

## Kompetenzorientierung in der Fort- und Weiterbildung

VIII. Impulsfachtag des IFP am 29. Januar 2014 in München

---

### **„Was bedeutet Kompetenzorientierung in der Praxis?“**

#### **Vorab: Qualitätszirkel kompetenzbasierte Weiterbildung**

Zusammenfassung des Vortrages von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

#### **1. Das Kompetenzkonstrukt und die früh/kindheitspädagogische Praxis**

In der Kompetenzdebatte lassen sich grundlegend drei Formen von Kompetenzmodellen unterscheiden:

*„Strukturmodelle* unternehmen den Versuch, Handlungskompetenz in seine inhaltlichen Teildimensionen zu differenzieren. Kompetenzen können breiter definierte Anforderungen (soziale Kompetenzen, Planungskompetenzen) betreffen bzw. bereichs-/domänenspezifisch sein.

Zumeist wird zwischen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz unterschieden (vgl. z.B. Heyse & Erpenbeck, 2004, S. XIV; Kaufhold, 2006; Achtenhagen & Baethge, 2008, S. 57ff.). In der Differenzierung der Dimensionen im Deutschen Qualifikationsrahmen wird eine ähnliche Terminologie gewählt: Hier wird eine Unterscheidung in fachliche (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbständigkeit) vorgenommen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2010).

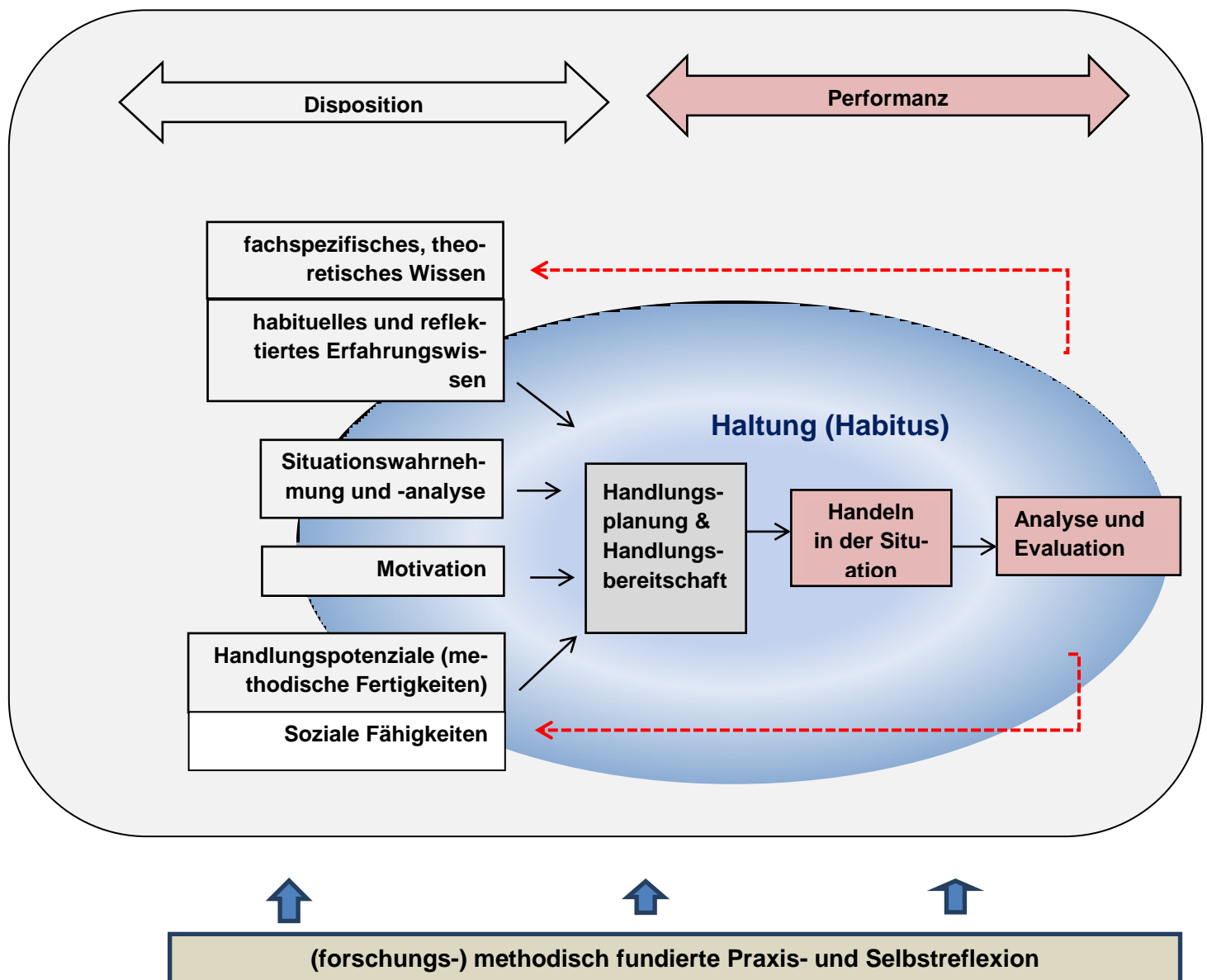
*Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle* bilden wiederum die Kompetenz bzw. den Kompetenzerwerb in einer spezifischen inhaltlichen Domäne anhand von Niveaustufen ab (vgl. BIBB, 2008, S. 12). Während auf unteren Kompetenzstufen bspw. erworbenes Wissen schnell abgerufen werden kann, sind erst höhere Stufen durch komplexes Zusammenhanges- und Reflexionswissen gekennzeichnet. Exemplarische Beispiele für Stufenmodelle aus der Pädagogik sind die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1976) oder das Novizen-Experten-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987). Kompetenz manifestiert sich dementsprechend auf verschiedenen Stufen: Je höher und breiter die Kompetenzen ausgebildet sind, desto souveräner, effektiver und flexibler erscheint die Bewegung in der jeweiligen Domäne (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012, S. 14). Dabei ist „Routine-Expertise“ von der „adaptiven Expertise“ zu unterscheiden (Hatano & Inagaki, 1986): Bei ersterer ist das Agieren von ExpertInnen, die Höchstleistungen vollbringen, durch die Automatisierung von Handlungen gekennzeichnet, „adaptive Expertise“ ist wiederum durch die Flexibilität von Handlungsvorgängen charakterisiert (Gruber, 2007, S. 11; Ziegler, Stern & Neubauer, 2012, S. 20).

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

## Kompetenzmodell für die Frühpädagogik

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

Basierend auf den o.a. Diskussionssträngen entwickelten Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch ein Kompetenzmodell für die Frühpädagogik, bei dem die Differenzierung zwischen der potentiellen Möglichkeit in bestimmter Weise zu handeln – der Disposition – und dem tatsächlich realisierten Handlungsvollzug, dem faktisch-situativen Können – der Performanz – zentrale Bedeutung hat“ (aus: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014).



Quelle: Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011;  
überarbeitete Fassung von 2013

## [Erläuterung am Videobeispiel „Kartoffelbrei“]

Ein solches Prozessmodell bildet zum einen den Kern des Handelns in den komplexen frühpädagogischen (Interaktions-)Situationen gut ab und kann als Orientierung dienen, um das eigene Handeln differenziert erfassen, reflektieren und ggfls. bewerten zu können.

## 2. Kompetenzerfassung

### 2.1 Begründung der systematischen Erfassung von Kompetenzen

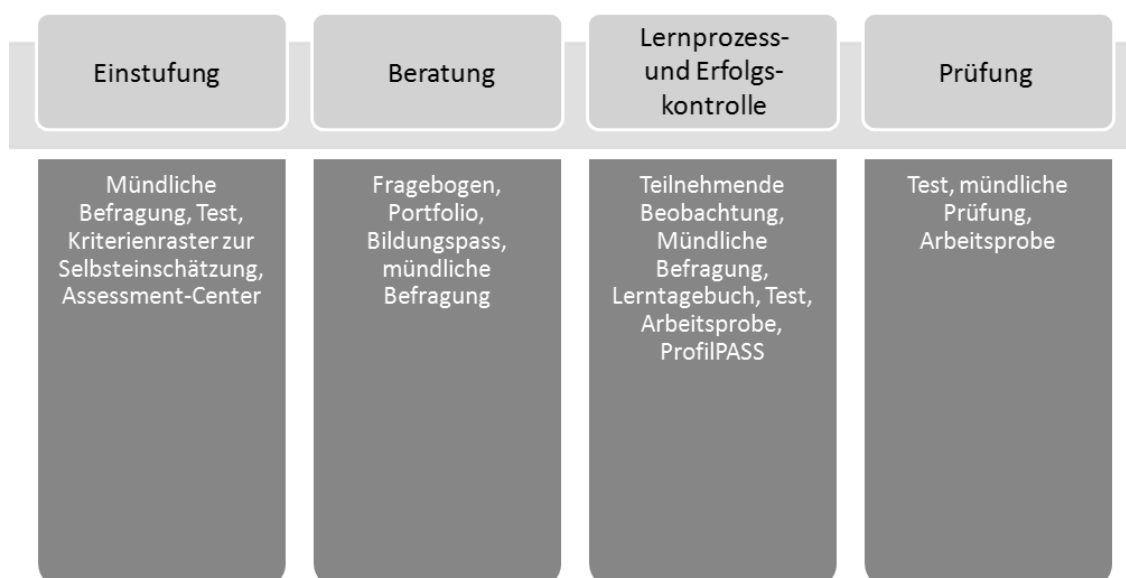
Die Ziele von Kompetenzerfassungen sind v.a.

- die Einschätzung und Bewertung von Lernprozessen und -ergebnissen (und damit auch die Prüfung der Wirksamkeit eines Bildungsangebotes),
- die Identifikation weiterer Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben
- die Förderung der Selbstreflexion der Teilnehmenden (vgl. Strauch, Jütten & Mania 2009, S. 30)
- die begründete Gestaltung/Strukturierung von Anerkennungs-/Äquivalenz/Zertifizierungsprozessen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012).

### 2.2 Bestehende Möglichkeiten zur Kompetenzerfassung

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

Abbildung 2: Methoden nach Anwendungsbereichen



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

Als Königsweg zur Kompetenzerfassung bietet sich der Einsatz verschiedener praktikabler qualitativer und quantitativer Zugänge (Erpenbeck, 2012, S. 21) sowie von Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren an, um dem komplexen Konstrukt Kompetenz in all seinen Facetten gerecht zu werden.

Die verschiedenen methodischen Formate, die für die Kompetenzerfassung eingesetzt werden können, werden in der folgenden Tabelle überblicksartig dargestellt (angelehnt an Petersen & Schiersmann 2012):

Befragung	schriftlich	Fragebogen, Test, Fallbearbeitung	einsetzbar und auswertbar jeweils als Fremd- und Selbsteinschätzungsverfahren
	mündlich	Einzel- oder Gruppengespräch, Fallbearbeitung	
Beobachtung	teilnehmend	Arbeitssituation, Arbeits/Lehrprobe, Rollenspiel	
	nicht teilnehmend	Videografierte Arbeitssituation/-probe	
Materialanalyse		Portfolio, Lerntagebücher, Audioaufnahmen, Arbeitsprodukte, Protokolle, Bilder	
Methoden-Mix		Assessment-Center, Kompetenzpässe	

Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl (oder Entwicklung) eines Verfahrens zur Kompetenzerfassung ist die Praktikabilität und die Methodensicherheit der AusbilderInnen bzw. WeiterbildnerInnen: Die Größe der Gruppe, die zur Verfügung stehenden zeitlichen und personalen Ressourcen sowie die vorhandenen Methodenkompetenzen auf Seiten der Lehrenden stellen wichtige Auswahlkriterien dar.

## 2.3 Beispiele

Im Folgenden werden zwei erprobte und gut evaluierte Beispiele für Methoden der Kompetenzerfassung beschrieben:

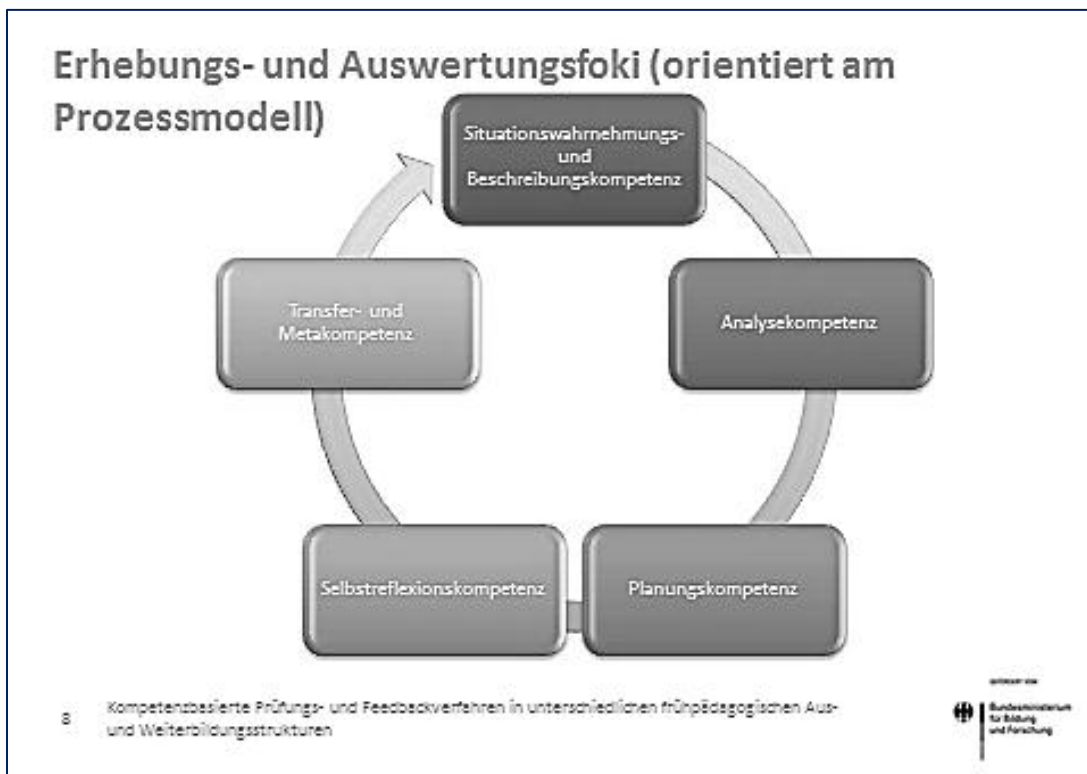
### 2.3.1 Dilemmasituationen

.. sind Situationen, in denen Fachkräfte sich besonders herausgefordert fühlen, die über ‚Routinehandeln‘ hinausgehen (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Deren Darstellung, Analyse und Reflexion kann Aufschluss über den Kompetenzstand der Fachkraft und – bei mehrmaliger Anwendung (z.B. vor und nach einer Weiterbildungsmaßnahme) – über eine mögliche Kompetenzentwicklung geben.

Dilemmasituationen lassen sich kombiniert in vier Ausprägungen bearbeiten und auswerten:

Dilemma-Situationen		Art des Ausgangsmaterials	
		selbst erlebte Situationen – „Realfälle“	standardisiert vorgegebene Situationen – „Papierfälle“
Art der Auswertung	standardisiert (Raster)		
	qualitativ-rekonstruktiv		

Die Auswertung berücksichtigt folgende Kompetenzdimensionen:



### 2.3.2 Analyse von Videosequenzen

Die Arbeit mit einem videogestützten Verfahren stellt eine sehr praxis- bzw. realitätsnahe Möglichkeit der Kompetenzerfassung mit einem klaren Bezug zur Ebene der Performanz dar.

Dabei kann die Analyse von Videosequenzen bspw. Kompetenzen im Bereich der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsbewegungen erfassen, und darüber hinaus Erkenntnisse über (mit den spezifischen Situationen verbundenen) Planungs- und Reflexionskompetenzen liefern.

Im Projekt „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren“ (AWiFF-Verbund-Projekt von ASH Berlin und EH Freiburg, BMBF gefördert) wurden anhand der Bearbeitung von sechs unterschiedlichen Videosequenzen durch ProbandInnen unterschiedlicher Aus- und Weiterbildungssettings Verfahren zur Analyse und Beurteilung (und zum Feedback) der ‚sichtbaren‘ Kompetenzen entwickelt.

Dimensionen der Einschätzung der Kompetenz(-entwicklung) sind hier:

- Beobachtungskompetenz
- Analysekompetenz
- Planungskompetenz
- (Selbst-)Reflexionskompetenz
- 

[→ Darstellung am Beispiel „Kartoffelbrei“]

## „Nachgang“



## Überblicksliteratur

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München: WiFF/ DJI.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. Frühe Bildung, H. 0, S. 22-30.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Koch, M., Köhler, L. & Pietsch, Stefanie (2013): Kompetenzerfassung und Feedback in der Aus- und Weiterbildung früh/kindheitspädagogischer Fachkräfte. Freiburg: FEL [erscheint im April 2014].