisse der Studie liegen seit 2013 vor. PIAAC-Daten sollen wie bei der PISA-Studie in regelmäßigen Abständen wiederholt erhoben werden (alle zehn Jahre). Die wissenschaftliche Rezeption der Ergebnisse ist derzeit im Gange. Es ist noch nicht absehbar, ob die Bildungspolitik von den Ergebnissen ebenso beeinflusst werden wird wie von den PISA-Ergebnissen.

die didaktisch-methodische Umsetzung curricular erwünschter Kompetenzorientierung – also den eigentlichen Prozess des Lehrens und Lernens. Es können hier von einem *normativen* Standpunkt aus Empfehlungen für den Methodeneinsatz gegeben werden, wie es im kompetenzbasierten PiK-Orientierungsrahmen der *Robert Bosch Stiftung* geschieht (Robert Bosch Stiftung 2008). Dies schließt jedoch nicht aus, dass Bezug auf Forschungsergebnisse genommen wird. In einem anderen Schritt gilt es, die tatsächliche didaktisch-methodische Umsetzung von Kompetenzorientierung in frühpädagogischer Weiterbildung *empirisch* zu untersuchen. Hier setzt die vorliegende Studie an, wobei sie auf das *berichtete* Handeln der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner beschränkt bleibt.

Curriculare und methodische Kompetenzorientierung können beiderseitig das Bildungsgeschehen beeinflussen: Durch die curriculare Orientierung ließe sich im Idealfall Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungssektoren herstellen. Durch die methodische Kompetenzorientierung könnten Lernkulturen in unterschiedlichen Bildungssektoren verändert werden.

2.2 Forschungsfragen

Die vorliegende Studie geht drei Forschungsfragen nach, die durch die Rekonstruktion der Sichtweise der Interviewten beantwortet werden sollen:

- Wie verstehen die interviewten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner das Konzept der Kompetenzorientierung? Woran zeigt sich ihrer Ansicht nach eine Kompetenzorientierung in der Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen?
- Wie setzen sie ihr Verständnis von Kompetenzorientierung in ihren eigenen Weiterbildungsveranstaltungen um? Welche Erfahrungen haben sie bislang gemacht?
- Wie schätzen sie die bildungspolitischen Entwicklungen in Richtung Durchlässigkeit zwischen Weiterbildung und hochschulischer Bildung ein? Wie sehen sie dies in ihrer Rolle als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner?

3 Methodische Herangehensweise

Da es sich bei der kompetenzorientierten Weiterbildung in der Domäne der Frühpädagogik um einen vergleichsweise wenig erforschten Bereich handelt, wurde für die vorliegende Studie ein qualitativ-explorativer Zugang zum Feld gewählt. Die folgenden Anmerkungen dienen dazu, die Vorgehensweise transparent zu machen.

3.1 Gewinnung von Interviewpartnerinnen und -partnern

Bei einer Tagung von WiFF zum Thema *Inklusion* im Jahr 2013 und einem Treffen des beruflichen „Netzwerkes Fortbildung: Kinder bis drei“ wurde nach potenziellen Teilnehmenden für die Interviews gefragt. Als Forschungsinteresse wurde kenntlich gemacht, dass es um die Umsetzung des Konzepts der Kompetenzorientierung in der Weiterbildungspraxis gehen soll. Insgesamt konnten 13 Personen für die Durchführung eines Interviews gewonnen werden. Sie wurden nach keinen weiteren Kriterien ausgewählt, um eine möglichst große Fallauswahl zu haben. Nach Abschluss jedes Interviews erfragte die Interviewerin auf der Grundlage eines Formblatts soziale Merkmale der Interviewten, die ein aufschlussreiches Bild der Befragten liefern können, wenngleich die Studie keine Repräsentativität oder Erklärung von Kausalzusammenhängen beanspruchen kann.

Das Alter der Interviewten liegt zwischen 35 und 70 Jahren. Sie kommen aus sieben verschiedenen Ländern, größtenteils aus den westlichen Ländern. Zwei der 13 Interviewten leben in Sachsen. Mehrheitlich Frauen wurden interviewt (zwölf Frauen, ein Mann). Zwölf der Interviewten sind hochschulisch ausgebildet in der Pädagogik oder einer verwandten Disziplin (Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Erziehungswissenschaft, Soziologie). Viele von ihnen weisen weitere Qualifikationen oder besondere Schwerpunkte im Rahmen ihrer Bildungsbiografie auf (Familientherapie, Personalentwicklung, Coaching, Bildungsmanagement,

Kunstpädagogik, Naturwissenschaften). Eine der Interviewten ist Erzieherin und war als Leiterin einer Kindertageseinrichtung tätig.

Die interviewten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner verfügen demnach in der Mehrzahl über einen akademischen Abschluss. Sie sind zwischen 20 Jahren und einem Jahr in der Weiterbildung tätig. Die Anzahl von Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigten hält sich die Waage: Sieben von 13 Interviewten arbeiten mit einem Arbeitsstundenvolumen zwischen 15 und 60 % in der Weiterbildung; fünf von 13 sind zu 90 bis 100 % in der Weiterbildung tätig; in einem Fall wurden keine Angaben gemacht.

In den 13 Interviews hat sich bei der Eingangsfrage gezeigt, dass sich zwei der Interviewten nicht mit dem Konzept der Kompetenzorientierung identifizieren und nicht explizit damit auseinandergesetzt haben. Diese zwei Fälle wurden nicht in die Analyse einbezogen, um sie von denjenigen Interviewten zu trennen, die das Konzept der Kompetenzorientierung ausdrücklich für die Gestaltung ihrer Weiterbildungsveranstaltungen nutzen.

3.2 Erhebungs- und Auswertungsmethode

Leitfadeninterview – Möglichkeiten und Grenzen der Datenerhebung

Für die empirische Erhebung der Daten wurden qualitative Interviews gewählt, um mehrere Fälle und subjektive Perspektiven in die Auswertung zu integrieren. Die insgesamt 13 Interviews mit Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern im Bereich der Frühen Bildung wurden auf der Grundlage eines Leitfadens (siehe Anhang) geführt, der in einem Team von Forscherinnen und Forschern der WiFF erstellt worden ist, um sicherzustellen, dass die Leitfragen einem geteilten Erkenntnisinteresse entsprechen.

Die Fragen des Leitfadens greifen stark auf die Themen zurück, die in der WiFF einen langjährigen Schwerpunkt von Erhebungen und Publikationen darstellen. So lässt sich insbesondere auch erklären, dass der Leitfaden einerseits auf das Thema der Kompetenzorientierung und andererseits der Durchlässigkeit abzielt; in der WiFF wurden bislang beide Themen in Verbindung miteinander betrachtet.

Bei der Konstruktion des Leitfadens wurde darauf geachtet, möglichst offene und insgesamt wenige

Fragen zu formulieren, um einer bürokratischen Abhandlung im Interview vorzubeugen. Der Leitfaden beschränkt sich daher auf zwei Leitfragen. Er stellt als Instrument eine Vorstrukturierung der Datenerhebung dar, die der Logik der Forscherinnen und Forscher verhaftet bleibt (Steinke 2004). Dennoch kam es im Verlauf der Interviews in einigen Fällen zu teilnarrativen Erzählpassagen, in denen die Interviewten über einen längeren Zeitraum hinweg ohne (Rück-) Fragen der Interviewerin ihren eigenen Schwerpunkten folgend berichteten.

Auswertung durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach Jochen Gläser und Grit Laudel

Aufgrund der starken Strukturierung der Datenerhebung durch den Interview-Leitfaden scheint in der vorliegenden Studie die Qualitative Inhaltsanalyse als das am wenigsten offene qualitative Auswertungsinstrument geeignet. Auf diese Weise kann eine Passung zwischen Erhebungs- und Auswertungsmethode hergestellt werden. Für das Vorgehen bei der Qualitativen Inhaltsanalyse wurde für die vorliegende Studie nicht der Ansatz nach Philipp Mayring gewählt. Dieser Ansatz bleibt noch zu nah an quantitativen Forschungsmaßstäben haften und wird somit einer offeneren Herangehensweise an Daten nicht gerecht (Schreier 2014). Mit dem Ansatz von Jochen Gläser und Grit Laudel wird dieses Vorgehen unterstützt (Gläser/Laudel 1999). Dabei wird nicht auf theoriegeleitete Auswertungskategorien zurückgegriffen, sondern es werden induktive Kategorien gebildet. Sie können sowohl abstrakt formuliert als auch in Anlehnung an die *Grounded Theory* als „In-vivo-Codes“ gebildet sein, die eine Formulierung aus dem Material zitieren (Schreier 2014).

Das Kategoriensystem als wesentliches Instrument der Qualitativen Inhaltsanalyse lag somit noch nicht zu Beginn der Auswertung vor, sondern wurde in ihrem Verlauf erstellt. In der Auswertung wurden drei Hauptkategorien gebildet: „Verständnis“ – „Berichtete Praxis“ – „Bildungspolitische Einschätzungen“. Doppelkodierungen gab es an manchen Stellen zwischen „Verständnis“ und „Berichtete Praxis“, da sich diese Textstellen durch den gesamten Textkorpus ziehen und in der Praxis zudem miteinander verbunden sind. „Bildungspolitische Einschätzungen“ dagegen wurden schon durch den Interview-Leitfaden separiert, da sie sich als zweiter Fragenblock am Ende des

Interviews befinden. Innerhalb dieser Hauptkategorien wurden in einem nächsten Schritt Subkategorien aus den Daten heraus gebildet. Das Kategoriensystem fungiert hier als „Suchraster, das offen ist für Unerwartetes“ (Gläser/Laudel 1999, S. 21). Die den Kategorien zugeordneten und somit kodierten Textstellen werden im Folgenden als Ergebnisse der Interviewstudie dargestellt. Um einen Einblick in die transkribierten und auch anonymisierten Daten zu gewähren, werden die Interviews an einigen Stellen zitiert.

4 Aneignung und Umsetzung von Kompetenzorientierung

Für die Darstellung der Ergebnisse werden hier die zwei Hauptkategorien – „Verständnis“ und „Berichtete Praxis“ – zusammengefasst behandelt. In diesem Teil wird rekonstruiert, wie die Interviewten sich dem Konzept der Kompetenzorientierung angenähert haben und wie sie das Konstrukt, das einer Ausformulierung bedarf, für ihre eigene Praxis operationalisieren und als didaktischen Ansatz nutzen.

4.1 Aneignungsprozess

Die Interviewten haben sich in je eigenen Kontexten erstmalig mit der Kompetenzorientierung auseinandergesetzt. Im Rahmen früherer Tätigkeiten wie der Curriculumsentwicklung im Bereich der Hochschulen oder in der Personalführung sind manche von ihnen bereits damit in Berührung gekommen. In den meisten Fällen hat die Auseinandersetzung mit dem Konzept vor ein paar Jahren stattgefunden, in einem Fall erst vor Kurzem, anlässlich der aktuell durchgeführten Weiterbildung. Als besonderer Fall ist eine Interviewte zu nennen, die sich in Zeiten der Arbeitslosigkeit neu orientiert und dabei dem Konzept angenähert hat.

Die Aneignungsweisen werden durchgängig als individuell beschrieben: Mit dem Konzept machen sich die Interviewten durch eine individuelle Lektüre vertraut. Sie lesen Bücher sowie im Internet und selektieren daraus Informationen, die sie in ihre Arbeit einordnen können. In sozialen Kontexten findet die Aneignung des Konzepts vor allem auf Tagungen statt. Das „Netzwerk Fortbildung: Kinder bis drei“ scheint für die Gruppe der Interviewten eine wichtige Rolle zu spielen. Die Informationen aus ihrer Lektüre dienen dazu, ihren eigenen Standpunkt zu fundieren. Der DQR sowie Unterlagen der WiFF werden dabei als Argumentationshilfen beschrieben.³

³ Bei den folgenden Zitaten aus den Interviews werden als Quelle die Interviewten (Int.) mit jeweiliger Nummerierung angegeben.

„Ich hab den dann angeschaut, und dann haben wir eben einfach reingeschaut, also was für mich halt interessant war“ (Int. 1).

„(...) dann hab ich mich da eingelesen, und das war eine der ersten Seiten, die mir auch gefallen haben und wo das für mich Sinn gemacht hat [Lachen]“ (Int. 3).

4.2 Praxis als individualisiertes Handeln

Die durch die Interviewten berichtete Praxis charakterisiert ein sehr individualisierter Vorgang des Vorbereitens auf konkrete Weiterbildungsveranstaltungen und der Aneignung von Konzepten wie der Kompetenzorientierung. Sie scheinen dabei kaum in soziale Kontexte eingebunden zu sein, die es ihnen erleichtern würden, sich damit auseinanderzusetzen. Dieses individualisierte Handeln wird durch die Interviewten größtenteils nicht problematisiert. Vielmehr behaupten sie selbstbewusst die Herangehensweise, bei der sie selektiv Didaktiken und Methoden wählen, mit denen sie sich identifizieren und die sie vor den Teilnehmenden argumentativ legitimieren können. Sie nennen unterschiedliche Autorinnen und Autoren ihrer Lektüre zur Kompetenzorientierung und betonen gleichzeitig, dass sie aus der Summe des Gelesenen ihre eigene Mischung festlegen, mit der sie praktisch arbeiten können und wollen:

„Ich hab erst mal grob mir überlegt, wie ich das ungefähr machen will, hab mir auch rausgeschrieben, welche Kompetenzen wichtig sind für welchen Bereich. Ich hab's noch mal für mich ein bisschen umgeändert und hab für mich gesagt, ich find' Analysekompetenz wichtig, Handlungskompetenz, Selbstreflexionskompetenz und Methodenkompetenz, also ich hab's für mich in die Bausteine umgeschrieben, weil ich damit für mich irgendwie mehr was anfangen konnte und das auch besser anderen gegenüber erklären kann“ (Int. 3).

Eine der Interviewten berichtet, dass sie sich zumindest informell durch Kolleginnen und Kollegen Unterstützung sucht. Sie tausche sich mit anderen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern über den Umgang mit der Kompetenzorientierung aus, um auf diese Weise offene oder kritische Fragen zum Verständnis oder zur Umsetzung zu diskutieren. Von einer anderen Interviewten wird der Bedarf nach Supervision und Coaching für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner angesprochen: So erfordere der

gesellschaftliche Wechsel zu einem neuen Paradigma auch eine Unterstützung von Externen, die qualifiziert scheinen, diesen Entwicklungsprozess persönlich zu begleiten.

Vielfach berichten die Interviewten von einer Übereinstimmung zwischen ihren vorigen didaktischen Ansichten und dem Konzept der Kompetenzorientierung. Der Unterschied zwischen ihrer Praxis vor und nach der Auseinandersetzung mit dem Konzept ist nach Aussage vieler Befragter nicht groß. Sie gleichen vielmehr ihr Konzept mit aktuellen Entwicklungen ab und behaupten auch hier einen autonomen Standpunkt als Gestalterin bzw. Gestalter der Weiterbildung:

„Also für mich war das eher so, dass ich so mein grundsätzlich eigenes Konzept entwickelt habe. Und dann halt eher so in der Rückkopplung geguckt habe, was sind für Empfehlungen, die da ausgesprochen werden, und wo ist das für mich stimmig und passend. Ansonsten mach ich seit eh und je da so mein eigenes Ding [lacht], weil das natürlich viel mit mir, mit meiner eigenen Person dann wirklich zu tun hat und auch mit meinem Hintergrund“ (Int. 7).

Deutlich formuliert eine der Interviewten, dass die Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung und deren Umsetzung in der Weiterbildung nicht verbindlich sind und somit auf der Freiwilligkeit der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner beruhen. Darin liegt auch ein Argument für ihre selbstbewusste freie und selektive Wahl von Ansätzen:

„Und das ist ja immer schwierig, weil du niemanden dazu zwingen kannst, nach einer kompetenzorientierten Weiterbildung die Weiterbildung zu konzipieren, sondern das auf Freiwilligkeit basiert“ (Int. 3).

Eine der Interviewten befreit sich explizit auch von einer allzu großen Verantwortung, die den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern im Rahmen von Kompetenzorientierung auferlegt werden könnte:

„Ich kann ja nicht die Welt retten, und das werd' ich auch mit 'ner kompetenzorientierten Weiterbildung nicht“ (Int. 7).

Trotz des individualisierten Rahmens, in dem man als Weiterbildnerin tätig ist, erhebt zumindest eine der Interviewten explizit einen hohen Anspruch an Weiterbildungen: Es würden Qualitätssiegel für Weiterbildungseinrichtungen verteilt, doch die eigentliche Prozessqualität innerhalb der Weiterbildungsräumlichkeiten sei niemandem zugänglich

außer den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern sowie den Teilnehmenden selbst.

„Ich meine, bei mir ist das ja genauso, ich kann sagen: ‚So, jetzt haben Sie eine zertifizierte Weiterbildung.‘ Ich sag, die ist zertifiziert. (...) Aber das Qualitätssiegel haben viele anderen auch, und es überprüft keiner, ob meine Seminare wirklich gut sind. Da ist keiner, der drinsitzt und mir am Ende wie so ein Professor eine Note gibt und sagt: ‚Das machen Sie sehr gut‘ oder ‚Da können Sie noch was verbessern‘. Das mache ich nach meinem eigenen besten Wissen und Gewissen“ (Int. 3).

4.3 Frühpädagogischer Fokus

Der Begriff *Kompetenzorientierung* wurde zu Anfang der Interviews von zwei Interviewten missverstanden: So fingen diese Interviewten an zu beschreiben, wie sie in ihren Weiterbildungen darauf abzielen, die Teilnehmenden für ihre frühpädagogische Praxis mit dem Blick auf das Kind als kompetentem Wesen auszustatten oder sie darin zu bestärken. Dies war jedoch nicht Thema des Interviews; es zeigt sich daran aber, wie sehr das Konzept der Kompetenzorientierung sowohl in der Frühen Bildung als auch in der Weiterbildung verankert ist: Kleinkinder sowie Erwachsene werden nicht als nur zu belehrende und zu erziehende Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Arbeit betrachtet; ihre im Voraus bestehenden Kompetenzen werden mehr und mehr anerkannt. Diese Verknüpfung zeigt sich deutlich in allen Interviews und charakterisiert besonders einleuchtend den domänenspezifischen, frühpädagogischen Ansatz von Kompetenzorientierung:

„Also was für mich in der Weiterbildung erst mal ganz wesentlich ist, erst mal bei so einem Stück Grundhaltung anzufangen, also dieses Bild vom Kind als Ausgangspunkt“ (Int. 7).

Das Kind ist aus der Sicht fast aller Interviewten Ausgangspunkt jedes Themas und jeder Methode der Weiterbildung. Wie man in der Frühpädagogik von einem kompetenten Kind ausgeht, gilt für die Weiterbildung noch mehr, dass Erwachsene zum Selbstlernen angeregt werden sollen:

„Das ist ja das Lustige, dass das ja am Ende ja auch übereinstimmt mit dem Bildungsbegriff, den wir eben in der frühen Pädagogik ansehen. Also da gehen wir ja vom konstruktiven oder ko-konstruktiven Bildungs-

begriff aus, und da geht’s ja genau auch darum, im Dialog zu sein mit dem Kind. Und das Kind am Ende die Welt entdecken zu lassen und es dabei zu begleiten, und genau dasselbe letztendlich auf die Erwachsenen zu projizieren und zu sagen, die Erwachsenen bringen ihre Kompetenzen mit, an der einen oder anderen Stelle kann man sie sicherlich noch unterstützen und fördern, und da genau hinschauen, wo brauchen sie noch Unterstützung, aber letztendlich sind sie fähig, in diesen Selbstlernprozess einzusteigen“ (Int. 1).

Mit dem Anspruch der analogen Struktur frühpädagogischer und weiterbildnerischer Arbeit sind auch didaktisch-methodische Fragen verbunden. Die Interviewten zielen auf eine Veränderung frühpädagogischer Praxis, die sie durch Beispiele und Modelllernen in der Weiterbildungssituation anstoßen wollen:

„(...) dass die Teilnehmer im Seminar bereits Methoden erlernen, wie sie das wirklich anwenden können im Arbeitsalltag. Und das nicht nur so ein schönes, nettes Zusammensitzen ist, aber danach geht’s weiter wie bisher“ (Int. 3).

Damit beziehen sich die Interviewten auf die „doppelte Didaktik“, wie sie auch durch die WiFF als didaktischer Grundsatz frühpädagogischer Weiterbildung vertreten wird. Sowohl bei ihrer inhaltlichen als auch didaktischen Planung gehen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner von der frühpädagogischen Praxis ihrer Teilnehmenden aus. Diese soll verbessert werden, und die Weiterbildungssituation soll ein Beispiel dafür geben, wie kompetenzorientierte Bildungspraxis gestaltet werden kann.

4.4 Prinzipien kompetenzorientierter Weiterbildungsgestaltung

Aus Sicht der Interviewten beruht die kompetenzorientierte Weiterbildung neben ihrem frühpädagogischen Fokus auf dem Kind auf einigen weiteren Prinzipien, die im Folgenden dargestellt werden. Dazu zählt unter anderem die von den Befragten besonders detailliert ausgeführte Gewichtung der Reflexionsförderung.

Gewichtung von Inhaltsvermittlung und Reflexionsförderung

Die Mehrheit der Interviewten sieht weniger Zeit vor für die reine Wissensvermittlung, bei der sie die Rolle

einer Lehrperson einnimmt. In negativer Deutung beschreibt eine der Interviewten solche Situationen als „Zuschütten mit Wissen“. Den Schwerpunkt legen viele auf selbstgesteuerte Lernprozesse. Auf diese Weise knüpfen sie nahtlos an den Grundsatz der doppelten Didaktik an. Strukturell sehen sie das Kompetenzspektrum in Fachwissen und (Selbst-)Reflexion aufgeteilt, womit sie alle implizit die erste Grobgliederung des DQR in Fach- und Personalkompetenz aufgreifen; weitere Dimensionierungen nehmen sie nicht vor und beziehen sich in ihren Beschreibungen nicht explizit auf ein Kompetenzmodell.

„Und dass eben zum Beispiel wirklich Vermittlung von Fachwissen der geringste Anteil bei mir ist. Also das sind vielleicht mal so Inputs von 10, 20 Minuten, wo wirklich Wissen kommt, und der Rest ist einfach Arbeit, Selbstarbeit von den Teilnehmern oder Studenten“ (Int. 1).

Konkret umfasst eine Reflexionsförderung in der Weiterbildung, dass sich die Teilnehmenden beispielsweise ihre eigenen pädagogischen, familiären und außerfamiliären Erfahrungen bewusst machen und gegebenenfalls kommunizieren. Teilweise treten dabei sehr persönliche Erfahrungen zutage:

„Das ist ja auch noch mal 'ne andere Anforderung an den Weiterbildungsleiter, so was zu begleiten und zu unterstützen, weil da wackelt's richtig im inneren Gebälk“ (Int. 1).

Die Förderung von Reflexionsprozessen, die eigene biografische Erfahrungen umfassen, birgt aus Sicht einer Interviewten jedoch auch die Gefahr, dass die Weiterbildung ihre Grenzen zur Therapie überschreitet. Damit sind die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner auch gefordert, diese Grenzen zu sehen und markieren, wie eine Interviewte schildert:

„Sie bedankt sich ganz herzlich, sie hat hier so viel Tolles in der Gruppe erlebt, an Wohlbefinden, an Geborgensein, so macht Lernen Spaß, dann haben alle applaudiert, es würde ihnen auch so gehen, und dann hat sie gesagt: ‚Ich weiß es nicht, ich weiß es nicht. War das hier Gruppentherapie?‘ Ich hab gesagt: ‚Nein, ich hab überhaupt keinen Auftrag zur Gruppentherapie‘“ (Int. 4).

Diese Grenzziehung zur Therapie fällt einer der Interviewten nach eigener Aussage leicht, da sie auch berufliche Erfahrungen im Beratungsbereich hat, in dem es zu ähnlichen Situationen kommen könne.

Manche der Interviewten legen dar, dass sie in der Frage, welche Kompetenzen einer starken Gewich-

tung bedürfen, auch die Gruppe der Teilnehmenden berücksichtigen. Im Falle von Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Erziehungswissenschaft beispielsweise verliert aus Sicht einer Interviewten die Inhaltsvermittlung an Bedeutung, dagegen erscheint ihr die Förderung von Reflexionsprozessen besonders wichtig, da diese durch ein Studium nicht genügend ausgebildet seien. Umgekehrt ist nach Ansicht einer anderen Interviewten die Inhaltsvermittlung wichtiger, wenn Erzieherinnen und Erzieher die Teilnehmenden sind:

„Dass ich versuche, so den wissenschaftlichen Aspekt insofern reinzubringen, dass ich versuche, den Erzieherinnen nicht nur die Praxis zu vermitteln, sondern auch Dinge, die aus der Theorie kommen. (...) Weil die Erzieherinnen, also mit denen ich ja nur zu tun habe, sind einfach totale Praktikerinnen (...), ich find das wunderbar, und es gibt einfach wunderbare Erzieherinnen, also als Praktikerinnen, aber ich find immer, der theoretische Teil kommt bei vielen im Alltag einfach zu kurz“ (Int. 6).

Manche der Interviewten schließen von der bisherigen Bildungsbiografie der Teilnehmenden in einem bestimmten Bildungssektor auf individuelle Kompetenzen und richten daran die Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung aus.

Darüber hinaus machen sie die Gewichtung auch vom Format der Weiterbildung abhängig. In Kurzzeitfortbildungen mit unterschiedlichen Individuen berücksichtigen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mitunter stärker die Vermittlung von Fachwissen. Raum zur Reflexion bieten ihrer Ansicht nach eher längere Weiterbildungen – insbesondere solche, an denen ein festes Team teilnimmt, das auch in der Praxis zusammenarbeitet.

Abgrenzung zur (Hoch-)Schule

Auch eigene biografische Erfahrungen machen viele der Interviewten zum Thema. In ihren Ausführungen beziehen sich beispielsweise viele von ihnen auf (hoch-)schulische Situationen, in denen sie ihrer Meinung nach nicht-kompetenzorientiert gelernt haben.

„Also bei defizitorientierter Weiterbildung fällt mir automatisch Schule ein [beide lachen]. Dass man dann schaut, so, da wird 'ne Leistung abgeliefert, und ich gehe dann nachher mit 'nem Rotstift drüber. Und mir fällt gar nicht ein, mal mit Grün zu schreiben, was alles so gut war. Was letztendlich ja auch Selbstwert usw. auch alles drückt“ (Int. 8).

Hier wird zum Ausdruck gebracht, dass in Schulen an Defiziten orientiert unterrichtet und geprüft werde, wobei ein Gefühl der Wertschätzung – das viele der anderen Interviewten ebenfalls als Kernelement kompetenzorientierter Weiterbildung betrachten – nicht ausgeprägt werde. In anderen Ausführungen schildern die Interviewten auch hochschulische Situationen, in denen sie, wie eine der Interviewten sagt, ein „Zuschütten mit Wissen“ erlebt haben, ohne dabei als Bildungssubjekte angesprochen, anerkannt und einbezogen worden zu sein. In Abgrenzung dazu sehen sie ihre eigene Weiterbildungspraxis, die sie nach Prinzipien der Anerkennung und aktiven Teilhabe ausrichten.

Orientierung an den Teilnehmenden

Für die Interviewten spielen die Teilnehmenden als Individuen von Beginn ihrer Weiterbildungsplanung an eine Rolle. Sie erfragen bei Teamfortbildungen über den Träger, welche konkreten Bedürfnisse im Team vorliegen, und richten ihre weitere Planung danach aus. Bei Weiterbildungen mit Teilnehmenden, die in der Praxis nicht miteinander arbeiten, bringen sie deren Erwartungen und Interessenschwerpunkte zu Beginn der Veranstaltung in Erfahrung. Während der Durchführung der Weiterbildung behalten sie die Teilnehmenden als Adressatinnen und Adressaten stets im Blick: Sie loten auch hier die bereits vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden und den angestrebten Kompetenzerwerb aus, beziehen sie aktiv in die Gestaltung der Weiterbildung ein und beachten den Kontext der Anwendung des Gelernten, um einen späteren Praxistransfer zu erleichtern.

Abhängig vom Hintergrund der Teilnehmenden (z.B. Bildungsabschluss und Herkunft) und von den gruppendynamischen Prozessen, die in jeder Weiterbildungsveranstaltung verschieden sind, nehmen die Interviewten unterschiedliche Rollen ein und wenden unterschiedliche Methoden an. In einem situationspezifischen Ansatz scheinen viele Entscheidungen den Teilnehmenden überlassen. In reflexiven Einheiten gewinnen ihre eigenen Biografien und Deutungen an großer Bedeutung. Auch in Einheiten, die der Erweiterung des Wissens als fachlicher Kompetenz dienen, lassen manche der Interviewten die Wahl bei den Teilnehmenden und treten somit als Expertinnen bzw. Experten über wichtiges Wissen selbst zurück:

„Was ich mir auch erlaube, ist den Teilnehmern zu sagen: ‚Macht nicht alles, was ich sage. Überlegt euch, ob

ihr das möchtet, lest den Text, wenn er euch interessant genug vorkommt, wenn nicht, dann lest das, was euch wichtig ist“ (Int. 4).

Indem die Gestaltung der Weiterbildung zwischen Weiterbildnerin und Teilnehmenden geteilt wird, steht die Weiterbildnerin zugleich vor der Herausforderung, in den richtigen Momenten als Hauptverantwortliche hervortreten und die Veranstaltung strukturiert zu leiten:

„Wobei ich dann selber immer aufpassen muss, dass ich den roten Faden trotzdem nicht verliere“ (Int. 6.)

Ihre eigene Weiterbildungspraxis beschreiben die Interviewten auch anhand von Negativbeispielen, bei denen der Einsatz einer Methode fehlgeschlagen ist, was sich etwa in Form von Verwirrung oder Desinteresse seitens der Teilnehmenden äußerte. Diese Situationen haben sie in der jeweiligen Situation selbst als Fehlschlag identifiziert und mit den Teilnehmenden im Sinne einer doppelten Didaktik reflektiert, die entscheidend auch darauf baut, gemeinsame Reflexionsprozesse über methodische Herangehensweisen anzustoßen. Eine der Interviewten spricht in diesem Zusammenhang von einem „Risiko“, das jede situationsspezifische Herangehensweise mit sich bringt:

„Diese eine Methode, die überhaupt nicht funktioniert hat, hat mit ’ner anderen Seminargruppe super funktioniert. Also das ist [lacht] dann einfach so, da muss man Sachen dann auch einfach ’n Stück weit dem Zufall überlassen, und das ist dann auch wieder so ’ne Herausforderung eben für so ’ne Weiterbildungsleiterin, dann darauf einzugehen“ (Int. 1).

Anknüpfen an vorhandenen Kompetenzen

Das Hauptmerkmal einer Orientierung an den Teilnehmenden ist die Anknüpfung an deren vorhandene Kompetenzen. Durch das Anknüpfen an inhaltliche Bereiche, in denen bereits Kompetenzen bestehen, werden Vorkenntnisse und Lernziele der Weiterbildung miteinander verbunden. Dadurch werden aus psychologischer Sicht auch die Einzelnen als bereits kompetente Individuen anerkannt und wertgeschätzt; diesen Aspekt heben viele der Interviewten stark hervor. In diesem Sinne definieren sie Kompetenzorientierung als eine bedeutsame Orientierung an vorhandenen Ressourcen: Damit gelernt werden kann, müsse eine Wertschätzung vorgelagert sein.

„Also dieses Kompetenzorientierte hat schon sehr viel zu tun auch mit dem, wie geh’ ich auf die Teilnehmer

ein, jetztnehm' ich einfach die Teilnehmer außen vor, indem ich Wissen einfach weitergebe, so, als ich bin die Lehrerin vorne dran, ich bin die Omnipotente, ich weiß alles, und einfach gar nicht guck', wo steht überhaupt die Gruppe“ (Int. 6).

Die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher charakterisieren die Interviewten besonders in diesem Zusammenhang als eine Gruppe, in der die Selbstwirksamkeitserwartungen gesteigert werden müssen. Sie gehen mehrheitlich davon aus, dass die Erzieherinnen und Erzieher über Kompetenzen verfügen, derer sie sich nicht bewusst sind:

„Mir ist das wichtig, also auch einfach beim Positiven anzufangen, damit die Frauen überhaupt einmal, ich denke, im Kindergarten ist das noch mal so 'n Spezifikum. Mir liegt also auch daran, dass sie merken, dass sie mit ihrer Arbeit auch zufrieden sein können“ (Int. 9).

Selbstgesteuertes Lernen

Viele der zuvor beschriebenen Prinzipien betrachten die Interviewten als erlernbar über den Weg des selbstgesteuerten Lernens. Zur Selbststeuerung zählen sie insbesondere die Form des Lernens, bei der sie als Weiterbildnerinnen bzw. Weiterbildner zurücktreten: Sie gestalten und leiten an, doch der eigentliche Lernprozess müsse von den Teilnehmenden selbst mit initiiert oder zumindest maßgeblich beeinflusst und zu Ende gebracht werden.

„Ich glaube an dieser Stelle, das Wichtigste wäre mir dann genauso wieder eben der Dialog. Der Dialog mit den Teilnehmern. Also nichts vorzugeben, mich auch wirklich zurückzuhalten, Impulse zu geben, Material zur Verfügung zu stellen, damit die Teilnehmer selbst ins Lernen kommen und ins Forschen kommen. Und in 'nen Austausch kommen“ (Int. 1).

Die Interviewten beschreiben einzelne Fälle, in denen sie besonderes Engagement seitens der Teilnehmenden als positiv und vor allem auch als Effekt der kompetenzorientierten Weiterbildung wahrgenommen hätten: Die Teilnehmenden haben aus eigenem Interesse ein Thema, das entweder in keiner oder aber anderer Form in der Weiterbildung behandelt worden ist, in selbst gebildeten Kleingruppen außerhalb der Veranstaltung vertieft und anschließend der gesamten Gruppe präsentiert.

„Also merkt man schon, dass das Auswirkungen hat und dass das jetzt langsam kommt, so, dieses freiwil-

lige Lernen und Sich-Auseinandersetzen mit Themen, und eben nicht mehr dieses ‚Sagt uns, was wir tun sollen, und wir machen es dann‘“ (Int. 1).

Teilhabe an Kommunikation

Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner möchten nicht nur Wissen vermitteln, das sich die Teilnehmenden aneignen sollen. Damit die Kompetenzen der Teilnehmenden ausreichend zum Zuge kommen können, ziehen sich die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner stärker in der Kommunikation zurück. Eine der Interviewten berichtet, dass sie dabei konkret darauf achtet, welche Teilnehmerin bzw. welcher Teilnehmer sich in welcher Weise mit Redebeiträgen beteiligt, um dann mit besonderen Inhalten und Methoden auf die zurückhaltenden Teilnehmenden einzugehen.

In einem anderen Fall beschreibt die Weiterbildnerin, dass sie Fragen, die von einzelnen Teilnehmenden an sie gerichtet werden, in die Gruppe als gemeinsame Denkaufgabe zurückgibt, um beispielsweise auf diese Art vorhandene Kompetenzen der Teilnehmenden sichtbar zu machen und anzuerkennen. Wenn an vorhandenen Kompetenzen nicht durch eine ausgeglichene Kommunikation angeknüpft wird, könnten sich die Teilnehmenden unterfordert fühlen, beschreibt eine der Interviewten. Um solchen Lernwiderständen vorzubeugen und um einen erfolgreichen Lernprozess zu befördern, treten die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner stärker in den Hintergrund:

„Ich glaube, das ist auch ein Merkmal von 'ner nicht-kompetenzorientierten [Weiterbildung]: ‚Wir kriegen unsere Fragen nicht beantwortet. Wir stellen Fragen, aber wir bekommen keine Antworten.‘ Und das ist natürlich auch das Schlimmste, was passieren kann, toll. So, dieses, da steht mir jemand da vorne und der hält seinen Vortrag. Aber geht null auf Nachfragen ein“ (Int. 7).

Die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden sowie zwischen ihnen und der Weiterbildnerin scheint einerseits ein trivialer Aspekt von Bildung zu sein. In den Ausführungen der Interviewten wird jedoch vielfach deutlich, dass die Beteiligung an der Kommunikation nicht von jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer in gleicher Weise erwartet werden kann, weshalb die interviewten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner aktiv auf die Teilhabe aller an der Kommunikation hinwirken.

Anbahnung des Praxistransfers

Von Anfang an berücksichtigen die Interviewten in ihrer Weiterbildungsplanung, dass Elemente der Weiterbildung in der Praxis der Teilnehmenden angewendet werden sollen. Reflexive Sequenzen ebnen dabei den Weg für den Transfer der Inhalte und Erkenntnisse in die pädagogische Praxis. In der Weiterbildung wird also die praktikable Umsetzung in den Arbeitsalltag mitgedacht:

„Zu diesen 50 % gehören für mich, dass der Weiterbildungsteilnehmer auch 'n Stück weit menschlich geeignet ist, überhaupt in diesem Berufsfeld arbeiten zu können. Und dazu gehört für mich vor allem diese Kompetenz, das eben auf Praxis herunterbrechen zu können, und sozusagen auch nicht das jeweilige theoretische Konzept oder Modell, also da den Anspruch zu haben, das eins zu eins in der Praxis umsetzen zu können“ (Int. 2).

Abhängig von den Teilnehmenden gewinnt der in der Weiterbildung vorbereitete Praxistransfer mehr an Bedeutung:

„Und wenn dann jemand da ist, also wenn es Teilnehmer gibt, die Dinge schon können, dann geht es für mich nicht mehr darum, dem Wissen zu übermitteln, sondern das, was sie können oder zum Teil kennen, um zu gucken, wie kann ich das anwenden“ (Int. 3).

Zugleich erhalten die Interviewten die Rückmeldung vonseiten der Teilnehmenden, dass vieles aus der Weiterbildung so nicht in die Praxis umsetzbar sei:

„Das wird uns von den Teilnehmern auch immer wieder reflektiert und gesagt, da ist so eine Riesendiskrepanz. Und die kommen mit Vorstellungen in die Kita, die sie also wirklich nur minimal umsetzen können. Weil's in der Praxis komplett anders zugeht“ (Int. 1).

Es geht den Interviewten darum, den Praxistransfer mitzudenken und abzuwägen, welche Umsetzungen möglich und wo Grenzen gesetzt sind, und diese zu reflektieren.

Einfluss des Weiterbildungsformats

Vom Format der Weiterbildungsveranstaltung – etwa eine kurzzeitige Fortbildung über ein bis zwei Tage mit Individuen aus unterschiedlichen Einrichtungen bzw. Kontexten oder eine längerfristige Weiterbildung, beispielsweise in einem feststehenden Team – hängen viele Einschätzungen der Interviewten ab. In kurzen Veranstaltungen sehen sie kaum Spielraum, Deutungs- und Handlungsmuster der Teilnehmenden

den aufzubrechen. Demgegenüber kann in längeren Weiterbildungen die Weiterbildnerin die Funktion einer Mentorin einnehmen und die Einzelnen über einen langen Zeitraum intensiv begleiten. In Teamfortbildungen kann es zudem vorkommen, dass die Weiterbildnerin nach Ablauf einer gewissen Zeit nochmals eingeladen wird. Vielfach verwenden die Interviewten in diesem Zusammenhang den Begriff der Nachhaltigkeit:

„Das ist natürlich der Nachteil an kurzzeitigen Fortbildungen, dass eigentlich nie überprüft werden kann, welche Wirkung hat also auch die Fortbildung, inwieweit kann also auch Nachhaltigkeit gewährleistet werden“ (Int. 9).

Nachhaltiges Lernen hängt für die Interviewten demnach auch mit dem Format der Weiterbildung zusammen. In anderen Ausführungen wird erklärt, dass außerdem der Methodeneinsatz beeinflusst, inwieweit nachhaltig gelernt werde.

4.5 Methoden kompetenzorientierter Weiterbildung

Konkret danach gefragt, schildern die Interviewten die Breite der Methoden, die sie bislang angewendet haben. Manche der Methoden lassen sich einem bekannten Begriff zuordnen: Impulsreferat, Lerntagebuch, Vorstellungsrunde, Blitzlichtrunde, Exkursion, Fallarbeit mit Video-Sequenzen, Rollenspiel, World Café, Fish Bowl, Brainstorming, Genogrammerstellung, Methoden des Psychodramas.

Andere Methodensettings scheinen wiederum konkrete Methodenplanungen der Interviewten zu sein, die sich nicht griffig benennen lassen. Beispielsweise regt eine der Interviewten ihre Teilnehmenden in der Weiterbildung zum Thema *Wenn Kinder trotzen* dazu an, ihr eigenes Wutverhalten zu reflektieren: Sie sollen sich an eine Situation erinnern, in der sie wütend waren, beschreiben, wie sie sich gefühlt haben und was sie letztlich beruhigt hat. Als Symbol dafür suchen sie sich aus Bildern, welche die Weiterbildnerin zur Verfügung stellt, eines aus. In einem Szenenwechsel denken sie dann an ein Kind in ihrer pädagogischen Praxis, das sie zuletzt wütend erlebt haben. Anschließend sollen sie Parallelen und Unterschiede im Wutverhalten reflektieren.

Eine andere Interviewte schildert, wie sie die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden zu verbessern

versucht: Sie bittet die Teilnehmenden, gezielt drei Stärken bei sich und den anderen Teilnehmenden, sofern es sich um ein feststehendes Team handelt, zu benennen. In einem weiteren Fall gestalten zwei Weiterbildnerinnen eine Weiterbildung gemeinsam. Während eine Sequenz hauptsächlich von einer Weiterbildnerin gestaltet wird, führt die andere eine Strichliste, in der sie die mündliche Beteiligung der einzelnen Teilnehmenden festhält. Anschließend besprechen die Kolleginnen das Ergebnis miteinander, um geeignete Methoden und Ansätze zu finden, die zurückhaltenden Teilnehmenden im Rahmen einer längerfristigen Weiterbildung gezielt an der Kommunikation zu beteiligen.

An den von den Interviewten selbst entwickelten Methodenkombinationen zeigt sich, dass sie sich innerhalb ihres individualisierten Vorbereitungshandelns nicht strikt an einem Methodenbuch orientieren, sondern spezifisch auch von frühpädagogischer Praxis ausgehen und Methoden dem je spezifischen Inhalt entsprechend gestalten. Mitunter knüpfen die Interviewten an die Weiterbildungsaffinität von Erzieherinnen und Erziehern an und fragen sie zu Beginn der Veranstaltung, wie sie gerne methodisch vorgehen möchten. Eine Interviewte berichtet von einem großen Fundus an Methoden, den die Erzieherinnen und Erzieher teilen können. Zugleich scheinen die Befragten selbst über die praktische Kenntnis zahlreicher Methoden zu verfügen, von denen sie – der Situation angepasst und orientiert an den Teilnehmenden – die geeigneten einsetzen:

„Da mach ich so 'n Plan, was könnt ich da machen, aber oft ist es anders, und da passt das nicht, was ich mir daheim ausgedacht hab', und dann kann ich eben auf meine Erfahrung oder auf meinen Methodenkoffer, der im Kopf ist, einfach zurückgreifen und sagen: ‚Ah, jetzt passt die Methode.‘“ (Int. 6).

Welche Methoden eingesetzt werden, reflektieren die Interviewten mit starkem Bezug zur jeweiligen Gruppe der Teilnehmenden: welchen konkreten beruflichen Hintergrund diese haben, wie sie sie als Persönlichkeiten einschätzen und in welcher Phase der Weiterbildungsveranstaltung die Methode eingesetzt wird. Vielfach thematisieren sie als häufige Erfahrungen, dass sich einige der Teilnehmenden in der Weiterbildungsveranstaltung als aktive Gesprächspartnerinnen bzw. -partner zurückhalten. Da die Interviewten größtenteils explizit auf eine ausge-

glichene Kommunikation abzielen, an der alle in der Weiterbildung Anwesenden teilhaben, berichten sie von vielen Methoden, die sie insbesondere für diese Gruppe einsetzen.

Die Arbeit in der Gruppe bildet den Kern kompetenzorientierten Arbeitens in der Weiterbildung der Interviewten. Durch Gruppenarbeit tritt die Weiterbildnerin in den Hintergrund, können Teilnehmende ihre Kompetenzen zeigen und erweitern, indem sie beispielsweise voneinander lernen. Interessanterweise verwenden manche der Interviewten in diesem Zusammenhang den Begriff des Zwangs:

„Was sind auch noch 'mal so Selbststudium-Anteile, die die Teilnehmer individuell für sich leisten müssen, und verzahnen dann diese Inhalte in der Wochenstruktur, immer auch mit Übungen, mit, ja, Selbsterfahrungsgeschichten und solchen Dingen. Damit sozusagen die Teilnehmenden wirklich in diesen Zwang kommen, sich tatsächlich mit den Inhalten auseinandersetzen zu müssen“ (Int. 2).

Die Teilnehmenden können sich somit nicht auf die Rolle der Zuhörerinnen und Zuhörer zurückziehen. Ihre Reflexionsprozesse sollen entweder schriftlich in Einzelarbeit festgehalten werden, wofür Zeit gegeben wird, oder in Gruppen geteilt werden.

Deutlich distanzieren sich die meisten Interviewten von didaktischen Modellen, die sie für nicht-kompetenzorientiert halten (zum Beispiel lange Vorträge). Es hänge stark von der jeweiligen Gruppe von Teilnehmenden ab, inwiefern theoriebasierte Impulsreferate der Weiterbildnerin angebracht seien:

„Dieses klassische ‚Ich gebe einen Text vor und lasse einen Text wissenschaftlich bearbeiten oder nach Fragen bearbeiten‘, das ist etwas, was ich mit Erzieherinnen eher nicht mache. Und das hat, denke ich, damit zu tun, dass sie einfach diese akademische Vorbildung in der Regel nicht haben und sich damit auch sehr schwertun“ (Int. 7).

4.6 Grenzen und Nutzen der Kompetenzorientierung

Dem Konzept der Kompetenzorientierung stehen die Interviewten insgesamt sehr positiv gegenüber. Auf eine konkrete Frage nach Unzulänglichkeiten und Kritik hin führen sie jedoch auch diesen Aspekt kurz aus. Die starke Gewichtung von Reflexionsförderung berge beispielsweise das Problem, dass sich Weiterbildnerinnen und Weiterbildner womöglich nicht immer auf die mitunter tiefschürfenden biografischen Aufarbeitungen und Selbstreflexionsprozesse vorbereitet fühlen. Die persönlichkeitsorientierte Didaktik, die viele der Interviewten als essenziell für frühpädagogische Weiterbildung halten, könne nicht leicht umgesetzt werden, erklärt eine Interviewte:

„Im Prinzip ist für mich bei dieser Kompetenzorientierung am schwierigsten dieses Element: ‚Als Pädagoge arbeitet man mit seiner eigenen Person als Werkzeug‘, und inwieweit ich das sozusagen ’n Stück weit unterstützen kann, diesen Prozess, so, das ist mir nicht klar“ (Int. 2).

Die Reichweite ihres eigenen Einflusses auf die Praxis der Teilnehmenden schätzen die Interviewten grundsätzlich begrenzt ein: Sie sehen sich zwar in der Verantwortung, die pädagogische Kompetenz der Teilnehmenden zu erweitern, fühlen sich aber nicht in der Lage, die Wirkungen ihrer Weiterbildungen einzuschätzen, da die Umsetzung letztlich von den Teilnehmenden selbst angeleitet werden muss.

„Jeder Mensch ist für sich selbst verantwortlich. (...) und da muss ich dann auch sagen: Okay, und wir haben jetzt hier unseren Job gemacht [lacht], und das muss dann die Praxis zeigen, ob’s getaucht hat oder nicht“ (Int. 2).

Teilweise nennen die Befragten in diesem Zusammenhang auch den Einfluss der strukturellen Rahmenbedingungen auf die Umsetzbarkeit von Kompetenzorientierung in Weiterbildungsveranstaltungen:

„Man muss sich bewusst machen, dass kompetenzorientierte Weiterbildung mehr Zeit braucht. Dafür brauch ich mehr Ressourcen, seien es personelle, seien es finanzielle Ressourcen, ich muss mir überlegen, wo nehm ich die her“ (Int. 11).

Ausgehend von einem positiven Grundverständnis der Kompetenzorientierung wurde in den Interviews darüber hinaus gefragt, wer konkret von kompetenzorientierter Weiterbildung profitiert. Laut Aussagen

der Interviewten ziehen die Teilnehmenden selbst, aber auch die Eltern und die Kinder einen Nutzen aus der Anwendung der Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Sie beschreiben jedoch nicht näher, worin genau dieser Nutzen besteht. Die Antworten sind positiv und bis auf wenige Ausnahmen kurz gehalten:

„Ja, also erst mal die Teilnehmerinnen ja selber, weil ich sie ja auch in ihrer Motivation so als Grundbedürfnis doch noch packe [lacht], weil sie da ja sehr viel Anerkennung bekommen auch über das, was ich an Kompetenz habe, was wahrgenommen wird, was auch zurückgemeldet wird, erst mal dann natürlich die Teilnehmerinnen; letztendlich qualifizieren sie sich weiter und geben das dann weiter, was sie mitnehmen durch die Fortbildung, da profitieren natürlich alle weiteren Beteiligten. Die Kinder, die Eltern, die Teams, kann man jetzt in alle Richtungen denken“ (Int. 8).

Die Interviewten erwähnen bis auf eine Ausnahme jedoch nicht, dass sie selbst auch einen Vorteil davon haben. An anderen Stellen der Interviews äußern sich manche von ihnen positiv über die ausgeglichene Kommunikation und die Eigeninitiative der Teilnehmenden, die durch selbstgesteuertes Lernen zu Tage tritt. Davon profitieren die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner selbst sowohl in inhaltlicher als auch persönlicher Hinsicht, da sie neue Beispiele aus der Praxis erfahren und zugleich erfreut und zufrieden sind, wenn die Teilnehmenden Interesse und Motivation zeigen.

5 Perspektiven auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen

Losgelöst von ihrer eigenen, vom Konzept der Kompetenzorientierung geprägten Weiterbildungspraxis wurden die Interviewten in einem zweiten Teil zu ihren Einschätzungen aktueller bildungspolitischer Entwicklungen befragt. Sie werfen dabei einen kritischen Blick auf die Konsequenzen von Durchlässigkeitsbemühungen für die Erzieherinnen und Erzieher, für die Kinder sowie für sie selbst als Weiterbildnerinnen und Weiterbildner.

Bildungs- und arbeitspolitische Entwicklungen

Kaum eine der Interviewten äußert sich grundsätzlich negativ zu den Bemühungen um mehr Durchlässigkeit zwischen Weiterbildung und hochschulischer Bildung. Gerade für die Gruppe der weiblichen frühpädagogischen Fachkräfte beurteilen sie die Möglichkeiten für einen Aufstieg als positiv. Den Subtext, den der DQR selbst vermittelt, bewerten die Interviewten ebenfalls als positiv: Es komme nicht auf die Qualifikationen an, die man erlangt hat, sondern auf die Kompetenzen, die man im Lauf seines Lebens an verschiedenen Lernorten erworben und weiterentwickelt hat und die einen zur Bewältigung von Handlungssituationen befähigen.

„Das ist eben dieser Vorteil von diesem DQR, dass man weggelöst von diesen klassischen Abschlüssen, Benotungen, Einstufungen, das darfst du, das darfst du nicht damit, hin auf die Person zu schauen“ (Int. 1).

Dabei fragen sie sich, wie sich insbesondere Frauen mit Familien neben ihrem Beruf weiterqualifizieren können, und sehen kaum Möglichkeiten der berufsbegleitenden Weiterbildung. Sie zeigen sich auch skeptisch gegenüber den Rahmenbedingungen, unter denen diese bildungspolitischen Veränderungen, wie etwa die Eröffnung neuer Wege an die Hochschule, stattfinden. So fragen viele von den Interviewten kritisch, wie man auf die gestiegenen Ansprüche auf dem Arbeitsmarkt eingehen will, wenn die Einzelnen sich in einem durchlässigen System weiterbilden. Noch sei nicht festzustellen, dass sich der Arbeitsmarkt im

Allgemeinen und die Kindertageseinrichtungen im Besonderen darauf eingerichtet haben, dass beruflich qualifizierte mit einem kürzlich erlangten Hochschulabschluss höhere Ansprüche an ihre Arbeit und ihre Entlohnung stellen:

„Wär’ schön, wenn’s so was gibt, und ich sagen kann: ‚Wenn ihr bei mir was macht, kriegt ihr Qualitätssiegel, und dann, wenn ihr so und so viele Seminare gemacht habt, dann ...‘ Da muss man sich überlegen, was ist dann? Dann sind sie ’ne Stufe höher – was für ’ne Stufe? ’Ne Gehaltsstufe? Oder wer oder wie können sie dann Kita-Leitung machen, oder was heißt das dann?“ (Int. 3).

Auch mit Blick auf die Einrichtungen und nicht zuletzt mit Blick auf die Kinder äußern die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Bedenken, wie sie damit umgehen, wenn sich ihre Mitarbeitenden wegen eines Studiums aus ihrem Arbeitsumfeld verabschieden:

„Die Gefahr ist natürlich schon auch immer, je nachdem, wer, was, wie, welche Fortbildung macht, dass du dann abwanderst. Weil du dann irgendwie sagst: ‚Jetzt bin ich qualifizierter, jetzt möchte ich eigentlich irgendwie was anderes, was Höheres, mehr, woanders.‘ Und dann gehst du wieder weg, und die Kinder haben wieder ihre Bezugsperson verloren“ (Int. 5).

Institutionelle Entwicklungen

Bilden sich Erzieherinnen und Erzieher durch ein Studium fort und kehren danach an ihre frühere Arbeitsstelle zurück, entstehen mehr und mehr multiprofessionelle Teams, in denen beruflich und hochschulisch Gebildete zusammenarbeiten. Von den Interviewten werden Potenziale und Herausforderungen dieser Zusammenarbeit benannt: So beinhalten beispielsweise nach Ansicht einer der Interviewten die unterschiedlichen Bildungsbiografien, dass sich die Sprachcodes in beiden Gruppen voneinander unterscheiden und dadurch eine Kommunikation nicht problemlos stattfinden kann:

„Das hat zum einen ’ne große Herausforderung in der Praxis, weil die nämlich nicht dieselbe Sprache sprechen, das ist total schwierig, sich da irgendwie ’ne gemeinsame Sprache anzueignen, aber zum anderen hat’s das große Potenzial, dass sozusagen Leute mit so verschiedenen Hintergründen auch in so ’ne Kita kommen, was tatsächlich auch für die Kinder dann ’ne Bereicherung sein kann“ (Int. 2).

Aus der Perspektive einer anderen Interviewten hemmt neben den sprachlichen Barrieren auch ein

Konkurrenzdenken die Implementation durchlässiger Strukturen:

„Ich find das manchmal schade, wie da von den unterschiedlichen Kompetenzen, die ja, weil unterschiedliche Professionen zusammenarbeiten, wie diese nicht genutzt werden, sondern als Konkurrenz gesehen werden“ (Int. 9).

Entwicklungen in der Weiterbildungspraxis

Die aktuellen bildungspolitischen Veränderungen in Richtung erhöhter Durchlässigkeit gehen für die Interviewten ihrer Ansicht nach mit dem Anspruch an sie einher, mit mehr Heterogenität der Teilnehmenden umzugehen:

„Das ist so die Herausforderung, die auf einen zukommen wird, dass man als Weiterbildner, als Mentor, also in all diesen Positionen, mit einer unheimlichen Heterogenität umgehen muss. Und darauf eingehen muss, und das im Blick haben muss und schauen muss, dass trotzdem jeder irgendwo seinen Ort findet, wo er andocken kann, wo er seine Interessen wiederfinden kann und weiterlernen kann“ (Int. 1).

Aufgrund der Veränderungen melden sie daher auch den Bedarf nach eigener Weiterbildung an. Ein Konzept wie dasjenige der Kompetenzorientierung sei nicht jeder Weiterbildnerin und jedem Weiterbildner auf gleiche Weise in ihrem individualisierten Handeln zugänglich. Coaching und Supervision werden als Arbeitsbereiche, in denen die Interviewten zum Teil selbst nebenberuflich tätig sind, als geeignet genannt, um die Weiterbildenden zu unterstützen:

„Ich hab ja vorhin gesagt, 'ne Kollegin, die aus irgend 'nem Grund so 'ne Neuerung für sich noch nicht aufnehmen kann, ist nicht so weit. Ja, es gibt aber wenig Mechanismen, diesen Menschen 'ne adäquate Begleitung an die Hand zu geben, um zu sagen: ‚So, das ist jetzt 'nem Träger oder wem auch immer so viel wert, dass diese Frau da auch 'ne persönliche Unterstützung und Begleitung kriegt, sich dort weiterentwickeln zu können.‘ Da werden sie jetzt ziemlich alleine mit gelassen“ (Int. 7).

Der Weiterbildungssektor wird insgesamt einer Kritik unterzogen: Hier würden rechtliche und finanzielle Unzulänglichkeiten bestehen, und es seien mehr Bemühungen notwendig, die Außenstehenden deutlich machen, welche Qualität ein Weiterbildungszertifikat hat. Eine der Interviewten resümiert in dieser Hinsicht aber, dass dadurch wiederum eine neue Spaltung auftreten würde:

„Ich glaub schon, weil ja nicht jeder Weiterbildner ein Teil davon sein wird, sondern ganz klar es welche geben wird, die [zu diesem] (...) Qualitätszirkel dazugehören, und welche nicht, und man sich dafür qualifizieren müsste, dann natürlich“ (Int. 3).

Aus Sicht der Interviewten erfordern die aktuellen Veränderungen im Bildungssystem unter Umständen auch eine Implementation von Benotungssystemen im Weiterbildungsbereich. Die Interviewten distanzieren sich in ihrem Selbstverständnis allerdings deutlich von einer Bewertung und Benotung, wie sie in Schulen üblich ist. Ihre Praxis sei nicht gänzlich frei von Bewertung; ihr Ansatz sei es jedoch, die Entwicklung eines Individuums im Verlauf der Weiterbildungsveranstaltung einzuschätzen. Es werden weniger äußere Maßstäbe herangezogen, sondern der Blick werde auf das Individuum – seinen Ausgangs- und Endpunkt im Lernprozess – gerichtet. Die Interviewten können sich daher nur schwer mit dem Gedanken an eine Benotung und die damit verbundene Leistungsorientierung anfreunden:

„Da fällt mir spontan irgendwie ein, dass es mehr den Leistungsorientierungscharakter hat, und das stört mich total [lacht]. Das würd mich total stören, wenn ich jetzt daraufhin irgendwie da mit Leuten und dann sitzen die da, weil die Modulpunkte sammeln wollen, nee. (...) Weil dann die Leute gar nicht mehr, und das ist ja 'ne Voraussetzung, dass sie von sich selbst aus, aus sich selbst heraus lernen wollen und sich neue Inhalte erschließen wollen. Nee, dann ändert sich unsere Rolle“ (Int. 5).

6 Zusammenfassung

Die Ergebnisse dieser Interviewstudie lassen sich in einer Übersicht auf die folgenden Thesen verkürzen. Diese beantworten die Fragen, die am Anfang der Studie standen, und sie rekonstruieren die Sicht der Interviewten, wie sie durch die Leitfadeninterviews erhoben und durch die Qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet worden ist.

(1) Die Weiterbildenden agieren allein und suchen sich in Eigenregie sozialen Austausch mit anderen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern

In einer isolierten Praxis des planerischen Handelns als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner eignen sich die Interviewten aktuelle Tendenzen der Weiterbildung selbst an. In Abhängigkeit von ihrem Vorwissen und ihrer eigenen Haltung suchen sie sich aus der Lektüre und der sozialen Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen über Didaktiken diejenigen aus, die sie selbst vertreten können und für sinnvoll erachten.

(2) Kompetenzorientierung stellt ein hilfreiches Instrument für die Weiterbildungsgestaltung dar

Niemand der Interviewten äußert fundamentale Kritik an den Prinzipien, auf denen die Kompetenzorientierung als Konzept fußt. Sie sehen zwar noch Schwierigkeiten bei der Umsetzung, aber sie sind der Ansicht, dass alle Akteurinnen und Akteure – von den Kindern über das Team bis hin zu den Eltern – von einer kompetenzorientierten Weiterbildung, die sich auf die frühpädagogische Arbeit niederschlägt, profitieren: Alle würden besser gefördert.

(3) Ein kompetenzorientierter Ansatz stellt die Teilnehmenden in den Vordergrund: ihre Bedürfnisse, ihre Kompetenzen, ihre Biografie

Für die Interviewten zeichnet sich die Kompetenzorientierung als didaktischer Ansatz der frühpädagogischen Weiterbildung dadurch aus, dass sie als Weiterbildende in die Rolle einer „Ermöglicherin“ schlüpfen: Durch die didaktische Rahmung des Weiterbildungsgeschehens und ihren eigenen Rückzug aus der aktiven Rolle einer Wissensvermittlerin überlassen sie Verantwortung und auch Gestaltungsmöglichkeiten

den Teilnehmenden. Dies erfordert unter anderem eine ausgeglichene Beteiligung aller Anwesenden an der Kommunikation innerhalb der Veranstaltung.

(4) Die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz wird von den Interviewten besonders stark gewichtet
Manche der Interviewten differenzieren zwischen fachschulisch und akademisch qualifizierten Weiterbildungsteilnehmenden und gewichten danach, welche Kompetenzdimension ihnen in der Weiterbildung besonders förderungswürdig erscheint. Sie erwähnen jedoch nicht den Einsatz von Kompetenzerfassungsmethoden, mit denen sie den je individuellen Kompetenzstand der Teilnehmenden feststellen könnten.

(5) Die Arbeit mit dem Kind, die die Teilnehmenden ausführen, steht im Mittelpunkt der inhaltlichen sowie methodischen Weiterbildungsplanung

Die Interviewten richten einen stark domänenspezifischen Blick auf ihre Weiterbildungspraxis: Im Mittelpunkt ihrer planerischen Denkweise steht das Kind als Adressat und Mitproduzent der pädagogischen Arbeit ihrer Teilnehmenden. Dies ist Dreh- und Angelpunkt sowohl ihrer inhaltlichen als auch methodischen Planung und Durchführung der Weiterbildungsveranstaltung.

(6) Ein geplantes Weiterbildungsgeschehen, in dem die Weiterbildenden flexibel eingreifen, verhindert nicht das Misslingen von Methodeneinsätzen

Die Interviewten ziehen sich nicht aus ihrer planerischen Verantwortung zurück; sie berichten jedoch in selbst angestoßener Selbstreflexion von misslungenen Methodeneinsätzen, die sie ihrer Ansicht nach nicht hätten vermeiden können. In solchen Situationen achten sie darauf, dies mit den Teilnehmenden gemeinsam zu reflektieren, um so die betreffende Sequenz zu beenden.

(7) Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen werden unter den jetzigen Bedingungen von den Interviewten teilweise kritisch betrachtet

Sie sehen noch viele weitere Schritte als notwendig an, wenn Durchlässigkeit im Bildungssystem hergestellt werden soll. Kompetenzorientierung einzuführen, sei hierbei nur eines von vielen weiteren nötigen Mitteln. Die Akteurinnen und Akteure müssten dafür auch noch einige Hürden überwinden, wie etwa die

sprachlichen Differenzen und das Konkurrenzdenken in multiprofessionellen Teams. Für den Weiterbildungsbereich machen sie strukturelle und individuelle Unterstützungsbedarfe bei der Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung als einem Konzept aus, denen derzeit noch nicht entsprochen werde.

7 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Studie hat einen Eindruck davon vermittelt, wie die elf in die Auswertung einbezogenen frühpädagogischen Weiterbildenden die Kompetenzorientierung umsetzen und wie sie die damit zusammenhängenden bildungspolitischen Entwicklungen hin zu einer besseren Durchlässigkeit einschätzen. Die Aussagekraft bleibt jedoch auf die Ebene der selbst beschriebenen Deutungs- und Handlungsmuster beschränkt. Nicht untersucht wurde die Performanz der Interviewten, in die auch die Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen als mitgestaltende Bildungssubjekte einbezogen sind. In weiteren Studien wird daher zu klären sein, inwieweit das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungspraxis den tatsächlichen Praktiken entspricht (Brodowski 2014). Darüber hinaus müsste auch die Perspektive der Teilnehmenden erfasst werden, um zu einem umfassenden Bild der Weiterbildungspraxis zu gelangen. Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich trotz dieser Einschränkungen einige zentrale Aspekte diskutieren.

Aus der Definition von kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildung, wie sie die Interviewten selbst formuliert haben, lässt sich in erster Linie die Frage ableiten, in welchem Bezug Kompetenzorientierung zur Weiterbildung allgemein steht. Viele der Aspekte, die durch die Interviewten als Merkmale kompetenzorientierter Weiterbildung beschrieben werden, sind so auch in der traditionellen disziplinären Diskussion in der Weiterbildung und Erwachsenenbildung nachzulesen (z.B. Teilnehmendenorientierung als die viel zitierte und elementare didaktische Grundlage der Disziplin). Welche Erweiterung hat die Weiterbildung also durch das Konzept der Kompetenzorientierung erfahren?

Bemerkenswert ist die Aufgeschlossenheit, mit der die Interviewten proaktiv an das Konzept der Kompetenzorientierung herangehen. Obwohl sie vergleichsweise isoliert und selbstständig sich dieses Konzept aneignen (müssen), ergibt sich zumindest aus den elf ausgewerteten Interviews, dass sie das Konzept – auf ihre eigene Art – nutzen möchten. Die Motivation der Interviewten steht im Gegensatz

zur eher extrinsischen Motivation der Hochschulen und zu dem Zwang, unter dem sich diese zum Teil mit der Kompetenzorientierung befassen müssen (Vogelfänger 2010). Es bleibt aber zu beachten, dass die Befragung im Rahmen eines Projekts der WiFF stattgefunden hat, in dem Kompetenzorientierung ein offizieller Maßstab ist.

Inhaltlich hat sich in der vorliegenden Studie der Aspekt der doppelten Didaktik als maßgebliches Prinzip der Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen herauskristallisiert. Das unmittelbare Handeln der Weiterbildnerinnen richtet sich an die erwachsenen Fachkräfte. Gleichzeitig soll die Weiterbildungspraxis auch als Modell für die pädagogische Praxis der Fachkräfte dienen. Weiterbildung soll gleich zwei Gruppen gerecht werden: den erwachsenen Fachkräften im Seminarraum und den Kindern, für die sie in ihrem eigenen pädagogischen Alltag verantwortlich sind. Beide Gruppen werden als Subjekte anerkannt; beiden Gruppen soll ein fall- und situationsspezifisches sowie reflektiertes pädagogisches Handeln entgegengebracht werden. Kompetenzorientierung heißt für die Interviewten also, auch die Kompetenzen der Kinder mitzudenken. So ist in der frühpädagogischen Weiterbildung die doppelte Didaktik gewissermaßen eine doppelte Kompetenzorientierung, denn die Weiterbildenden nehmen gleichzeitig ihre eigene Adressatengruppe, also die Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, und die Kinder, also die Adressatengruppe ihrer Teilnehmenden, als kompetente Subjekte in den Blick. Auch für die WiFF und die Kultusministerkonferenz, die in ihrem kompetenzorientierten Qualifikationsprofil von einer „doppelten Vermittlungspraxis“ spricht (KMK 2011, S. 6), ist ein derartiger Ansatz von Bedeutung. Kritisch zu fragen ist hier jedoch, wo die Grenzen dieser idealtypischen Haltung liegen: Wie wirken sich zum Beispiel die Altersunterschiede der Weiterbildenden, Teilnehmenden und Kinder aus? So ist die Reflexionsfähigkeit einer erwachsenen Weiterbildungsteilnehmerin nicht vergleichbar mit derjenigen eines Kindes unter drei Jahren (Schüßler 2008). Das Kompetenzgefälle zwischen Erzieherin bzw. Erzieher und Kindern besteht in gewisser Weise noch, während die Weiterbildung auf dem Prinzip des Austausches auf Augenhöhe basiert. Die Erwartungen an die inhaltliche und methodische Mitgestaltung durch die lernende Person und vor allem an deren Teilnahme an der Kommunikation können sich also

nicht in gleicher Weise an das Kind richten wie an die Teilnehmenden einer Weiterbildung.

Weiterhin heißt Kompetenzorientierung für die Interviewten, den Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern eine grundlegende Wertschätzung entgegenzubringen, sie also a priori als kompetent wahrzunehmen. Eine derartige Sicht findet sich auch in der theoretischen Literatur zur Kompetenzorientierung oder in den *Wegweisern Weiterbildung* der WiFF zur kompetenzorientierten Gestaltung von Weiterbildung. Für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist sie jedoch Grundbestandteil ihrer subjektorientierten didaktischen Herangehensweise.

Die Interviewpartnerinnen und -partner unterscheiden klar zwischen Fachkompetenzen und Personalkompetenzen. Die Vorstellung, die der DQR und die WiFF vertreten, dass sich Kompetenzen über abgrenzbare Dimensionen erstrecken, findet sich also grundsätzlich auch bei den Befragten. Aus Perspektive des Projekts WiFF lassen sich Kompetenzen jedoch noch feiner differenzieren, als die Befragten es tun. So unterscheiden die *Wegweiser Weiterbildung* vier grundsätzliche Kompetenzdimensionen: Fachkompetenzen sind nochmals aufgeteilt in Wissen und Fertigkeiten, Personale Kompetenzen in Sozial- und Selbstkompetenz.⁴ Angesichts der Ergebnisse stellt sich die Frage, ob die Kompetenzmodelle des DQR und der WiFF zu stark dimensioniert sind, oder ob das Kompetenzverständnis der Weiterbildnerinnen noch feiner ausdifferenziert werden sollte. Damit verbunden ist die Frage: Wie stark dimensioniert sollten Kompetenzmodelle sein, um noch handhabbar und zugleich valide zu sein? Die befragten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner berichten, dass sie in ihrer Praxis vor allem die personalen Kompetenzen fördern möchten, und legen hier insbesondere Wert auf die Förderung von Reflexionskompetenzen. Auch einige frühpädagogische Autorinnen und Autoren räumen diesen einen zentralen Platz in der Kompetenzentwicklung von frühpädagogischen Fachkräften ein (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011; vgl. hierzu auch Göhlich 2011). Sabine Vogel-fänger (2010) kam in ihrer Befragung von Leitungskräften frühpädagogischer Studiengänge zu einem

4 Weiterhin zeigen die *Wegweiser* auch noch ausdifferenzierte Kompetenzprofile, die für jede der vier Dimensionen noch einmal jeweils themenspezifische Kompetenzen beschreiben.

ähnlichen Ergebnis, so auch Marina Mayer (2010) in der Befragung von Leitungskräften von Fachschulen für Sozialpädagogik: Reflexionsförderung ist aus Sicht vieler Akteurinnen und Akteure unentbehrlich für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Wird damit dieser Gruppe pauschal zugeschrieben, wo Weiterbildung ansetzen soll? Folgt man nämlich, wie u.a. WiFF das tut, der Idee, dass Kompetenz im Subjekt verortet ist und Subjekte über verschiedene Ausstattungen von Kompetenz verfügen, dann sollten Weiterbildungen idealerweise an jeweils *individuell unterschiedlichen* Kompetenzprofilen ansetzen. Idealerweise sollten die Weiterbildenden deshalb den je individuellen Kompetenzstand jeder teilnehmenden Person in allen Kompetenzdimensionen fördern, ohne eine besonders stark zu gewichten, und von diesem Ausgangspunkt aus die Weiterbildung gestalten, die jedem Individuum eine Kompetenzentwicklung ermöglicht (siehe dazu die Vorschläge zur Erfassung von fachlichen sowie personalen Kompetenzen, zum Beispiel Fragebogen, Dilemma-Arbeit, narratives Interview; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). In der vorliegenden Studie wurde dies jedoch noch nicht thematisiert. Somit bleibt offen, ob dieser Anspruch von den Weiterbildnerinnen geteilt wird und welche Möglichkeiten und Grenzen sie für eine Umsetzung sehen.

8 Literatur

- Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Nr. 2, S. 45–48
- Brodowski, Sarah (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen als ein Qualitätsmerkmal von Weiterbildungsanbietern. Eine Analyse über die Umsetzung einer kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis. Unveröffentlichte Masterarbeit
- Erpenbeck, John (2014): Stichwort »Kompetenzen«. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 20–21
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Gillen, Julia (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, S. 1–14
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (1999): Theoriegeleitete Textanalyse? Das Potential einer variablenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse. Veröffentlichungsreihe der Arbeitsgruppe Wissenschaftstransformation des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. Berlin
- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, S. 138–152
- Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von

- Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.2011
- Mayer, Marina (2010): Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 3. München
- Pant, Hans Anand (2012): Standards, Kompetenzen – und was sonst? Aufgaben von Schule und Unterricht in der (Nach-)PISA-Ära. Vortrag. Lehrerbildung im Dialog von Universität und Schule, Regensburg, 31. Januar 2012
- Pfadenhauer, Michaela (2014): Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘ – Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. In: Faas, Stefan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden, S. 41–50
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 15(1), Art. 18
- Schübler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, Schwerpunkt „Reflexives Lernen“, 5. Jg., Ausgabe 2, S. 1–22
- Steinke, Ines (2004): Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko/Dresing, Thorsten (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 176–187
- Treptow, Rainer (2014): Kompetenz – das große Versprechen. In: Faas, Stefan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden, S. 21–39
- Vogelfänger, Sabine (2010): Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 4. München

9 Anhang

9.1 Interview-Leitfaden

Leitfrage/ Erzählaufforderung	Check: Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Wann sind Sie dem Konzept der Kompetenzorientierung (KO) das erste Mal begegnet? Was war für Sie der Anlass, sich mit dem Thema Kompetenzorientierung zu beschäftigen?	1. Eigene Beschäftigung mit dem Thema/ Bedeutung 2. Einfluss der KO auf eigene Weiterbildungen (WB) 3. Methoden 4. Konzeption 5. Merkmale kompetenzorientierter WB 6. Didaktik	– Wie hat sich Ihre Beschäftigung mit dem Konzept weiterentwickelt? – Was bedeutet Kompetenzorientierung für Sie bei der Gestaltung Ihrer Weiterbildungen? Wie erkennt man die KO in Ihren Weiterbildungen? – Wie zeigt sich die KO in der Auswahl Ihrer Methoden? – Welche Bedeutung hat die KO bei der Planung/Konzeption Ihrer Weiterbildungen? – Welche Merkmale erfüllt aus Ihrer Sicht eine kompetenzorientierte Weiterbildung? Welche Eigenschaften hat eine kompetenzorientierte WB, die eine nicht-kompetenzorientierte WB nicht hat? – Welche didaktischen Prinzipien sind Ihnen bei Ihren Weiterbildungen besonders wichtig?	– Wie war das für Sie? – Können Sie das noch ausführlicher beschreiben? – Wie ging das dann weiter? – Wie hat sich das denn dann weiterentwickelt? – Können Sie für ... ein Beispiel nennen? – Was ist Ihnen da besonders wichtig? – Was schätzen Sie an der kompetenzorientierten Gestaltung von WB?

Leitfrage/ Erzählaufforderung	Check: Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
		– Wie wichtig ist Ihnen die Kompetenzorientierung im Vergleich zu anderen didaktischen Prinzipien? Inwiefern hat sie eine Sonderrolle oder eben nicht?	
	7. Teilnehmende	– Wie gehen Sie in der Vorbereitung auf die Teilnehmenden ein? – Wie gehen Sie während der Veranstaltung auf die Teilnehmenden ein?	
	8. Beispiel	– Können Sie ein konkretes Beispiel geben, bei dem Ihnen die Umsetzung besonders gut gelungen ist?	
	9. Formate	– Gibt es für Sie einen Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und den Formaten von Weiterbildung? Wie zeigt sich das in Ihrer beruflichen Praxis?	
	10. Profiteure	– Wer könnte aus Ihrer Sicht von der KO profitieren?	
	11. Eventuell Unklares/ Störendes	– Ist Ihnen am Konzept etwas unklar? Stört Sie etwas?	
Man kann aus einer bestimmten Sichtweise Kompetenzorientierung auch als bildungspolitischen Schlüssel zu mehr Durchlässigkeit sehen. Wie sehen Sie das?	Einordnung WB und KO in Entwicklung des lebenslangen Lernens Veränderte Rolle der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	Manche Leute sind der Meinung, das ändert die Rolle der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Wie würden Sie das einschätzen?	

9.2 Kategoriensystem

Hauptkategorie (deduktiv gebildet)	Subkategorien
Verständnis (anhand des theoretischen Vorverständnisses gebildete Kategorie)	Aneignungsprozess (deduktiv gebildet aus der Leitfaden-Frage)
	Implizites Handlungsmuster (induktiv gebildet)
	„Schalter-Umlegen“ (In-vivo-Code) (induktiv gebildet)
	Bedeutung der WIFF (induktiv gebildet)
	Bedeutung des DQR (induktiv gebildet)
	Doppelte Didaktik (induktiv gebildet)
	Selbststeuerung (induktiv gebildet)
	Teilnehmendenorientierung (induktiv gebildet)
	Anknüpfung an Kompetenzen (induktiv gebildet)
	Kommunikation (induktiv gebildet)
	Verhältnis von Inhaltsvermittlung und Reflexionsförderung (induktiv gebildet)
	Praxistransfer (induktiv gebildet)
	Abgrenzung zur (Hoch-)Schule (induktiv gebildet)
	Bildungsbegriff (induktiv gebildet)
	Grenzen (deduktiv gebildet aus der Leitfaden-Frage)
	Formate (deduktiv gebildet aus der Leitfaden-Frage)
	Profiteure (deduktiv gebildet aus der Leitfaden-Frage)
Berichtete Praxis (anhand des theoretischen Vorverständnisses gebildete Kategorie)	Individualisiertes Handeln (induktiv gebildet)
	Situationsspezifisches Handeln (induktiv gebildet)
	Methoden (deduktiv gebildet aus der Leitfaden-Frage)
Bildungspolitische Einschätzungen (anhand der Strukturierung des Interview-Leitfadens gebildete Kategorie)	Bewertung des DQR (induktiv gebildet)
	Bewertung von Durchlässigkeit (induktiv gebildet)
	Multiprofessionelle Teams (induktiv gebildet)
	Weiterbildungspraxis (induktiv gebildet)

Zu den Autorinnen



Jelena Kovacevic

ist seit März 2014 wissenschaftliche Referentin bei der WiFF. Sie hat Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin und an der Humboldt-Universität zu Berlin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie am Institute of Education der University of London studiert. Während ihres Master-Studiums war sie als studentische Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Berlin tätig, wo sie unter anderem in einem Projekt zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung arbeitete.



Dr. Carola Nürnberg

ist seit Mai 2010 Mitarbeiterin bei der WiFF, zunächst als wissenschaftliche Referentin mit dem Schwerpunkt Anschlussfähige Bildungswege und Kooperationen und inzwischen als Projektkoordinatorin. Sie studierte Psychologie an der Universität Mannheim und promovierte an der London School of Economics (LSE). Am Teaching and Learning Centre der LSE war sie in einem Projekt zu den Karrierewegen promovierter Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler tätig, und in der NetzWerkstatt der Freien Universität Berlin war sie Referentin in der Doktorandenqualifizierung.

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

Alle Publikationen sind kostenfrei erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxis-material als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
 Band 41: Timm Albers/Michael Lichtblau: Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte	 Band 21: Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“	 Band 10: Leitung von Kindertageseinrichtungen	 Band 5: Klaus Fröhlich-Gildhoff/ Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)
Band 40: Hans Rudolf Leu: Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung Band 39: Petra Strehmel/Daniela Ulber: Leitung von Kindertageseinrichtungen Band 38: Beate Hock/Gerda Holz/Marlies Kopplow: Kinder in Armutslagen Band 37: Daniela Kobelt Neuhaus/Günter Refle: Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum	Band 20: Jan Leygraf: Fachberatung in Deutschland Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich	Band 9: Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen Band 8: Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis Band 7: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen Band 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft	Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Kompetenzorientierung kann einerseits auf curricularer bzw. dokumentenbasierter und andererseits auf didaktisch-methodischer Ebene in der frühpädagogischen Weiterbildung umgesetzt werden. Viele Dokumente, die sich auf die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung beziehen, verwenden bereits den Begriff von Kompetenz (z.B. die Kompetenzprofile der WiFF Wegweiser Weiterbildung). Die vorliegende Interviewstudie schließt die Kenntnislücke der didaktisch-methodischen Umsetzung von Kompetenzorientierung. Dabei beeinflussen die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner maßgeblich den kompetenzorientierten Lehr-Lernprozess.