

Was bedeutet Kompetenzorientierung in der Praxis ?

ifp-Impulsfachtag
„Kompetenzorientierung in der
Weiterbildung“

29.1.2014

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ)
an der EH Freiburg



ZfKJ

1. Kompetenzorientierung - warum?
2. Entwicklung kompetenzbasierter Weiterbildung – wie?
3. Orientierung am Kompetenzmodell – wie und welches?
4. Kompetenzerfassung – warum? (Weg von der Mittelwertpädagogik!)
5. Kompetenzerfassung – wie?
6. Zusammenfassung und Hinweise für die Praxis

1. Kompetenzorientierung - warum?

- stellt **Verbindlichkeit und Vergleichbarkeit** her
- bietet die Grundlage für – zwingend notwendige – **Evaluation** (Zieloperationalisierung, Möglichkeit der Überprüfung operationalisierter Ziele / Kompetenzen) auf der Ebene des Individuums, der Gruppe und des Angebots selbst
- bietet eine Grundlage für die Entwicklung von Zertifizierungs- und Anrechnungsmodellen und erhöht damit **Durchlässigkeit** zwischen den verschiedenen Aus- und Weiterbildungsbausteinen („lebenslanges Lernen“)
- erhöht den Anspruch an **innovative kompetenzorientierte didaktische Formate**: Lehr-Lern- Formate, prüfungsdidaktische Formate / Verfahren der Erfassung von Kompetenz, kompetenzorientierte Feedback- und Mentoring-Verfahren

2. Kompetenzorientierung wie?

6. Qualitätssicherung
& Weiterentwicklung

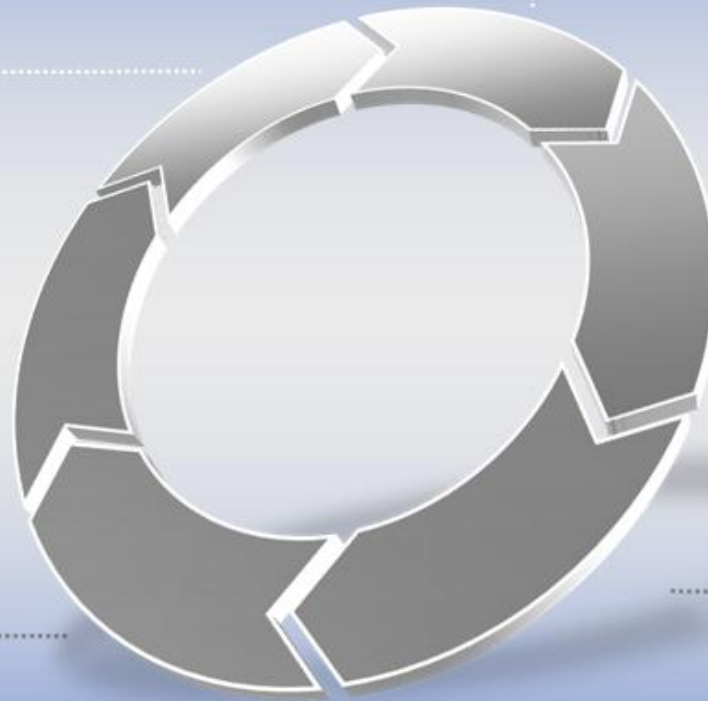
5. Evaluation

4. Methodik/Didaktik

1. Zielorientierung

2. Kompetenzmodell

3. Curricularer Aufbau:
Struktur und Inhalt



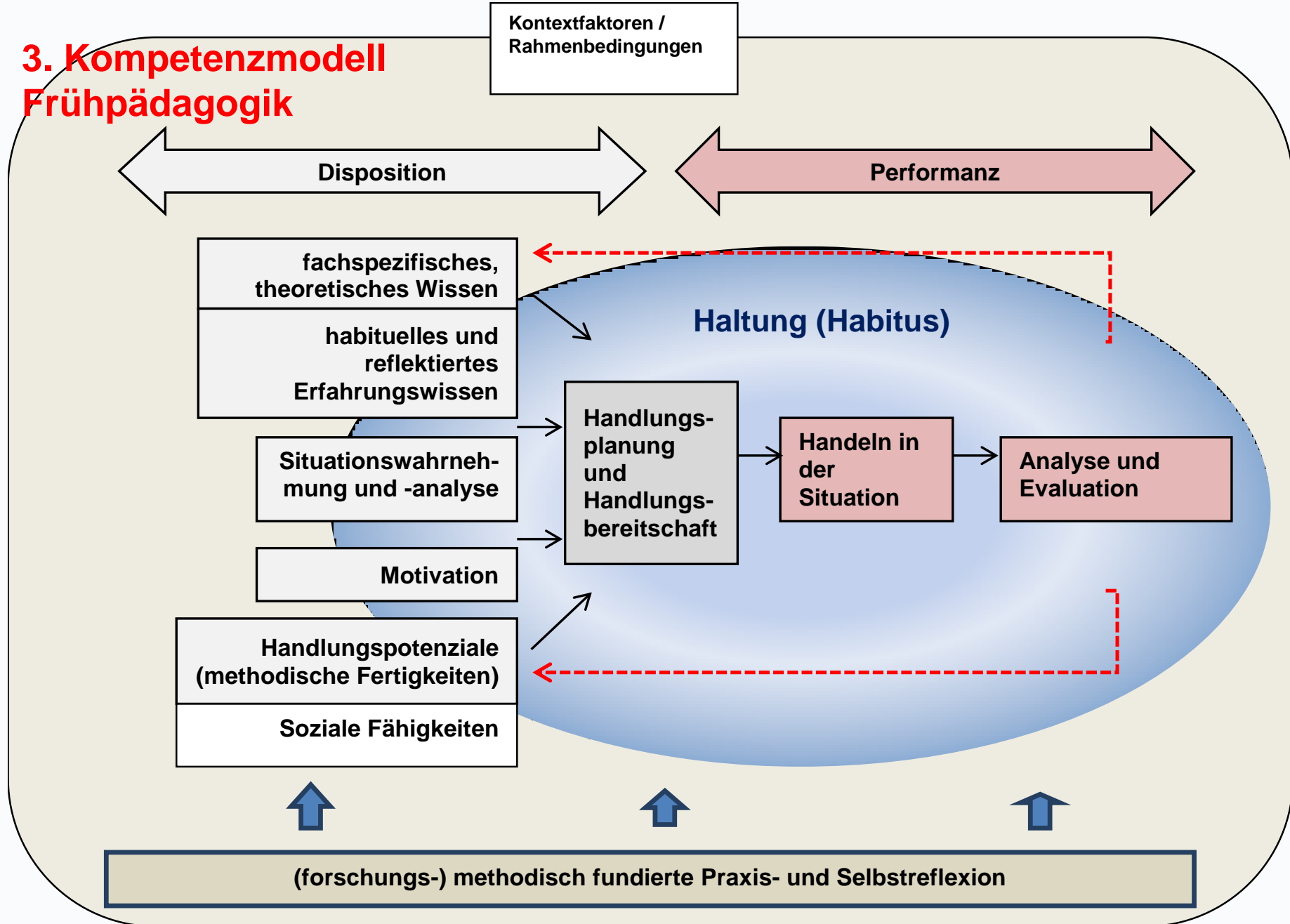
**Kontinuierlicher Bezug zur
Praxis**

(Kompetenz der Organisation/Einrichtung:
Wissen über das Arbeitsfeld)

**Kontinuierliche
Zielgruppenorientierung**

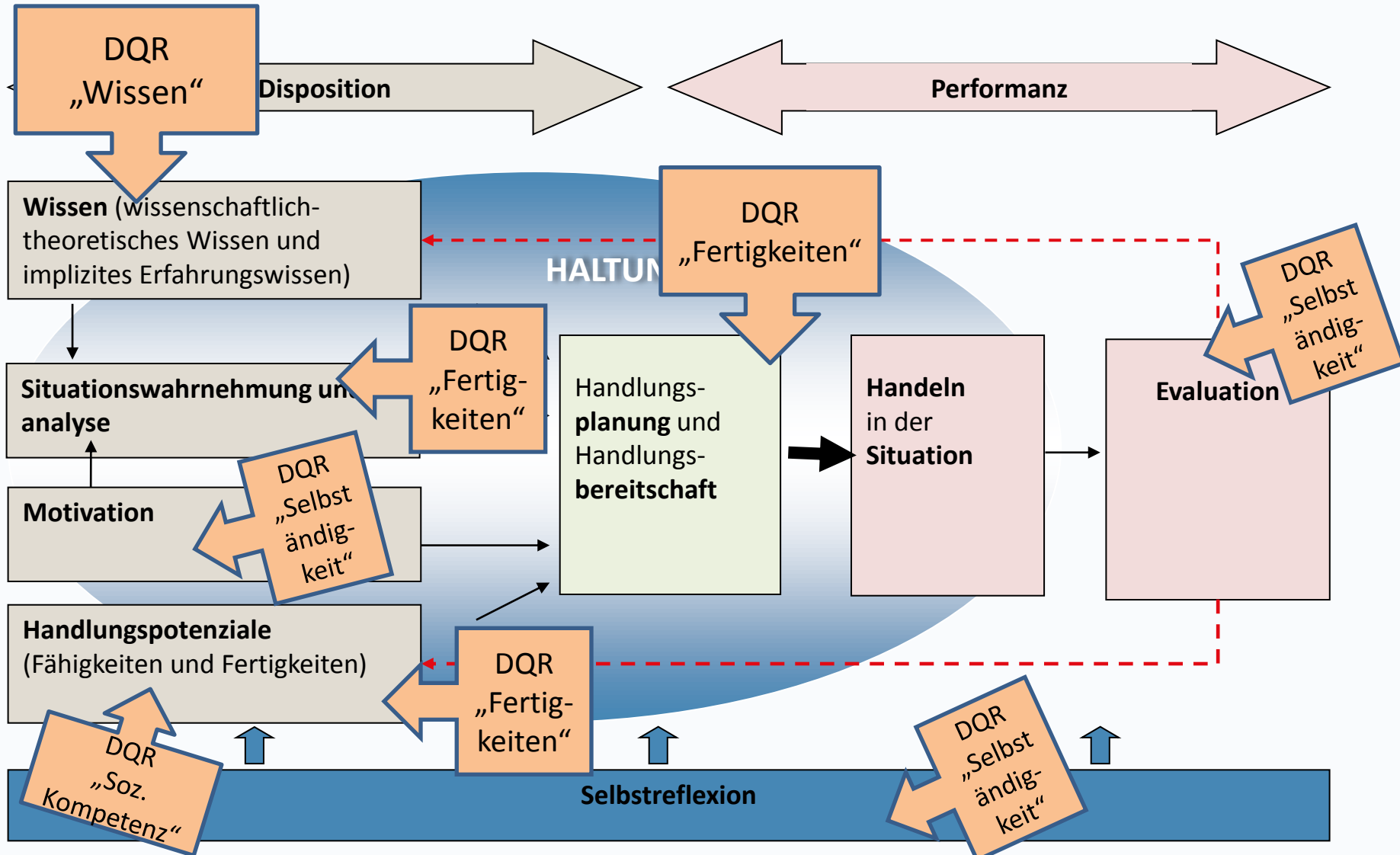
(Kompetenzen der Individuen: Anknüpfung an
Bedarfen und Biographien)

3. Kompetenzmodell Frühpädagogik



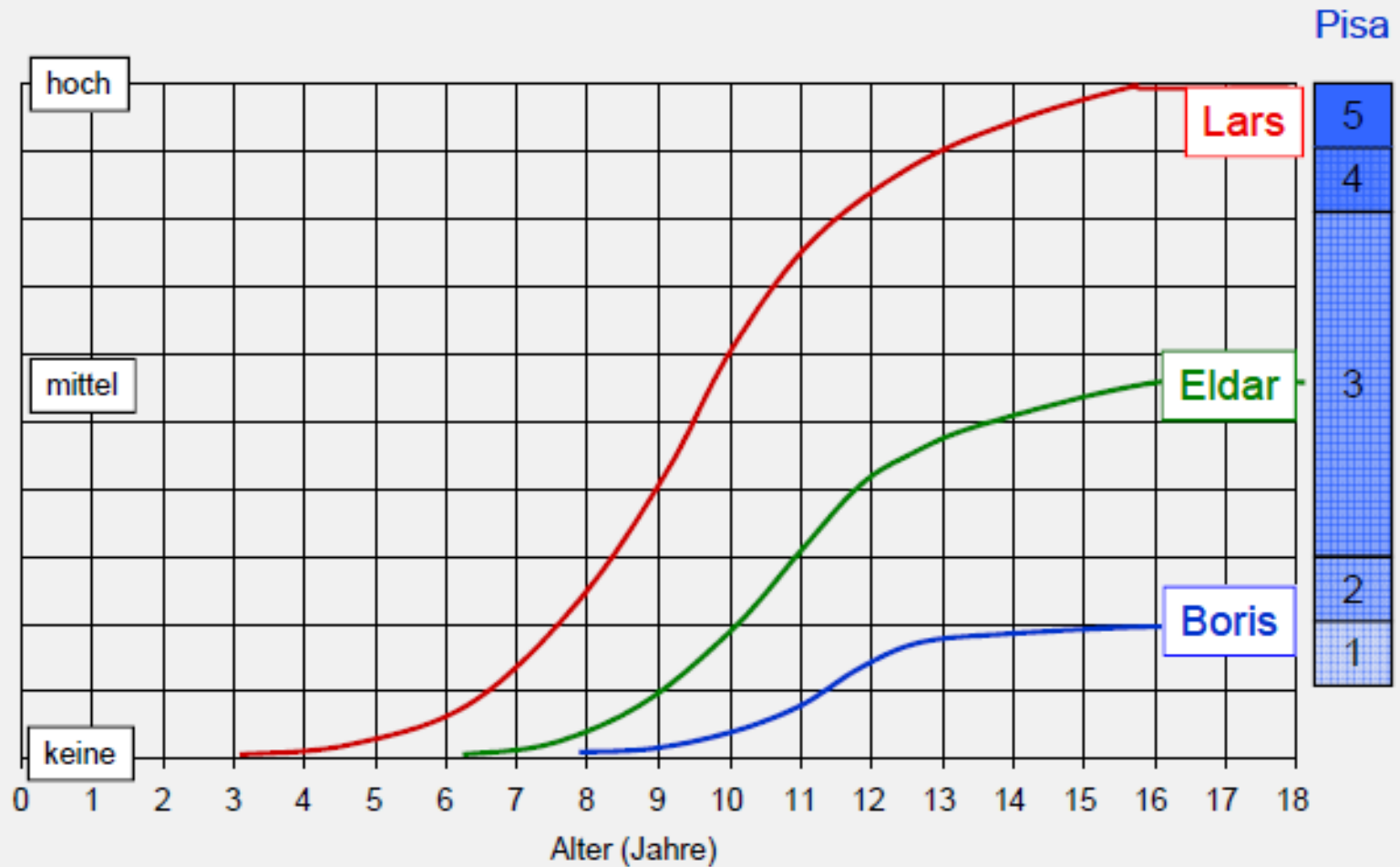
Kartoffelbrei

Verbindung zwischen Strukturmodell (DQR) und Prozessmodell

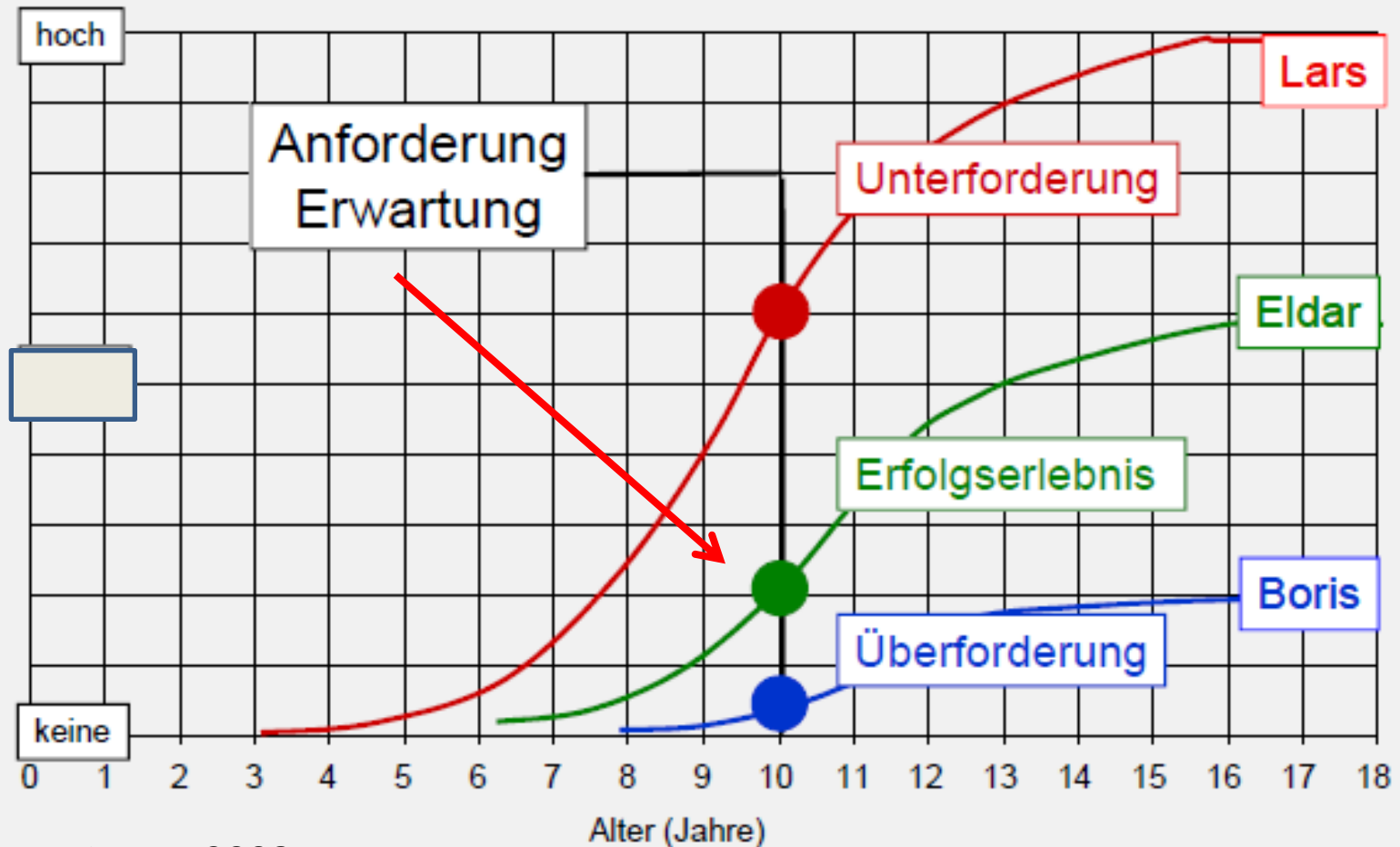


4. Kompetenzerfassung – warum? (Weg von der Mittelwertpädagogik!)

Entwicklung der Lese Kompetenz



Anforderung und Kompetenz



Remo Largo, 2008

„Individuelle Förderung verlangt, sich vom Leitbild des ‚Durchschnittsschülers‘ zu verabschieden“ (Helmke, 2012)

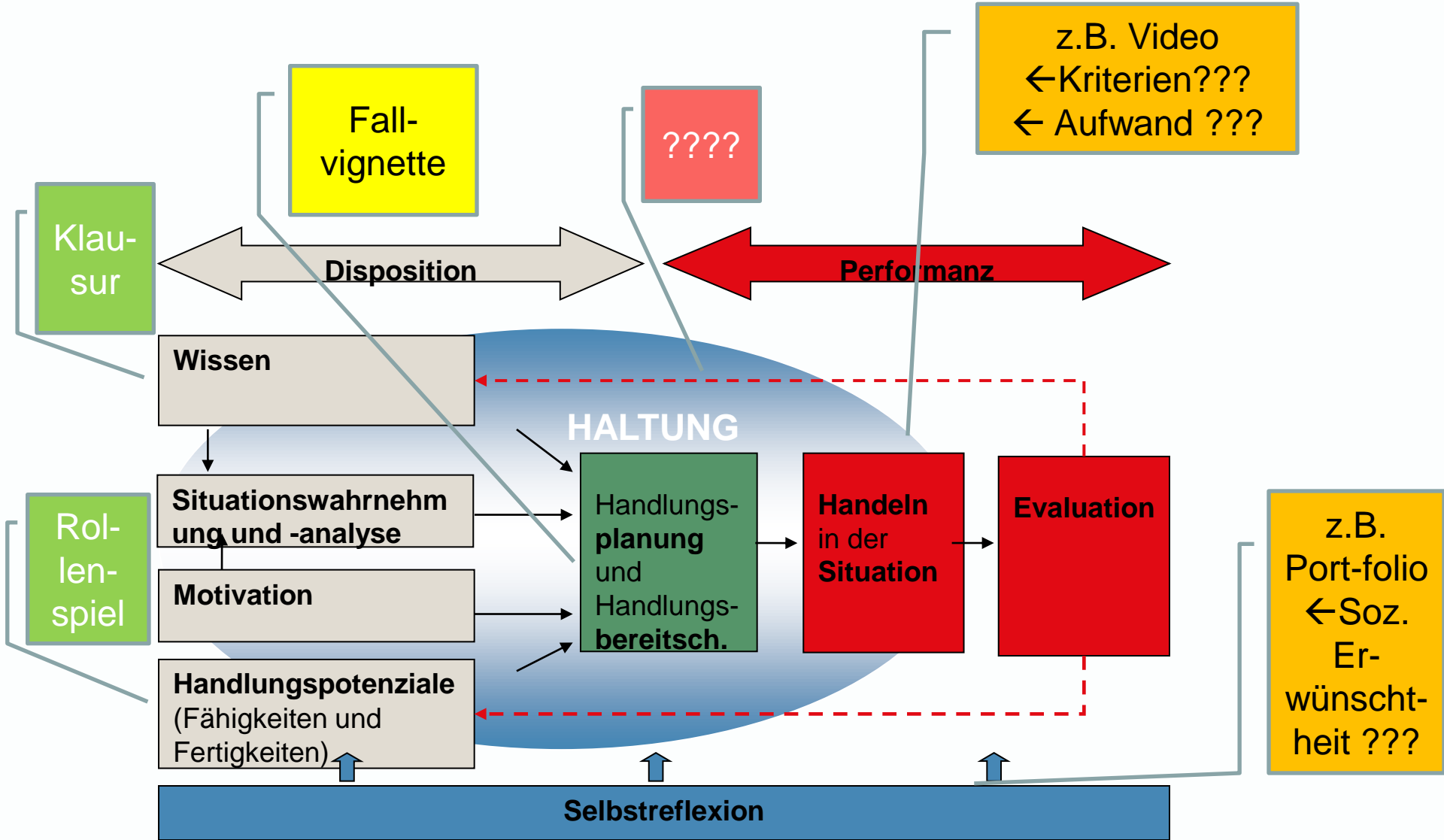
5. Kompetenzerfassung – wie?

5.1 Die Schwierigkeiten und Varianten der Kompetenzerfassung

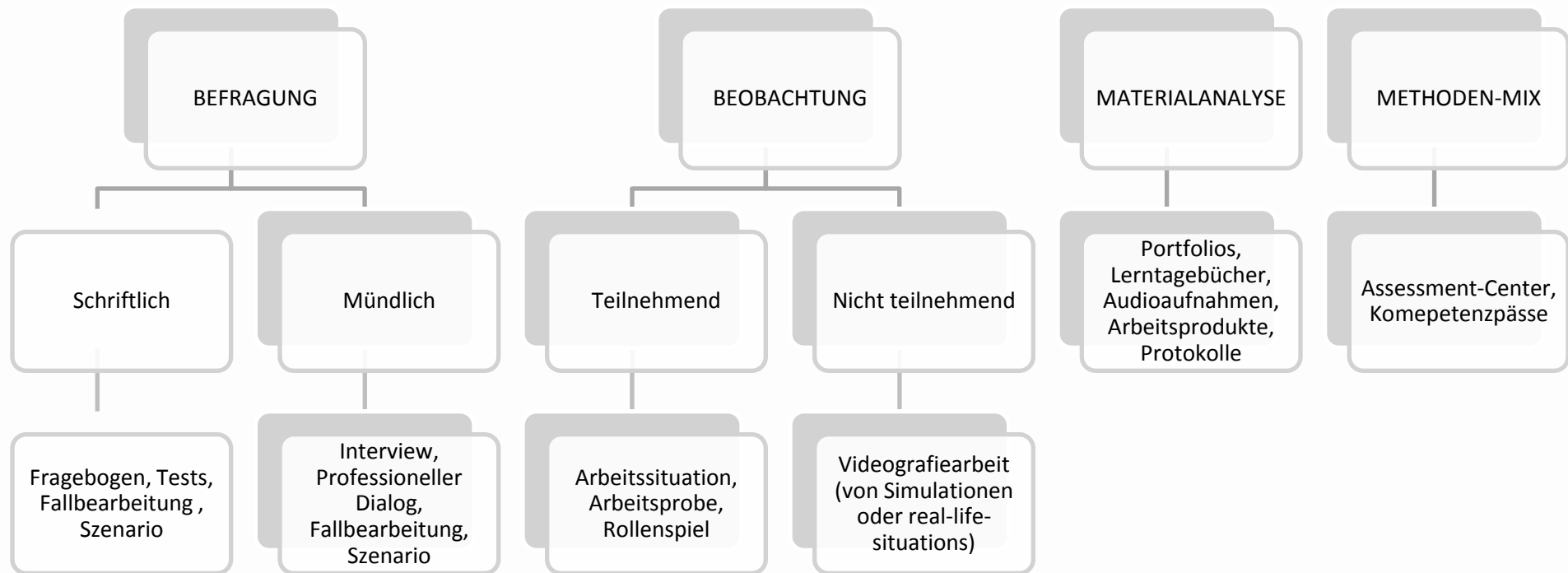
5.2 Beispiel 1: Analyse von Dilemmasituationen

5.3 Beispiel 2: Analyse von Videosequenzen

5.1 Grundschwierigkeit der Erfassung von Disposition versus Performanz



Bestehende Modelle der Kompetenzerfassung



Eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen & Schiersmann, 2012

GEFÖRDERT VOM



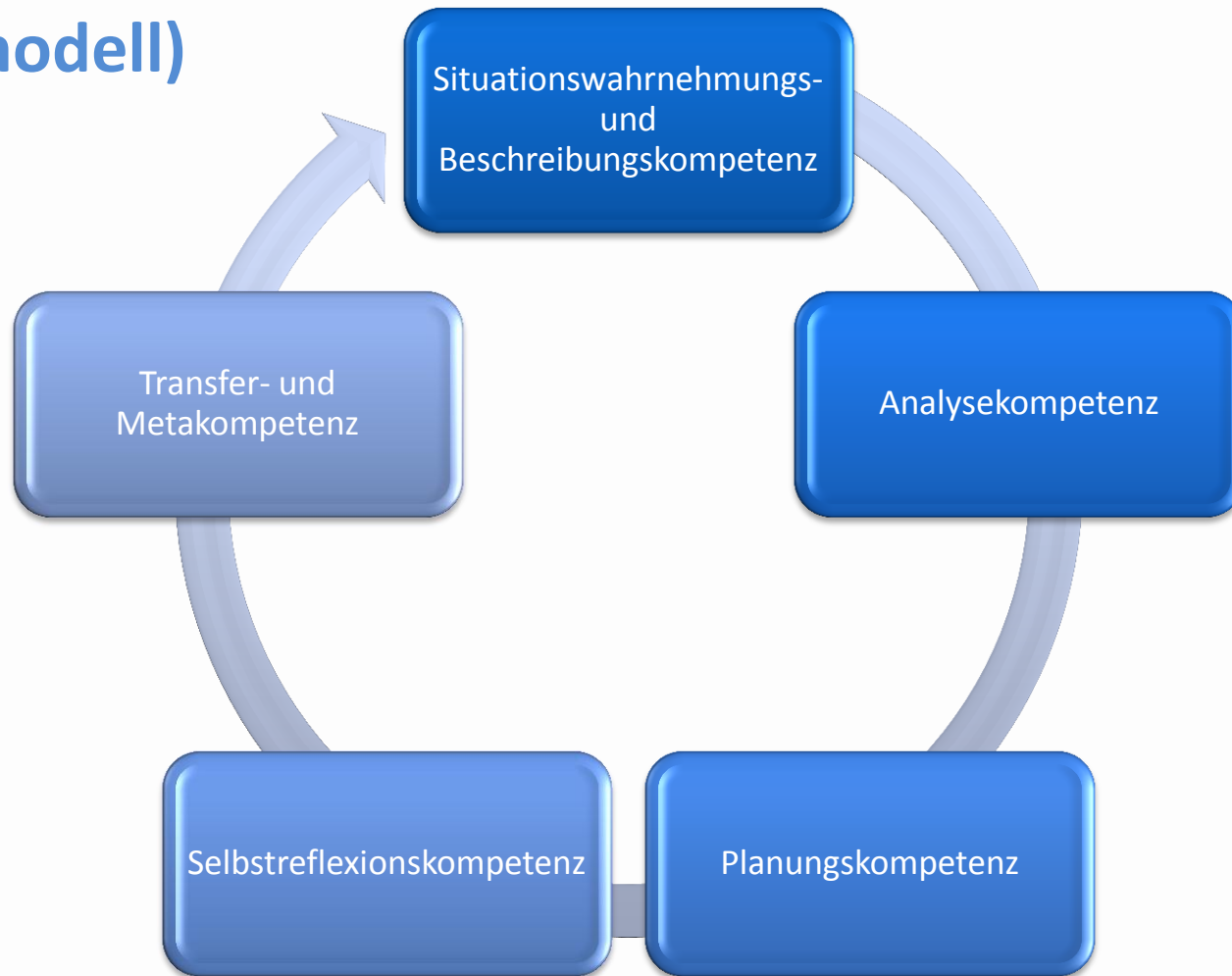
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

5.2 Dilemmasituationen

Entwickelte Typologien der Dilemma-Situationen

		Art des Ausgangsmaterials	
		„Realfälle“ „selbst erlebt“	„Papierfälle“ „standardisiert vorgegeben“
Art der Auswertung	Standardisiert (Raster)		
	Qualitativ- rekonstruktiv		

Erhebungs- und Auswertungsfoki (orientiert am Prozessmodell)



Erhebungsverfahren: Stand. Dilemma-Situation

Exemplarische Situationsdarstellung:

Ein Mädchen (5 Jahre) wird am Morgen von seiner Mutter in die Kita gebracht mit der Aufforderung, dass das Kind beim Spielen draußen seine „Sandkastenkleidung“ anziehen soll, um nicht wieder mit schmutziger Kleidung nach Hause zu kommen. Da es am Nachmittag sehr warm ist, verweigert sich das Kind seine Sandkastenhose anzuziehen und will lieber weiterhin in Rock und T-Shirt spielen. Die Erzieherin lässt das Kind in seiner Alltagskleidung spielen. Als am Abend die Mutter das Kind abholt, reagiert sie sehr aufgebracht, dass das Kind nicht seine „Spielkleidung“ trägt, da sie doch am Morgen extra darauf hinwies.



GEFÖRDERT VOM

Erhebungsverfahren: Stand. Dilemma-Situation

Instruktion:

Analysieren Sie stichpunktartig den Verlauf der exemplarisch beschriebenen Situationen, entwickeln Sie mehrere Interpretationen der Situationen, beziehen Sie die Perspektiven der verschiedenen beteiligten Akteure ein, legen Sie Ihre denkbaren Handlungsoptionen dar und Begründen Sie (möglichst theoriegestützt) Ihre getroffenen Handlungsentscheidungen.

Stellen Sie schließlich dar, welche (weiterführenden) Fragen und Herausforderungen sich für Sie persönlich aus den Handlungssituationen ergeben.



GEFÖRDERT VOM

Erhebungsverfahren: Stand. Dilemma-Situation

- Exemplarische Fragestellungen unter dem Fokus der Kompetenzdimensionen
 - 1) **Situationswahrnehmungs- und Beschreibungskompetenz :**
Welche Aspekte der Situationsbeschreibung sind für Sie besonders bedeutsam? Was finden Sie hier vor?
 - 2) **Analysekompetenz:**
Welche Deutungen fallen Ihnen ein? Wie bewerten Sie die Handlungsweisen und Reaktionen der einzelnen Akteure?
 - 3) **Planungskompetenz:**
Wie würden Sie anstelle der Erzieherin / des Erziehers agieren? Welche (weiteren) Handlungsoptionen fallen Ihnen ein?
 - 4) **Selbstreflexionskompetenz:**
Wie begründen Sie Ihr (fiktives) Handeln? Auf welche Theorien bzw. auf welche Erfahrungen stützen Sie Ihre Entscheidung?
 - 5) **Transferkompetenz/ Metakompetenz:**
Welche Fragen / Herausforderungen ergeben sich für Sie persönlich aus dieser Situation?



GEFÖRDERT VOM

Auswertungsraster

Kategorie	Beispiel niedrige Kompetenzstufe [1]		Beispiel hohe Kompetenzstufe [5]
1) Situationswahrnehmung und -beschreibung	Es werden nur die Aktionen / Interaktionen einiger Akteure wahrgenommen / beschrieben, keine Mehr-Perspektivität		Es werden verschiedene Perspektiven – unterschiedlicher Akteure – eingenommen / beschrieben
(2) Situationsanalyse und -interpretation	Für die Einschätzung der Situation wird auf keine theoretisch-wissenschaftlichen Erkenntnisse rekurriert (Einschätzungen des Common Sense werden unreflektiert übernommen)		Für die Einschätzung der Situation wird auf theoretisch-wissenschaftliche Erkenntnisse (z.B. aus der Entwicklungspsychologie) zurückgegriffen
3) Planung und Begründung des möglichen pädagogisch-professionellen Handelns	Bei der Planung werden mittel- oder langfristige Folgen / Konsequenzen nicht bedacht / einbezogen		Bei der Planung werden mittel- oder langfristige Folgen / Konsequenzen bedacht / einbezogen
4) Selbst-Reflexion	Angst und Abwehr in Bezug auf Unbestimmtheit, Unsicherheit und Ambiguität		Reflektierter und toleranter Umgang mit Unbestimmtheit, Unsicherheit und Ambiguität
5) Weiterführung, Entwicklung von Perspektiven	Keine Formulierung von Konsequenzen / Schlussfolgerungen für den konkreten Fall		Formulierung von begründeten Konsequenzen / Schlussfolgerungen für den konkreten Fall

GEFÖRDERT VOM

5.3 Analyse von Videosequenzen

Kompetenzerfassung im Tätigkeitsbereich „Beobachtung und Dokumentation

Beobachtungskompetenz

Analysekompetenz

Ziel ist die Übung
und Erfassung bzw. Prüfung von...

Planungskompetenz

(Selbst-)Reflexionskompetenz

Die Videosequenzen

2 x 3 Sequenzen, die folgende pädagogische
Schlüsselsituation aus dem Kitaalltag fokussieren:

- Bildungssituation eines allein agierenden Kindes
- eine Peer-Interaktion
- eine pädagogische Interaktion

Zu jeder Bildungssituation gibt es zwei strukturähnliche Videosequenzen, die einen Prä-Post-Vergleich ermöglichen.

1. Erhebungszeitpunkt



2. Erhebungszeitpunkt



(Videosequenzpaar aus dem Bereich - Bildungssituation eines allein agierenden Kindes)

→ Erfassen von Kompetenzentwicklung

Das Erhebungsverfahren

- Die Bearbeitung der Videosequenzanalyse kann in mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen.
- Die Videosequenz soll von den Probanden in einem ersten Schritt möglichst detailliert beschrieben und anschließend in einem zweiten Schritt ausgehend von vorstrukturierten Fragen analysiert werden.

Aufgaben- und Fragestellungen für die Analyse

Beobachtungskompetenz

- *Bitte beschreiben Sie die Situation so detailliert wie möglich, bemühen Sie sich darum nah an der Situation zu bleiben und zu beschreiben, was Sie gesehen und gehört haben. Vermeiden Sie in diesem ersten Arbeitsschritt Deutungen und Interpretationen.*

Analysekompetenz

(exemplarisch)

- *Welche Lern- und Bildungsprozesse vollziehen sich Ihrer Meinung nach hier bei dem Kind bzw. bei den Kindern?*
- *Welche pädagogischen Vorstellungen und Überlegungen liegen Ihrer Meinung nach dem Verhalten der Fachkraft zugrunde?*
- *Ziehen Sie nun für die Analyse theoretisches Wissen heran um die Situation zu deuten und zu bewerten.*

Planungskompetenz

(exemplarisch)

- *Welche Schlussfolgerungen würden Sie als pädagogische Fachkraft nach Ihrer Analyse für die Gestaltung und Planung der weiteren pädagogischen Arbeit ziehen?*
- *Wie würden Sie Ihre Erkenntnisse aus der Videoanalyse im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern einsetzen?*

(Selbst-)Reflexionskompetenz

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

Das Auswertungsverfahren

Quantitatives Auswertungsraster

Die Items...

- wurden auf der Grundlage von qualitativen Auswertungen entwickelt.
- sind in die 4 Kompetenzbereiche untergliedert.
- werden auf einer Skala von 1 (geringe Ausprägung) bis 5 (starke Ausprägung) eingeschätzt.

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

6. Zusammenfassung und Hinweise für die Praxis

6.1 Qualitätskriterien für kompetenzorientierte Weiterbildungen I

Curriculum und Kompetenzbeschreibungen folgen einer systematischen Logik und werden der Komplexität frühpädagogischer Handlungsfelder und dem Prozesscharakter frühpädagogischen Handelns gerecht

Präzise Zielformulierung – an konkreten Kompetenzprofilen und realistischen Niveaustufen orientiert, operationalisiert und damit überprüfbar

Systematische **Unterscheidung zwischen Disposition** (Voraussetzung zur Handlung, Motivation) **und Performanz** (Handlungsrealisierung in konkreten Situationen)

Kontinuierliche **Zielgruppenorientierung und Adaptation** an (individuelle) Kompetenz-Ausgangsniveaus, Berufsbiographien und Bedarfe der Teilnehmer

Qualitätskriterien für kompetenzorientierte Weiterbildungen II

Beschreibung von Methodik und Didaktik im Hinblick auf das konkrete Bildungssetting und die angestrebten Kompetenzziele: Konstruktivistische Lehr-Lern-Formate – Förderung von Selbstlernprozessen; Ressourcenarbeit, biografischer Reflexivität, Analyse-, Forschungs- und Evaluationskompetenz, Arbeit an der professionellen Haltung

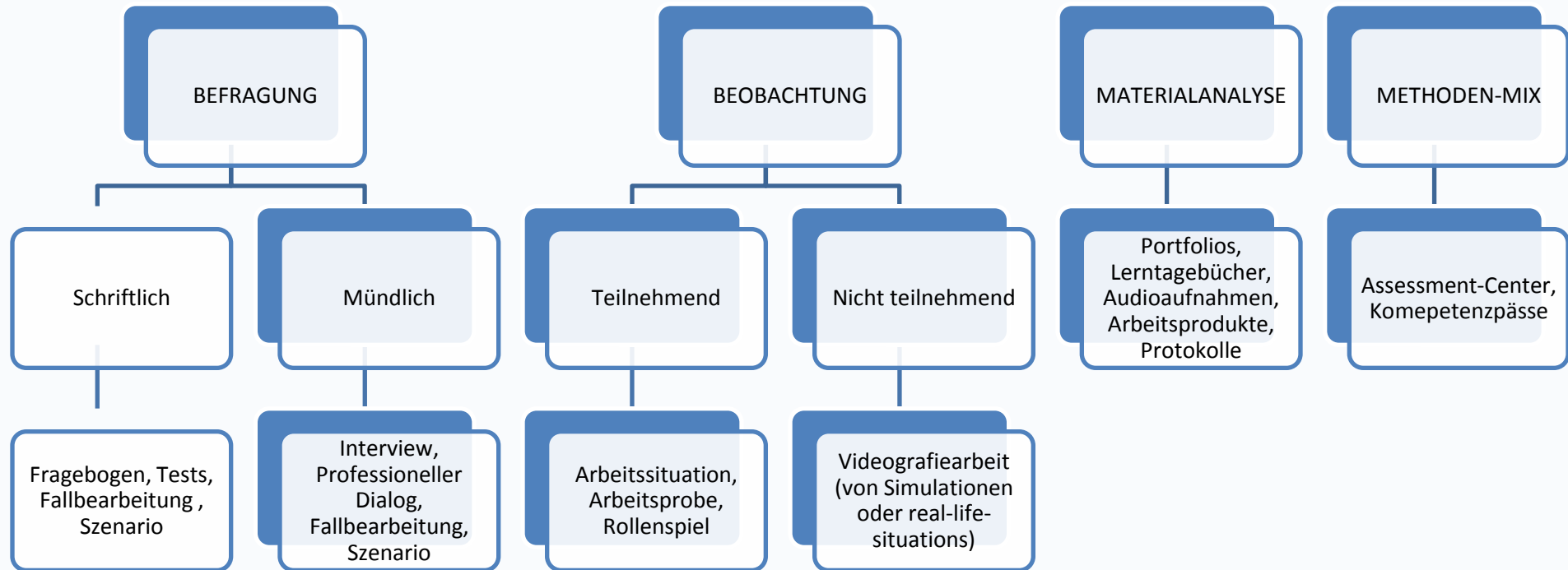
Systematische und kontinuierliche **Verzahnung der Lernorte Weiterbildung und Praxis**(einrichtung); professionelle Begleitung des Praxistransfers

Evaluation der Kompetenzentwicklung und der Nachhaltigkeit des Transfers von Kompetenzen in die Berufspraxis

6.2. Praktische Hinweise zur Gestaltung Kompetenzorientierter Weiterbildungen I

- (1) Ausgangspunkt: Die einfache Variante:
 - a) Definition von Zielen: Was soll „am Ende“ bei der WB herauskommen;
NICHT: Was kann/will ich anbieten
 - b) Definition von „Kennen“ und „Können“
- (2) Theoretischer Bezug zu einem Modell , z.B. WiFF- Wegweiser als Orientierung; Kompetenzentwicklungsstufen zumindest grob benennen
- (3) Assessment zu Beginn → Programmplanung für die Gruppe *und* Vereinbarungen individueller Ziele FOLIE
- (4) Verbindung Theorie-Praxis:
 - „Übungselemente“
 - videobasierte Analyse und Feedback (← Ressourcenorientierung!!!)
 - Praxisaufgaben
 - Begleitung von Praxisphasen durch MentorInnen begleitet (die ihrerseits qualifiziert wurden)
 - „Fallarbeit“
- (5) Assessment am Ende

Bestehende Modelle der Kompetenzerfassung



Eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen & Schiersmann, 2012

6.2. Praktische Hinweise zur Gestaltung Kompetenzorientierter Weiterbildungen I

- (1) Ausgangspunkt: Die einfache Variante:
 - a) Definition von Zielen: Was soll „am Ende“ bei der WB herauskommen; NICHT: Was kann/will ich anbieten
 - b) Definition von „Kennen“ und „Können“
- (2) Theoretischer Bezug zu einem Modell , z.B. WiFF- Wegweiser als Orientierung; Kompetenzentwicklungsstufen zumindest grob benennen
- (3) Assessment zu Beginn → Programmplanung für die Gruppe *und* Vereinbarungen individueller Ziele
- (4) Verbindung Theorie-Praxis:
 - „Übungselemente“
 - „Fallarbeit“
 - videobasierte Analyse und Feedback (← Ressourcenorientierung!!!)
 - Praxisaufgaben
 - Begleitung von Praxisphasen durch MentorInnen begleitet (die ihrerseits qualifiziert wurden)
- (5) Assessment am Ende

6.2. Praktische Hinweise zur Gestaltung Kompetenzorientierter Weiterbildungen II - Herausforderungen

- Fortbildung einzelner Fachkräfte vs. **Teamentwicklung** („Inhouse“-Schulung)
- Berücksichtigung und Analyse der Kompetenzentwicklung auf performativer Ebene (← videobasiertes Feedback ← Aufwand?!)
- Die Bedeutung der *Person* der PädagogIn (das Verhältnis von „[Förder-]Methode“ und Interaktion/ Beziehungsgestaltung)
- *Zielrichtung*: „bereichsspezifische“ vs. „ganzheitliche“ Unterstützung von Entwicklungsprozessen (DJI: N. Böcker, 2011, Bewegungsentwicklung und Sprache bei Kindern von 0 – 3 Jahren)
- *Zielrichtung*: Förderung nach Programm vs. „alltagsintegrierte“ Förderung
- ...

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!



Kontakt

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
ZfKJ Freiburg/ EH Freiburg
froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de
www.zfkj.de