

Leu, Hans Rudolf

**Non-formales und informelles Lernen - unverzichtbare Elemente
frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund
des Deutschen Qualifikationsrahmens. Eine Expertise der
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2014, 60 S. - (WiFF Expertisen; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Leu, Hans Rudolf: Non-formales und informelles Lernen - unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2014, 60 S. - (WiFF Expertisen; 40) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285352 - DOI: 10.25656/01:28535

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285352>

<https://doi.org/10.25656/01:28535>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

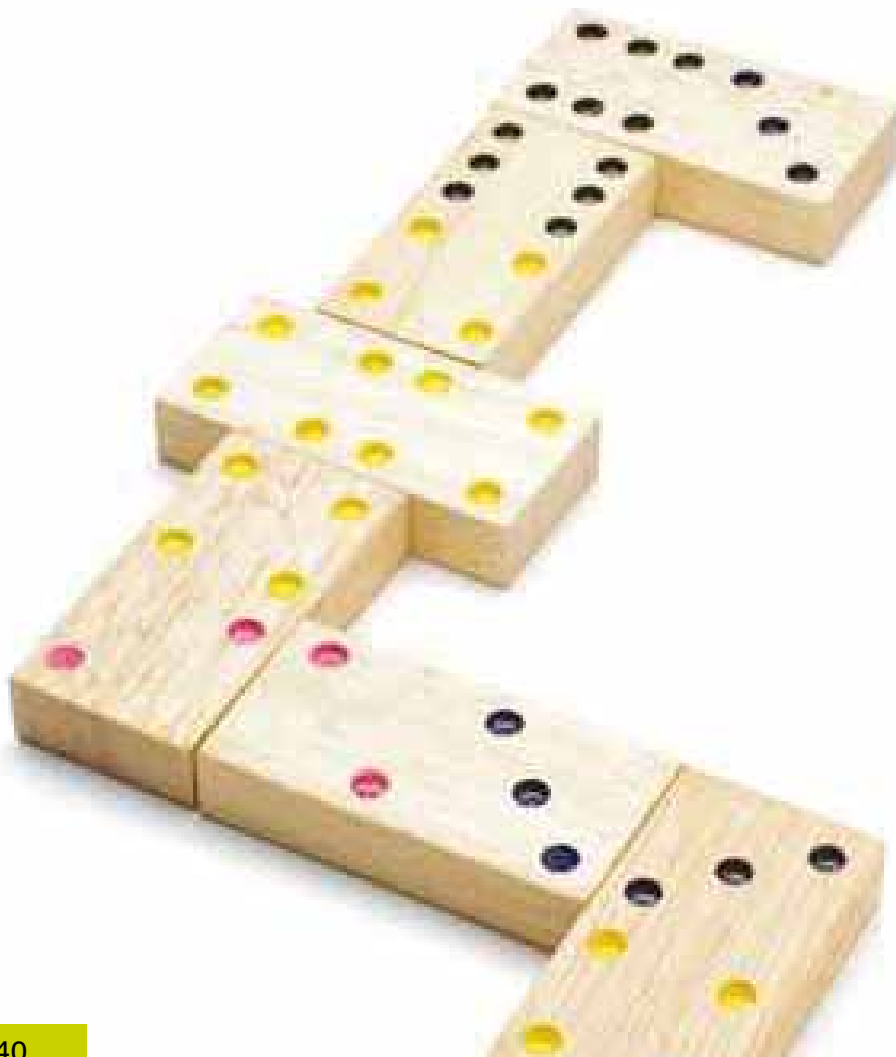
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans Rudolf Leu

Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung

Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens



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: Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: [amphotolt](http://amphotolt.com) © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-134-6

Hans Rudolf Leu

Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung

Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (DQR) hat zum Ziel, auf Basis des *Europäischen Qualifikationsrahmens* (EQR) Kompetenzen aus verschiedenen Bildungsbereichen vergleichbar zu machen. Daran sind auch Verfahren geknüpft, die der Anrechnung von Kompetenzen aus der Ausbildung auf ein Studium dienen.

Der DQR berücksichtigt bislang vor allem die formalen Abschlüsse der beruflichen und hochschulischen Bildung. Derzeit liegt ein neuer Fokus in der Bildungspolitik auf non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, die beispielsweise in der Weiterbildung bzw. beiläufig am Arbeitsplatz oder in der Freizeit erworben wurden. So hat der *Europäische Rat* die EU-Mitgliedstaaten dazu aufgerufen, bis zum Jahr 2018 Regelungen zur Validierung dieser Kompetenzen einzuführen.

Non-formale und informelle Lernformen spielen bei der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte eine große Rolle. Nach Abschluss einer Ausbildung sichern sie das individuelle Lernen über den Lebensverlauf hinweg, was für die Weiterentwicklung der fachlichen sowie personalen Kompetenzen im pädagogischen Arbeitsfeld unabdingbar ist.

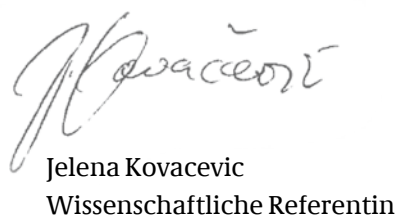
Daraus ergeben sich grundlegende und anwendungsbezogene Fragen, die Hans Rudolf Leu in der vorliegenden Expertise analysiert und diskutiert: Wo genau lernen frühpädagogische Fachkräfte non-formal und informell? Wie kann dieses Lernen unterstützt werden? Und wie können die Kompetenzen in das Raster des DQR eingeordnet werden? Die vorliegende Expertise regt den fachpolitischen und -wissenschaftlichen Diskurs zu einem Thema an, in dem bildungsbereichsübergreifend noch viele Fragen offen sind.

Die Expertise wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt beim Autor.

München, im Oktober 2014



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF



Jelena Kovacevic
Wissenschaftliche Referentin

Inhalt

	Einleitung	8
1	Kompetenzen und ihr non-formaler und informeller Erwerb in Aus- und Weiterbildung	9
1.1	Die Entgrenzung des Bildungsbegriffs in der Aus- und Weiterbildung – Kompetenz statt Qualifikation	9
1.2	Informeller und non-formaler Kompetenzerwerb als Gegenstand lebenslangen Lernens	12
1.3	Zur Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen	14
2	Informelles und non-formales Lernen als Elemente der Professionalisierung	17
2.1	Die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen – die Perspektive lebenslangen Lernens	18
2.2	Non-formaler Kompetenzerwerb – die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung	20
3	Zur Unterstützung von non-formalem und informellem Kompetenzerwerb	23
3.1	Die Unterstützung von non-formalem Kompetenzerwerb	24
3.1.1	Praxisanteile in der Ausbildung	24
3.1.2	Qualität von Fort- und Weiterbildungen und die Bedeutung von Kompetenzorientierung	27
3.2	Unterstützung informellen Kompetenzerwerbs	30
4	Die Bedeutung des DQR für die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte	33
4.1	Wirtschafts- und bildungspolitische Ziele des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens	33
4.2	Zur Struktur des DQR und zur Einordnung frühpädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge	36
4.3	Anerkennung und Zuordnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen	40
4.4	Die Einordnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in den Deutschen Qualifikationsrahmen	45
4.5	Die Bedeutung des DQR für informellen und non-formalen Kompetenzerwerb	47
5	Ausblick	50
6	Literaturverzeichnis	53

Einleitung

Non-formales und informelles Lernen sind seit einigen Jahren in Deutschland ein intensiv diskutiertes Thema, allerdings kaum unter einer Perspektive von Professionalisierung. Im Fokus stehen in der Regel vielmehr außerunterrichtliche Bildungsorte und -gelegenheiten. Unter der Devise „Bildung ist mehr als Schule“ gewannen sie wachsende Beachtung und wurden im *Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung* breit thematisiert (Rauschenbach u.a. 2004). Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang Kindertageseinrichtungen, aber auch weitere Angebote der Jugendhilfe, die als non-formale Lernorte firmieren und u.a. dazu beitragen sollen, die schichtspezifisch eklatante Ungleichheit von Bildungschancen zu mindern.

Wenn in dieser Expertise von non-formalem und informellem Lernen die Rede ist, werden die Akzente deutlich anders gesetzt. Es geht hier nicht um Kinder und Jugendliche und auch nicht um den Abbau von Benachteiligungen. Gemeinsam ist aber das Anliegen, die Bedeutung von Lernen und Kompetenzerwerb in Kontexten außerhalb des formalen Bildungswesens zu unterstreichen. Das ist ein Anliegen, das unter dem Leitbild „Lebenslanges Lernen“ auch auf der Ebene der *Europäischen Union* seit vielen Jahren verfolgt wird. Um dieses Lernen besser sichtbar zu machen und zu fördern, sollen non-formal und informell erworbene Kompetenzen auch im *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und den darauf bezogenen nationalen Qualifikationsrahmen berücksichtigt und eingeordnet werden.

Als nationale Umsetzung des *Europäischen Qualifikationsrahmens* wurde in den letzten Jahren ein *Deutscher Qualifikationsrahmen* (DQR) entwickelt, mit dem die unterschiedlichen Sektoren des deutschen Bildungssystems „unter einem Dach“ zusammengeführt und europaweit vergleichbar werden sollen. Im Vordergrund der bisherigen Arbeiten stand die Zuordnung von formalen Bildungsgängen zu acht im DQR unterschiedenen Niveaus. Eine besondere Herausforderung stellt die nun anstehende Integration von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen in diesen Qualifikationsrahmen dar. Angesichts der großen Bedeutung, die Fort- und Weiterbildungen im

Arbeitsfeld frühpädagogischer Fachkräfte anerkanntermaßen haben, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen die Arbeiten zum DQR für non-formale und informelle Bildung auch in diesem Arbeitsfeld haben.

Im vorliegenden Beitrag zur Klärung dieser Frage werden in einem schlaglichtartigen Rückblick auf Bildungsdebatten der letzten Jahrzehnten zunächst zentrale Argumente aufgeführt, die schon seit Längerem für eine stärkere Beachtung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen vorgebracht werden. Im zweiten Kapitel wird die These erläutert, dass diese Form des Kompetenzerwerbs ein konstitutives Element von Professionalisierung in der Frühpädagogik ist. Das dritte Kapitel gibt einen Überblick über Voraussetzungen und Möglichkeiten, diese Formen des Kompetenzerwerbs zu unterstützen. Neben dem informellen Kompetenzerwerb spielen hier Praxisanteile der Ausbildung und Fort- und Weiterbildungen eine zentrale Rolle. Das vierte Kapitel stellt Ziele und Struktur des DQR dar und diskutiert die Frage, welche Bedeutung die Einordnung von Berufs- bzw. Studienabschlüssen und die Bemühungen um die Berücksichtigung auch informeller und non-formaler Lernformen im DQR für die Qualifizierung und die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte haben. Die Arbeit schließt mit Anmerkungen zur Entwicklung von Ausbildung und Praxis, die sich aus der Einstufung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf Niveau 6 des DQR und der dadurch bekräftigten Professionalität der Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte ergeben.

Der Fragestellung entsprechend geht es in dieser Arbeit dank der Konzentration auf informell und non-formal erworbene Kompetenzen vor allem um individuelle Aspekte von Professionalisierung. Es soll aber ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass dies nur eine Seite der „Professionalisierungsmedaille“ ist. Nicht minder wichtig sind auf der anderen Seite Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln sowie eine nachhaltige Entwicklung und Verwirklichung von Professionalität erst möglich machen.

Als Abschluss dieser Einleitung eine Anmerkung zur Entstehung dieser Arbeit: Über die Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur hinaus führte ich für diese Expertise eine Reihe von meist telefonischen Interviews mit Expertinnen und Experten sowie für Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zuständigen Personen aus Instituten und Ministerien.

Sie waren für meine Orientierung im Feld und auch für die Arbeit an einzelnen Textpassagen sehr hilfreich und wichtig. Namentlich bedanken möchte ich mich für diese Form der Unterstützung bei Beatrix Broda-Kaschube, Angelika Diller, Detlef Diskowski, Sigrid Ebert, Eberhard Funk, Pamela Oberhuemer, Xenia Roth, Pia Schnadt und Carola Wildt sowie beim WiFF-Team.

1 Kompetenzen und ihr non-formaler und informeller Erwerb in Aus- und Weiterbildung

Die verbreitete Rede von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen legt nahe, dass es eine klar umrissene Gruppe von Kompetenzen gebe, die im Zuge informellen bzw. non-formalen Lernens angeeignet werde. Das trifft nicht zu. Die Diskussionen um non-formales und informelles Lernen auf der einen Seite, um Kompetenzerwerb auf der anderen Seite haben aber eine Gemeinsamkeit: die Distanzierung von einem an festen curricularen Vorgaben orientierten Bildungswesen. Das gilt auch für formale Bildungsangebote, bei denen in der Regel nicht explizit von informellem oder non-formalem Lernen die Rede ist. Ziel dieses Kapitels ist es, in einem ersten Abschnitt schlaglichtartig aufzuzeigen, wie sich diese Distanzierung im formalen, v.a. beruflichen Bildungswesen mit der Orientierung an Handlungsanforderungen und Kompetenzen, dann aber auch in der Weiterbildung und in der Diskussion eines integrierten Bildungswesens vollzog. Der zweite Abschnitt gibt Einblick in die internationalen Debatten um lebenslanges Lernen, bei denen der informelle und non-formale Kompetenzerwerb eine große Rolle spielt. Das Kapitel abschließend wird ein Vorschlag zur Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen vorgestellt.

1.1 Die Entgrenzung des Bildungsbegriffs in der Aus- und Weiterbildung – Kompetenz statt Qualifikation

Bereits in den 1970er-Jahren findet sich in Diskussionen um das formale Bildungswesen die Einschätzung, dass der Erwerb curricular festgelegter Inhalte nicht ausreicht, um den Anforderungen in der sich rapide verändernden Arbeitswelt gerecht zu werden. Im Feld der *Berufsbildung* gilt hierzu ein Aufsatz von Dieter Mertens (1974) als wichtiger Impuls. Er warnt davor, angesichts des technischen und gesellschaftlichen

Wandels Bildung zu eng an Arbeitsplatz Erfahrungen zu orientieren (Mertens 1974) und misst wegen des schnellen Veraltens von Bildungsinhalten der Erwachsenenbildung besondere Bedeutung zu. Vor dem Hintergrund der These, dass das Veralten von Bildungsinhalten umso größer ist, je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden werden, plädiert er für „Schlüsselqualifikationen“. Er versteht darunter „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Option zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (ebd., S. 40). Ausdrücklich spricht sich Dieter Mertens gegen ein nach Lebensbereichen getrenntes Bildungsverständnis aus, wobei er, für unser heutiges Verständnis etwas befremdlich, den Begriff „Schulung für eine moderne Gesellschaft“ benutzt. Er unterscheidet drei Dimensionen: Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit, zur Fundierung der beruflichen Existenz und zu gesellschaftlichem Verhalten. Dabei bezeichnet Dieter Mertens es als verfehlt, „Bildungsplanung nach diesen Dimensionen getrennt zu betreiben; denn Bildung ist in jeder Form und unter jedem Vorzeichen mehr-wertig“ (ebd., S. 36).

In der berufspädagogischen Debatte wurden diese Anstöße mit der Entwicklung eines Ansatzes für eine handlungsorientierte Berufsausbildung aufgegriffen. Entgegen einer wachsenden Trennung zwischen Fertigkeiten und Kenntnissen in den Ausbildungsrahmenlehrplänen sollten die betrieblichen Ausbildungsmethoden darauf ausgerichtet werden, das Lernen an „vollständigen Handlungen“ zu ermöglichen und Kenntnisse tätigkeitsbezogen zu vermitteln. „Die ‚Fähigkeit zu selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren‘ wurde mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe 1987 zur neuen Zielformel in der beruflichen Erstausbildung und ist seitdem in den Ausbildungsordnungen fest verankert“ (Bahl 2009, S. 24).

Einer solchen Handlungsorientierung hat auch die Kultusministerkonferenz 1996 in einer neuen Richtlinie zur Erstellung von Rahmenlehrplänen für Fachschulen zentrale Bedeutung beigemessen und das Konzept der Lernfelder eingeführt. Dabei kommt auch der Kompetenzbegriff ins Spiel.

Ziel ist die Förderung von Handlungskompetenz, die verstanden wird „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007 zitiert nach Mayer 2010, S. 12). Aufgegliedert wird sie in Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz. Dabei „wird nicht der möglichst vollständige Erwerb sachbezogenen deklarativen Wissens zum Bildungsziel, sondern die Fähigkeit und Bereitschaft, erworbenes Wissen umzusetzen“ (Mayer 2010, S. 12). Bei der didaktischen Umsetzung spielen „Lernfelder“ eine große Rolle: Statt eines fächerbezogenen Unterrichts soll das Lernen an thematischen Einheiten orientiert werden, „die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren“ (ebd.).

Auch in der *Weiterbildungsdiskussion* gewann das Kompetenzkonzept immer mehr an Bedeutung. Mit ihm wird die in den Arbeiten zum informellen Lernen und zu Schlüsselqualifikationen gewachsene Aufmerksamkeit für gesellschaftlichen Wandel, die Notwendigkeit lebenslangen Lernens und damit auch verbunden die stärkere Beachtung des Eigenanteils der Lernenden an ihren Bildungsprozessen aufgegriffen. Ein prominentes Beispiel dafür sind die Arbeiten, die im Rahmen des Projekts „Qualifikations-Entwicklungs-Management“ (QUEM) durchgeführt wurden. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat dieses Projekt ab 1992 gefördert, um den Prozess der Anpassung der beruflichen Qualifikationsstrukturen nach der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern qualitativ zu unterstützen. Die in dieser Debatte zentralen Argumente für den Kompetenzbegriff hat Rolf Arnold zusammengefasst:

- „Während ‚Kompetenz‘ subjektbezogen ist, beschränkt sich ‚Qualifikation‘ auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen.
- Während ‚Qualifikation‘ auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt ist, bezieht sich ‚Kompetenz‘ auf die ganze Person, verfolgt also einen ‚ganzheitlichen‘ Anspruch.
- Der Begriff ‚Kompetenz‘ erkennt die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden an, während mit dem Begriff ‚Qualifikation‘ an der Fremdorganisation von Lernprozessen festgehalten wird.

- ‚Kompetenzlernen‘ öffnet das ‚sachverhaltszentrierte‘ (Erpenbeck) Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung.
- Während ‚Qualifikation‘ auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen ist, die rechtsförmig zertifiziert werden können, umfasst der Kompetenzbegriff die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen“ (Bahl 2009, S. 25 f.; vgl. Arnold 1997, S. 269 ff.).

In dieser kontrastierenden Abgrenzung spiegelt sich das für den Kompetenzbegriff charakteristische, konstruktivistische Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen, wie es seit einigen Jahren weitgehend geteilt wird. Dabei sollte aber nicht übersehen werden, dass auch der Qualifikationsbegriff heute oft weiter bzw. auch anders gefasst wird, als es in dieser Gegenüberstellung den Anschein macht. So bezeichnet Qualifikation im DQR „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen“ (AK DQR 2011, S. 9; vgl. auch Annen 2012a, S. 104 ff.).

Im Rahmen seiner Überlegungen für ein neu zu gliederndes, *integriertes Bildungswesen* plädierte der *Deutsche Bildungsrat* 1974 dafür, Lernprozesse, die bislang mit unterschiedlicher Gewichtung und Zielsetzung den Bereichen von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung zugeordnet sind, zu einer Einheit zusammenzufassen und bezog sich damals bereits auf einen Kompetenzbegriff. „Jeder Bildungsgang muss die über das spezielle Ausbildungsinteresse hinausreichende menschliche Entwicklung der Jugendlichen sichern. Dafür sind integrierte Lernprozesse erforderlich, die mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln. [...] Inhalt und Formen des Lernens müssen dazu beitragen, den jungen Menschen auf die Lebenssituation im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49).¹

Ausführlich thematisiert wurden Kompetenzen auch im *Forum Bildung*, einem weiteren Ansatz, der auf Bundesebene Impulse für die Weiterentwicklung und die Sicherung der Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens geben sollte und an dem Vertreterinnen und Vertreter von allen für Bildung Verantwortlichen – also von Bund, Ländern, der Wirtschaft und den Gewerkschaften, von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrenden – beteiligt waren (Baumert u. a. 2003). In einer Präambel zu den Empfehlungen wird ebenfalls auf einen anhaltenden Strukturwandel hingewiesen, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche umfasst und neue Kompetenzen erfordert. „Die Fähigkeit, Wissen aufzufinden, auszuwählen, zu bewerten und anzuwenden für die jeweils beste Lösung einer aktuellen Aufgabe, entscheidet immer mehr über persönliche Chancen, über gesellschaftliche Teilhabe sowie über Erfolg im wirtschaftlichen Wettbewerb“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 6). Dadurch erhält Bildung zunehmend eine Schlüsselrolle sowohl für den Einzelnen als auch die Gesellschaft, mit einer dreifachen Zieldimension: „Bildung bietet persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt, Bildung ermöglicht Teilhabe und die Gestaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens und Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und Grundlage für wirtschaftliche Entwicklung“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird festgestellt, „dass es in einer offenen, pluralistischen und sich schnell verändernden Welt keinen geschlossenen Kanon allgemein akzeptierter Bildungsinhalte gibt und geben kann“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 14). Stattdessen werden als Bildungsziel sechs Kompetenzen herausgestellt: der Erwerb intelligenten Wissens, der Erwerb anwendungsfähigen Wissens, das Lernen des Lernens (Lernkompetenz), der Erwerb variabel nutzbarer methodisch-instrumenteller Schlüsselkompetenzen, der Erwerb sozialer Kompetenzen und der Erwerb von Wertorientierungen (ebd.). Diese Kompetenzen werden als für Erneuerungen und Ergänzungen offener Katalog von Werten verstanden, die durch Erziehung, Unterricht und Selbstbildung anzustreben sind. Sie werden „nicht nur in den klassischen Bildungseinrichtungen, sondern in starkem Maße in der Lebens- und Arbeitswelt erworben. Diese Orte informeller Bildung müssen neu entdeckt, als solche ernst genommen, gestaltet und stärker gefördert werden“ (ebd., S. 12).

1 Hintergrund dieser Position ist u. a. eine Arbeit von Heinrich Roth (1971), in der die Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozesse dargelegt werden, „die den Menschen in eine mündige Selbstbestimmung zu führen vermögen“ (Roth 1971, S. 17). Zentrale Aspekte sind für ihn die Entwicklung von Selbstkompetenz, Sach- und Methodenkompetenz sowie Sozialkompetenz.

Eine zentrale Rolle spielt der Kompetenzbegriff schließlich auch in den 2004 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten bundesweit geltenden *Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder*. Ganz im Sinne einer stärkeren Handlungsorientierung werden Kompetenzen verstanden als Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen, die fach- und lernbereichsspezifisch auszuformulieren sind, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen. Ausführlich und anschaulich wird hier aufgezeigt, welche bedeutsamen Veränderungen man sich von dieser Orientierung an Kompetenzen verspricht: Sie zeigen sich bei Schülerinnen und Schülern dann, „wenn sie

- zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen,
- dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen,
- die zentralen Zusammenhänge eines Lerngebietes verstanden haben,
- angemessene Lösungswege wählen,
- bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen,
- ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2005, S. 16).

Diese Orientierung an Kompetenzen soll zur Folge haben, „dass

- der Blick auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern gelenkt,
- das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen und nicht nur auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet und
- das Lernen als kumulativer Prozess organisiert wird“ (ebd.).

Soweit eine knappe Übersicht über wichtige Stationen der Karriere des Kompetenzkonzepts in unterschiedlichen Segmenten des deutschen Bildungssystems. Ein gemeinsamer Bezugspunkt war die Abkehr von einer Input-Orientierung an inhaltlich festgelegten Curricula hin zu einer Handlungs- und Outcome-Orientierung, die Lernende auch deutlicher als Subjekt ihres Lernens wahrnimmt. Der Orientierung an formalen Bildungsinstitutionen entsprechend spielte in diesem Kontext allerdings die Rede von non-formalem

oder informellem Kompetenzerwerb noch keine Rolle. Eine Ausnahme bildet das von einem weiten Blick auf das Bildungssystem ausgehende *Forum Bildung*, zu dessen Empfehlungen auch die oben zitierte Forderung gehört, Orte informeller Bildung neu zu entdecken und zu fördern.

1.2 Informeller und non-formaler Kompetenzerwerb als Gegenstand lebenslangen Lernens

Einen frühen Überblick über die internationale Diskussion zu informellem und non-formalem Lernen gibt Günther Dohmen (2001) in einer umfangreichen Arbeit, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entstanden ist. Das im Untertitel genannte Ziel der Arbeit ist die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Einen wesentlichen Grund für die wachsende Bedeutung informellen Lernens sieht Günther Dohmen in veränderten Umwelanforderungen, darunter in den vom Arbeitsmarkt geforderten Formen des Lernens und Umlernens sowie in der erwarteten Kreativität und Flexibilität im Umgang mit eigenen Erfahrungen und Kompetenzen. Ebenso wichtig erscheint ihm dieses ständige, lebenslange Lernen, um demokratische Entscheidungen für die Gestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft in einer vernünftigen Balance zwischen humanen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Notwendigkeiten zu ermöglichen (Dohmen 2001).

Um dem gerecht zu werden, plädiert er für ein erweitertes Verständnis des Lernens und seines Umweltbezugs. Lernen wird demnach „nicht nur als bewusste kognitive, sondern auch als mehr unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen verstanden, d.h. als eine ganzheitliche, bewusste und unbewusste, intentionale und beiläufige, theoretische und praktische Verarbeitung von jeder Art von Reizen, Eindrücken, Informationen, Begegnungen [...], die aus der Umwelt auf den Menschen zukommen und von ihm wahrgenommen werden“ (ebd., S. 11). Zu diesem Lernverständnis gehört die Einsicht, „dass jedes konstruktiv erarbeitete Wissens- und Kompetenzprofil immer nur relativ und provisorisch ist und dass deshalb eine ständige neugierige Offenheit für

neue Erfahrungen und die Konfrontation mit andere Auffassungen, die die eigenen Strukturen in Frage stellen, notwendig ist“ (ebd., S. 12).² Das sind hohe Ansprüche und Erwartungen, die mit lebenslangem Lernen verbunden werden. Entsprechend wichtig ist es, dass dieses Lernen nicht an bestimmte Altersphasen und Institutionen gebunden ist, sondern von Menschen während ihres ganzen Lebens gepflegt wird.³

Ähnlich werden auch von internationalen Organisationen die Bedeutung lebenslangen Lernens und seine Förderung für moderne Gesellschaften im Wandel als zentrale Aufgabe hervorgehoben.⁴ So hat die *Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit* (OECD) 1998 das Projekt „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo) gestartet. Im Vordergrund steht hier aber nicht die Debatte um unterschiedliche Arten und Formen non-formalen bzw. informellen Lernens, sondern die Bestimmung von Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft erforderlich sind. Wie in der Arbeit von Günther Dohmen wird davon ausgegangen, dass mit der Globalisierung und Modernisierung unserer Gesellschaft wachsende Anforderungen an den Einzelnen verbunden sind, sich mit technologischen und sozialen Veränderungen auseinanderzusetzen und die Vielfalt von Informationen angemessen zu interpretieren und zu verarbeiten. Als Herausforderungen auf gesellschaftlicher Ebene werden beispielsweise das Herstellen eines Ausgleichs zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich genannt (OECD 2005). Für die Bewältigung dieser Herausforderungen seien Fähigkeiten zur

Lösung komplexer mentaler Aufgaben erforderlich, „die weit über die einfache Wiedergabe angesammelten Wissens hinausgehen. Schlüsselkompetenzen bedingen die Mobilisierung von kognitiven, praktischen und kreativen Fähigkeiten sowie anderer psychosozialer Ressourcen wie Einstellungen, Motivation und Wertvorstellungen“ (ebd., S. 10). Davon ausgehend wurde in einer multidisziplinären, internationalen Kooperation von Fachleuten und Ländern ein Referenzrahmen mit Schlüsselkompetenzen entwickelt, die gleichermaßen durch Schulen gefördert wie im Laufe des Lebens weiter gepflegt bzw. erworben werden sollten. Sie „zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- sie tragen zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen bei,
- sie helfen den Menschen dabei, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen und
- sie sind nicht nur für die Spezialisten, sondern für alle wichtig“ (ebd., S. 6).

Besonders herausgestellt wird die Notwendigkeit reflexiven Denkens und Handelns als zentrales Element dieses konzeptuellen Referenzrahmens: „Reflexivität beinhaltet nicht nur die Fähigkeit, im Umgang mit einer bestimmten Situation routinemäßig nach einer Formel oder Methode zu verfahren, sondern auch mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (ebd.).

Im Jahre 2006 hat auch das *Europäische Parlament* eine Empfehlung von Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen verabschiedet. Hintergrund ist die Feststellung, dass in einer „Wissensgesellschaft“ solche Kompetenzen von grundlegender Bedeutung sind. Sie gelten als „Gewinn für den Arbeitsmarkt, den sozialen Zusammenhalt und den aktiven Bürgersinn, denn sie bringen Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Zufriedenheit und Motivation“ (Europäische Union 2006, S. 1). Im Vergleich zu den von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen wird hier eine flexible Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen stärker gewichtet und werden Reflexivität und kritisches Denken nicht explizit als übergeordnete Zielsetzungen genannt. Im Unterschied zu dem DeSeCo-Konzept, das sich um eine theoretische Begründung des Kompetenzkonzepts bemüht (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten

2 In einem umfangreichen Kapitel stellt Günther Dohmen die unterschiedlichsten Definitionen informellen und non-formalen Lernens aus der internationalen Literatur zusammen, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden kann. Auf S. 79 f. nennt er zudem eine Reihe von Gründen für die von ihm wahrgenommene „europäische Wende zum informellen Lernen“.

3 Empirische Daten weisen allerdings darauf hin, dass „die rhetorische Wertschätzung der Weiterbildung“ wenig Niederschlag in der Realität findet. Gerade die Personengruppen, die nicht „im strategischen Zentrum des Erwerbssystems“ stehen (Geringqualifizierte, Erwerbslose, Frauen), sind sowohl in der Weiterbildungsteilnahme als auch in den entsprechenden Angeboten benachteiligt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 150).

4 Für einen internationalen Überblick über Programmatik, Realität und Perspektiven lebenslangen Lernens vgl. Detlef Kuhlentkamp (2010).

2003), erscheinen die vom *Europäischen Parlament* empfohlenen Schlüsselkompetenzen eher als Auflistung wünschenswerter Potenziale. Genannt werden muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz – „Lernen lernen“, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Es wird davon ausgegangen, dass diese Schlüsselkompetenzen unabhängig voneinander sind; „jedoch fördern sie alle kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiven Umgang mit Gefühlen“ (ebd., S. 2).

Auf der Ebene der *Europäischen Union* ist in diesem Zusammenhang das Leitbild „Lebenslanges Lernen“ zu nennen, das mit der im Jahr 2000 verabschiedeten *Lissabon-Strategie* verbunden ist.⁵ Diese Strategie hatte eine klar ökonomisch dominierte Zielsetzung: Europa sollte bis 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden. Um das zu erreichen, sollte auch die Anerkennung von beruflichen Erfahrungen und informellem Lernen in außerberuflichen Kontexten vorangetrieben werden. Damit sollten ein biografisch-kontinuierlicher Aufbau von Kompetenzen gefördert und zugleich die vertikale und horizontale Durchlässigkeit von Bildungsgängen durch EU-weit vergleichbare Maßstäbe verbessert und Mobilitätschranken abgebaut werden (vgl. Kap. 4.).

1.3 Zur Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen

Weitgehend eingebürgert hat sich in der Literatur die Dreiteilung von formalem, non-formalem und informellem Lernen bzw. von formaler, non-formaler und informeller Bildung.⁶ Eine allgemein anerkannte Definition dieser Lernformen gibt es nicht. Für eine Präzisierung der Begrifflichkeit werden bis zu 20 unterschiedliche Kriterien ins Spiel gebracht (Annen 2012a). Der offensichtlichste Unterschied liegt im *Lernort bzw. dem Vermittlungssystem*. Formales Lernen findet in staatlich organisierten Bildungs- bzw. Lernarrangements statt. Typische Orte non-formalen Lernens hingegen sind zum einen Fort- und Weiterbildungen. Sie finden in explizit für das Lernen organisierten Kontexten, aber außerhalb des formalen Bildungssystems statt. Zum anderen gehören dazu auch Orte, an denen unterschiedlichen „lernförderlichen“ Interessen und Aktivitäten nachgegangen wird, wie das z.B. für Angebote der Kinder- und Jugendhilfe gilt. Demgegenüber erfolgt informelles Lernen im alltäglichen Handeln in Beruf und Privatleben, ohne pädagogische Begleitung und ohne inhaltliche und zeitliche Vorgaben für das Lernen.

Der *Lerngegenstand* ist beim formalen Lernen durch ein verbindliches, für alle Lernenden einheitliches Curriculum von außen vorgegeben. Beim non-formalen Lernen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen stehen Lernziele im Vordergrund, die im Rahmen von Kursen in Abstimmung mit den Teilnehmenden festgelegt werden. Der Lerngegenstand von non-formalem Lernen außerhalb von expliziten Fort- und Weiterbildungen hängt von der Art der „lernförderlich“ konzipierten Aktivität ab und ist in der Regel eng mit Interessen und Eigenarten der Lernenden verknüpft. Beim informellen Lernen ist es „nicht das primäre Ziel [...], etwas bestimmtes zu

5 Für einen Überblick über den Verlauf früherer Diskussionen zum Thema lebenslanges Lernen vgl. Katrin Kraus (2001). Abgelöst wurde die nie systematisch ausgewertete Lissabon-Strategie, die wegen der deutlich ökonomischen Akzentuierung von Bildungsthemen auch kritisiert worden war, durch die 2010 beschlossene wirtschaftspolitische Strategie „EU 2020“. Einer der Schwerpunkte ist auch hier das lebenslange Lernen (Dräger 2010).

6 Statt „formal“ bzw. „non-formal“ werden auch die Begriffe „formell“ und „nicht formell“ verwendet, ohne dass damit inhaltlich Unterschiedliches bezeichnet würde. Ähnlich wird sowohl von formaler, non-formaler und informeller Bildung als auch von formalem, non-formalem und informellem Lernen gesprochen. Mit „Bildung“ werden in der Tendenz eher strukturelle Aspekte (Allgemeinbildung, berufliche Bildung, Weiterbildung u.ä.) akzentuiert. Demgegenüber rückt der Begriff „Lernen“ die mit dem Erwerb von Kompetenzen erworbenen Aktivitäten bzw. das lernende Subjekt in den Vordergrund. Er wird im Kontext der Debatten um lebenslanges Lernen deshalb vorgezogen.

lernen, sondern mit Hilfe des Lernens eine andere Absicht besser zu verwirklichen, d.h. dass das informelle Lernen sich meist im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten und anderen Zielsetzungen als sinnvolle und notwendige Hilfe zum besseren Zurechtkommen in der Umwelt ergibt“ (Dohmen 2001, S. 23).

Als *Lernform* steht beim formalen Lernen die gezielte Vermittlung curricular festgelegten Wissens im Vordergrund. Es geht um „explizites“ Lernen, d.h. der Wissenserwerb steht im Fokus der Aktivität des Lernenden, wobei mit formalem Lernen auch implizites, nicht curricular vorgegebenes Lernen einhergehen kann. Non-formales Lernen ist ebenso weitgehend explizites Lernen, soweit es um Fort- und Weiterbildungen geht. Demgegenüber steht beim non-formalen Lernen außerhalb von Fort- und Weiterbildungen implizites, beiläufiges Lernen im Vordergrund. Dabei können beispielsweise bei den Praxisanteilen der Ausbildung, die hier dem non-formalen Lernen zugerechnet werden, diese beiden Lernformen nicht immer klar unterschieden werden. Informelles Lernen erfolgt demgegenüber überwiegend beiläufig, implizit, entsprechend dem Sachverhalt, dass informelles Lernen in Kontexten stattfindet, in denen nicht das Lernen, sondern die Bewältigung situativ unterschiedlicher Anforderungen im Vordergrund steht. Unter diesen Bedingungen ist nicht das Lernen die primäre, explizite Intention des Akteurs. Im Vollzug der Handlung kommt es aber zu Lernprozessen und -erträgen, die vom Handelnden wahrgenommen und als Beitrag zur Erweiterung seiner Kompetenzen eingeordnet werden können. In diesem Sinne kann diese Lernform – obwohl beiläufig – doch auch als intentional charakterisiert werden.

Ein wesentliches Merkmal des *Lernergebnisses* ist beim formalen Lernen der Erwerb von Abschlüssen bzw. Berechtigungen. Lernergebnisse werden standardisiert, „ohne Ansehen der Person“, erfasst. Die Lernergebnisse aus Fort- und Weiterbildungen hängen eng mit den Zielsetzungen des jeweiligen Kurses zusammen, wobei hier auch individuell besondere Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigt werden können. In besonderem Maße gilt dies bei non-formalem Lernen außerhalb von Fort- und Weiterbildungen. Die Ergebnisse informellen Lernens sind gleichermaßen von Merkmalen des Tätigkeitsfelds, in dem dieses

Lernen stattfindet, als auch von individuellen Eigenarten der Lernenden geprägt.⁷

Einen Überblick über die entlang von Lernort bzw. Vermittlungssystem, Lernziel, Lernform und Lernergebnis vorgenommene Differenzierung von formalem, non-formalem und informellem Lernen gibt Tabelle 1. Sie wurde vor dem Hintergrund von Ansätzen bei Günther Dohmen (2001) und Silvia Annen (2012a) erstellt und soll es ermöglichen, Merkmale, die in der Diskussion von non-formalem und informellem Kompetenzerwerb bei frühpädagogischen Fachkräften eine wesentliche Rolle spielen, aufzugreifen, ohne auf die in vielem unterschiedlichen Feinheiten einzugehen, die bei der Diskussion dieser Lernformen genannt werden.

7 Zusätzlich erschwert wird die genauere Bestimmung von informellem Lernen dadurch, dass es synonym mit selbstgesteuertem Lernen, nicht organisiertem Lernen, selbstständigem Lernen, natürlichem Lernen, implizitem Lernen und weiteren Lernformen verwendet wird (Annen 2012a; Geldemann u.a. 2009).

Tabelle 1: Übersicht über Merkmale formalen, non-formalen und informellen Lernens

	Formales Lernen	Non-formales Lernen	Informelles Lernen
Lernort bzw. Vermittlungssystem	staatlich reguliertes und anerkanntes Bildungsarrangement, lehrerzentriert	organisiertes Bildungsarrangement, aber außerhalb des formalen Sektors, lernerzentriert	alltägliche Praxis, ohne pädagogische Begleitung, lernerzentriert
Lerngegenstand	für alle einheitlich festgelegtes Curriculum	Kursbasiert bzw. abhängig von der „lernförderlich“ konzipierten Aktivität	abhängig von situativen Merkmalen und individuellen Eigenarten, oft nicht explizit formuliert
Lernform	überwiegend explizit Vermittlung von formellem Wissen	sowohl explizit als auch beiläufig, implizit	überwiegend beiläufig, z.T. auch intentional aufgrund persönlicher Zielsetzung
Lernergebnis	allgemein verbindlich festgelegt, Erwerb von Abschlüssen, Berechtigungen	der Zielsetzung des Kurses bzw. Merkmalen der Tätigkeit und Eigenarten der Lernenden entsprechend	von Merkmalen des Tätigkeitsfeldes und der Persönlichkeit des Lernenden geprägt

Quelle: eigene Darstellung nach Günther Dohmen (2001) und Silvia Annen (2012a)

Eine Gemeinsamkeit zwischen der Konzeptualisierung von lebenslangem Lernen und von Kompetenzen liegt in der Bedeutung, die der Eigeninitiative, der aktiven Auseinandersetzung mit Anforderungen unter dem Blickwinkel der Bewältigung von Handlungsanforderungen zugeschrieben wird. Es geht nicht darum, dass Lernende im Laufe ihres Lebens einfach vorgegebene Wissensinhalte übernehmen, sondern sie aufgrund von Handeln und eigenen Erfahrungen „konstruieren“. Dieses konstruktivistische Lernverständnis ist auch ein wesentlicher Bestandteil von Kompetenzerwerb. Kompetenzen sind sowohl im Erwerb als auch in der Umsetzung handlungsbezogen. Hierbei sind neben kognitiven Aspekten immer auch Fähigkeiten und motivationale Komponenten im Spiel.

2 Informelles und non-formales Lernen als Elemente der Professionalisierung

Obwohl der *Deutsche Bildungsrat* bereits 1970 für eine Hochschulausbildung der Fachkräfte in Kindergärten plädierte und empfahl, wenigstens die Ausbildung der Leitungskräfte in die Lehrerausbildung einzugliedern (Prott 2006), blieben entsprechende Bemühungen bis vor gut zehn Jahren erfolglos. Es schien, dass mit der Berufsfachschul- und Fachschulausbildung das Ende der Fahnenstange für die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte erreicht sei. Angelika Diller und Thomas Rauschenbach sprechen in diesem Zusammenhang von einer tief verankerten gesellschaftlichen Geringschätzung institutionell geförderter Bildungsprozesse in der frühen Kindheit (Diller/Rauschenbach 2006). Es waren zwei „im Grunde genommen fachfremde Entwicklungen“ (ebd., S. 9), die unerwartet die Diskussion um die Qualifizierung und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte neu entfachten: zum einen die für Deutschland enttäuschenden Ergebnisse der PISA-Studie, welche die Erwartungen an die Möglichkeiten der Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen in die Höhe schnellen ließen. Zum anderen der auf europäischer Ebene initiierte Bologna-Prozess, der dazu führte, dass insbesondere Fachhochschulen die Möglichkeit nutzten, neue Studiengänge für das Personal im Arbeitsfeld der Pädagogik der (frühen) Kindheit anzubieten.

Wenn dies auch entscheidende Impulse für die neue Qualifizierungsdebatte waren, gab es doch noch eine Reihe weiterer Faktoren, die zu einer veränderten Sichtweise auf die Arbeit von Kindertageseinrichtungen und die dafür erforderliche Ausbildung führten. Zu nennen ist hier etwa eine veränderte Sicht auf kindliche Bildungs- und Lernprozesse. Grundlage dafür waren Ergebnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung, die gezeigt hatten, wie sich bereits Säuglinge aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und sie zu verstehen versuchen und dafür sehr früh schon ein breites Spektrum von Fähigkeiten und Kompetenzen einsetzen (Leu/von Behr 2013). Die dadurch gesteigerte Wertschätzung frühkindlicher Bildungs-

prozesse hat in allen Bundesländern zur Einführung von Bildungsprogrammen unterschiedlicher Art geführt, verbunden mit der Hoffnung, durch die Förderung frühkindlichen Lernens zum Abbau ungleicher Bildungschancen beizutragen. Im Laufe der Jahre kamen vielfältige Qualifizierungsangebote zur Förderung domänenspezifischer Lernprozesse hinzu, namentlich im Bereich von Sprache und Naturwissenschaften. Außerdem wurde vielerorts das Aufgabenspektrum von Kindertageseinrichtungen durch ihre Umwandlung in Familienzentren erheblich erweitert. Das alles und nicht zuletzt der enorme Ausbau des Angebots unter Einbezug auch der Kinder unter drei Jahren hat zu erheblich erhöhten Anforderungen an die Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte geführt.

Im Zuge dieser Veränderungen entstand eine breite Debatte zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, die durch die Einrichtung von Hochschulstudiengängen für die Arbeit in Kindertagesstätten zusätzlich befördert wurde. Dabei werden unterschiedliche Konzepte von Professionalisierung und ihre Angemessenheit für das Arbeitsfeld der Pädagogik diskutiert. Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, diese Verhandlungen ausführlicher darzustellen (vgl. dazu Thole/Polutta 2011). Hier soll der Hinweis genügen, dass im Fokus der folgenden Ausführungen nicht ein Professionsverständnis steht, das sich an der Platzierung von Berufen in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um Anerkennung, Status und Einfluss orientiert, sondern das Professionalisierung als „strukturierte Generierung professionellen Wissens, Könnens und eines professionellen Habitus in berufsbiographischer Perspektive“ (Helsper/Tippelt 2011, S. 276 f.; vgl. auch Thole/Polutta 2011, S. 109 ff.) versteht.

In einer soziologischen Analyse des Verhältnisses von Profession und Geschlechterverhältnis hat Ursula Rabe-Kleberg bereits früh aufgezeigt, dass in überwiegend von Frauen ausgeübten Dienstleistungsberufen zentrale Elemente eines professionellen Handelns gefordert sind, ohne entsprechend geachtet zu werden. Namentlich wies sie auf die zentrale Bedeutung einer Art von Interaktionen hin, in denen unter Bedingungen von Ungewissheit ständig neue Kompetenzen generiert und die Implikationen des eigenen Tuns reflektiert werden müssen, orientiert an einem Mandat sowohl gegenüber der Gesellschaft als auch gegenüber der Person, für die die Dienste geleistet

werden: Zum einen ist die Besonderheit des Individuums zu wahren, zum anderen den Normvorstellungen der Gesellschaft Rechnung zu tragen. Das erfordert Räume erhöhter Autonomie und die Entwicklung von inneren Kontrollformen, wie sie mit dem Aufbau beruflicher Professionalität bzw. eines beruflichen Habitus verbunden sind (Rabe-Kleberg 1996, 2006).

Im Folgenden wird dargestellt, wie diese Perspektive in Arbeiten zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte weiterentwickelt und ausdifferenziert wurde. Im Vordergrund stehen zunächst Formen informellen Kompetenzerwerbs, wie sie unter dem Blickwinkel lebenslangen Lernens diskutiert werden. Der zweite Abschnitt dieses Kapitels widmet sich dem Erwerb von Kompetenzen, die vor allem mit der inhaltlichen Ausweitung und Ausdifferenzierung der Aufgaben von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen zu tun haben und die – abgesehen von der Grundausbildung – in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen vermittelt werden und damit dem non-formalen Kompetenzerwerb zuzuordnen sind.

2.1 Die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen – die Perspektive lebenslangen Lernens

Wiederkehrende Merkmale in praktisch allen aktuellen Beschreibungen der Tätigkeit frühpädagogischer Fachkräfte, die zugleich als Indiz für Professionalität verstanden werden, sind der Hinweis, dass die Arbeit der Fachkräfte geprägt ist von Ungewissheit, offenen bzw. widersprüchlichen Deutungen, Zeitdruck und Entscheidungszwang. Es geht darum, „in komplexen, nicht vollständig vorherseh- und planbaren Handlungssituationen spontan und flüssig“ zu agieren (Nentwig-Gesemann u. a. 2011a, S. 23). Sigrid Ebert spricht in diesem Zusammenhang von einem eigenverantwortlichen „Bezug des Akteurs zu seiner Arbeit, den dieser sich in der Ausübung seines Berufs erarbeitet hat“ (Ebert 2011, S. 4). Durch diese selbstreflexive Auseinandersetzung mit den alltäglichen Herausforderungen entwickelt sich eine professionsbezogene *Berufsidealität*. Dazu gehört, dass ein „Profi“ „sein berufliches Selbstverständnis im Verlauf seiner Berufsbiografie immer wieder auf den Prüfstand stellt, um es mit neuen Anforderungen, die der aktuelle Berufsalltag mit sich bringt, ins Gleichgewicht zu bringen“ (ebd.).

Aus einer berufssoziologischen Sicht geht auch Martin Baethge davon aus, dass diese Art von Tätigkeit, die eigenständiges Interpretations- und Problemlöseverhalten und Selbstreflexion erfordert, nicht ohne die Entwicklung und Pflege einer beruflichen Identität geleistet werden kann. In diesem Sinne spricht er von einem „professionellen/beruflichen Profil“ (Baethge 2013, S. 122), wie es für Dienstleistungstätigkeiten als „interaktiver Arbeit“ insgesamt an Bedeutung gewinnt. Sie ist „unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber gerichtet [...], dessen Wille die Richtschnur für das Arbeitshandeln abgibt (bzw. abgeben sollte), selbst wenn der Wille oder das Bedürfnis nicht in präzisen Anweisungen artikuliert werden kann. Das Bedürfnis des Gegenübers – das ein Patient im Pflege- und Gesundheitswesen wie auch ein Kind in der Kindertagesstätte sein kann – zu präzisieren und gemeinsame Wege zu seiner Befriedigung zu erarbeiten, macht den Kern der Interaktivität von Dienstleistungsarbeit aus“ (ebd., S. 113). Martin Baethge weist darauf hin, dass „ein solches Professionsverständnis nur begrenzt vom Katheder in Ausbildung oder Studium nachhaltig vermittelt werden kann, sondern vor allem in der Praxis im Sinne einer ‚Sozialisation durch den Beruf‘ (Heinz 1995, S. 42) angeeignet wird“ (Baethge 2013, S. 122).

Das sind klare Hinweise auf die große Bedeutung informeller Lernprozesse über die gesamte Dauer der Berufstätigkeit hinweg. Dabei steht außer Frage, dass dafür wichtige Grundlagen in Berufsausbildung bzw. Studium gelegt werden. Leitungen von Fachschulen/Fachakademien weisen in diesem Zusammenhang auf die große Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung der künftigen Erzieherinnen und Erzieher im Laufe der Ausbildung hin. Angesichts ihres geringen Alters seien manche noch wenig weltoffen und in ihrer eigenen kulturellen, sprachlichen oder nationalen Identität noch wenig gefestigt (Ledig 2010). Trotz der großen Bedeutung, die diesem Aspekt beigemessen wird, hat eine Befragung von 80 Leitungspersonen an Fachschulen/Fachakademien wenig Informationen dazu erbracht, worum es bei dieser Persönlichkeitsentwicklung genauer geht, abgesehen von dem Hinweis auf die Bedeutung von „Eigenreflexion“. Die Befragten gehen aber mehrheitlich davon aus, dass die Berufsschulen bzw. Fachakademien besonders geeignet sind, diese Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Als günstige Bedingungen werden vor

allem die Arbeit im Klassenverband mit dem Klassenleitermodell, die dichte Betreuung auch im Praktikum und die musisch-ästhetische Bildung genannt, nicht zuletzt auch als Abgrenzung gegenüber der Hochschulausbildung (ebd.).

Eine differenziertere Darstellung von Elementen, die als Teil der Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden können, findet sich im „Qualifikationsprofil ‚Frühpädagogik‘ – Fachschule/Fachakademie“. Angelehnt an den im Projekt „Profis in Kitas“ (PiK) entwickelten Orientierungsrahmen für ein Bachelor-Studium im Bereich Frühpädagogik (Robert Bosch Stiftung 2008) wurde es von einer überwiegend mit Vertreterinnen und Vertretern von Fachschulen/Fachakademien besetzten Expertengruppe erarbeitet. Nah an Persönlichkeitsmerkmalen wird dort „professionelle Haltung“ als eine Reihe von Sozial- und Selbstkompetenzen ausgewiesen, die in Verbindung mit Fachkompetenzen als grundlegend für professionelles Handeln gelten. Wichtige Elemente sind u. a. Offenheit und Toleranz, Empathie für Kinder, ihre Familien und deren Lebenslagen, Reflexion und Bewertung der Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Reflexion der biografischen Anteile des eigenen Handelns, Lernkompetenz und Verständnis der Entwicklung der eigenen Professionalität als lebenslangem Prozess, Kooperationsfähigkeit mit allen Akteurinnen und Akteuren im Arbeitsfeld, Sich-auf-offene-Arbeitsprozesse einlassen und mit Ungewissheiten im beruflichen Handeln umgehen (Autorengruppe Fachschulwesen 2008).

Die Arbeit dieser Expertengruppe war eine wichtige Grundlage für das von der Kultusministerkonferenz am 1. Dezember 2011 beschlossene kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Die Entwicklung einer professionellen Haltung wird darin als wesentliches Ziel im Ausbildungsprozess und als unerlässlich für die Gestaltung einer ressourcenorientierten pädagogischen Interaktion bezeichnet. Die für die Entwicklung einer professionellen Haltung wichtigen Prozesse „werden durch die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im Prozess der Ausbildung an den Lernorten Schule und Praxis nachhaltig angeregt und gefördert“ (KMK 2011, S. 10). Dem Lernort Praxis wird hierbei eine zentrale Stellung für die Professionalisierung beigemessen: „Der pädago-

gische Berufsalltag zeichnet sich in hohem Maße durch wechselnde, neue, unvorhersehbare, nicht planbare Herausforderungen aus. Um die dazu notwendigen Einstellungen und Handlungskompetenzen zu erwerben, ist vor allem Praxiserfahrung notwendig. [...] Dabei kommt der Qualität der konkreten pädagogischen Arbeit in der Einrichtung eine ebenso wichtige Bedeutung zu wie der Praxisbegleitung“ (ebd., S. 7).

Über diese Charakterisierungen einer professionellen Haltung gehen die für Hochschulen entwickelten Qualifikationsprofile hinaus, indem sie die besondere Bedeutung eines systematischen Bezugs auf wissenschaftlich fundiertes Wissen bzw. einer „forschenden Haltung“ hervorheben. „Die übergeordnete Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung muss [...] der Erwerb von Kompetenzen sein, die der Fachkraft ermöglichen, ausgehend von (wissenschaftlich-theoretischem) Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in nicht standardisierbaren, hoch komplexen und mehrdeutigen Situationen *selbst organisiert, kreativ und reflexiv* ‚Neues‘ zu schaffen (bezogen auf Handeln und Denken), aktuellen Herausforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen. Die Grundlagen zur Handlungsfähigkeit resultieren dabei aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von (a) *explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen*, (b) *implizitem Erfahrungswissen*, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in *reflektiertes Erfahrungswissen* transformiert werden sollte sowie (c) Fähigkeiten und Fertigkeiten, z.B. methodischer oder didaktischer Art“ (Nentwig-Gesemann u. a. 2011a, S. 23; Hervorhebungen im Original). Eine ausführliche Explikation, was damit gemeint ist, findet sich im Kompetenzprofil „Professionelle Haltung und Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ (Nentwig-Gesemann u. a. 2012). Claus Stieve versteht einen solchen „forschenden Habitus“ als konstitutives Element von Professionalität. Er sieht ihn als Ausdruck der „Suche nach einem tieferen Verständnis des eigenen Fachgebiets und dem damit verbundenen Selbstverständnis“ und somit als „eine zentrale Voraussetzung in Bezug auf Selbstverantwortung, Organisation, Reflexivität und berufliches Ethos“ (Stieve 2013, S. 189).

Diese Schlaglichter auf die aktuelle Diskussion über Professionalität in der Frühpädagogik machen deutlich, wie sehr es sich um einen Prozess handelt, der mit dem Ende der Ausbildung keineswegs abgeschlossen

ist. Die Entwicklung einer professionellen Identität, die den hohen Anforderungen gerecht wird, die heute an frühpädagogische Fachkräfte gestellt werden, ist ein „Selbstbildungsprozess“ (Ebert 2011), den kontinuierlich zu leisten von den Akteuren über ihre ganze Berufsbiografie hinweg erwartet wird. Informelles, lebenslanges Lernen ist hierfür von zentraler Bedeutung. Es kann durch spezielle, auch non-formale Lernangebote unterstützt werden. Einen Einblick in unterschiedliche Formen der Unterstützung dieses Prozesses und in förderliche bzw. hinderliche Rahmenbedingungen gibt das dritte Kapitel.

2.2 Non-formaler Kompetenzerwerb – die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung⁸

Die im vorangehenden Abschnitt beschriebenen sozialen und auf die eigene Person bezogenen Kompetenzen umfassen nur einen Teil dessen, was erforderlich ist, um selbstständig und eigenverantwortlich komplexe, mehrdeutige Situationen mit offenem Ausgang zu bewältigen, wie es als wesentliches Merkmal pädagogischen Handelns umschrieben wird. Genauso wichtig sind fachliches Wissen und Können. Mit Blick auf ein qualifiziertes pädagogisches Handeln sind diese beiden Seiten, die *Fachkompetenz* und die *personale Kompetenz*, wie sie im DQR genannt werden, nur analytisch zu trennen. Welches Wissen und welche Fertigkeiten jemand in welcher Weise einsetzt, hängt immer auch mit dessen Überzeugungen und Strategien der Aufgabenbewältigung und des Umgangs mit anderen Menschen zusammen. Vor dem Hintergrund der Unterscheidung von informellem und non-formalem Lernen macht diese Differenzierung aber Sinn. Die Entwicklung der für die Berufsidentität wichtigen personalen Kompetenzen mit dem Kern der Reflexivität ist ein lebenslanger Prozess. Die damit verbundenen informellen Lernprozesse laufen individuell

sehr unterschiedlich ab und hängen enger mit der Arbeitssituation des Einzelnen zusammen als der Erwerb von fachlichen Wissensinhalten und Fertigkeiten in non-formalen Bildungsangeboten.

Solche Angebote für non-formales Lernen in Form von zeitlich begrenzten, meist kürzeren Kursen haben im Feld der Frühpädagogik in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. In der ersten bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern im Bereich der Frühpädagogik haben fast zwei Drittel der rund 500 im Winter 2009/2010 Befragten angegeben, dass die Veranstaltungszahl und die Zahl der Teilnehmenden an solchen Veranstaltungen in den vergangenen Jahren gewachsen sei (Behr/Walter 2010). Die gewachsene Bedeutung non-formalen Lernens hat auch auf der Ebene der Länderministerien zu einem Umdenken geführt. Zum einen wurden die Mittel für die finanzielle Förderung von Fort- und Weiterbildungen aufgestockt. Zum anderen nehmen die Länder, welche die Ausgestaltung von Weiterbildungen früher weitgehend den Einrichtungsträgern überlassen haben, nun mit unterschiedlichen Instrumenten Einfluss auf Struktur und Inhalt der Fort- und Weiterbildungen, in der Regel orientiert an länderspezifischen Bildungsprogrammen bzw. -vereinbarungen.⁹ Diesen Programmen kann man auch die Ausweitung und enorme Ausdifferenzierung von Aufgaben entnehmen, die den Kindertageseinrichtungen inzwischen zugewiesen werden und die ihren Niederschlag auch in den diversen Qualifikationsprofilen für die Ausbildung in Fachschulen und an Hochschulen gefunden haben (Robert Bosch Stiftung 2011).

Ein Überblick über das weite Spektrum an Inhalten, das in Fort- und Weiterbildungen angeboten wird, findet sich bei Karin Behr und Michael Walter (2010) und bei Katharina Baumeister und Anna Grieser (2011). Es steht außer Frage, dass diese Breite an Kenntnissen und Fertigkeiten nicht alle im Rahmen einer „Grundausbildung“ und auch nicht durch ein Bachelor-Studium vermittelt werden können. Dazu kommt, dass die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik eine Breitband-

⁸ Unter Fortbildungen werden Veranstaltungen verstanden, die sich nur über wenige Tage oder gar Stunden erstrecken und für die dementsprechend auch kaum mehr als eine Teilnahmebescheinigung ausgestellt werden kann. Demgegenüber dauern Weiterbildungen länger, sind mit größeren Anforderungen an die Teilnehmenden verbunden und werden oft mit einem „Zertifikat“ abgeschlossen. Es bestehen allerdings keine allgemein verbindlichen Regelungen für eine solche Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildungen.

⁹ Vgl. Diller/Leu (2010); dort findet sich auch ein Überblick über die Vorgehensweise der Bundesländer in dieser Frage, Stand 2010.

ausbildung ist und nicht nur für die Arbeit mit Kindern bis zum Schuleintritt in Kindertageseinrichtungen qualifizieren soll, sondern für alle Altersgruppen bis zum Alter von 27 Jahren unter unterschiedlichen Bedingungen, so auch in Jugendzentren, Heimen, in der Schulsozialarbeit oder bei Hilfen zur Erziehung. Die Ausbildung an Fachschulen wird demzufolge auch weitgehend als eine Grundausbildung verstanden, die je nach Einsatzgebiet durch Weiterbildungen zu ergänzen ist. Allerdings bildet die Ausbildung für Kindertageseinrichtungen in den meisten Fachschulen/Fachakademien den Schwerpunkt der Ausbildung, entsprechend dem Sachverhalt, dass dies mit Abstand das größte Arbeitsfeld für diese Berufsgruppe und entsprechend hier auch die Nachfrage am größten ist (ebd.).¹⁰

Dem breiten Fort- und Weiterbildungsangebot entsprechen auch ein hohes Interesse und eine große Teilnahmebereitschaft der Erzieherinnen und Erzieher an Fort- und Weiterbildungen.¹¹ 96% der im Rahmen einer WiFF-Untersuchung befragten 3.840 frühpädagogischen Fachkräfte in unterschiedlichen Positionen (samt Praktikantinnen und Praktikanten) gaben an, dass sie in den letzten zwölf Monaten mindestens an einer Fort- bzw. Weiterbildung teilgenommen hatten.¹² Allerdings waren dies überwiegend Fortbildungen, die manchmal nur ein paar Stunden, höchstens aber drei Tage dauerten. Sie machten 82% der Veranstaltungen aus (Beher/Walter 2012). Die im Rahmen dieser Untersuchung gestellte Frage, wie sicher sich die Befragten bei der Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben fühlen, ergab sowohl bei den Leitungen der Einrichtungen als auch bei den übrigen Fachkräften insgesamt positive Einschätzungen (ebd.). Besonders sicher fühlten sich die Fachkräfte bei der Organisation und Gestaltung des Alltags in der Einrichtung mit seinen vielfältigen Teilbereichen (etwa Eingewöhnung, Spiel, entwicklungsangemessene Pflege, Reflexion und Gestaltung

der eigenen Beziehung zum Kind, Unterstützung der Sprachentwicklung, Sport und Bewegung, Unterstützung kreativ-künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes, Werteerziehung). Insgesamt äußerten die Fachkräfte, dass sie sich bezüglich der Anforderungen in diesen Bereichen „sehr sicher“ oder zumindest „sicher“ fühlen. Hinweise auf Weiterbildungsbedarf finden sich bei den Äußerungen zur Bewältigung besonderer Problemlagen, etwa in der Zusammenarbeit mit Eltern mit besonderen Erziehungsproblemen oder bei der Integration von Kindern mit geistigen, körperlichen oder seelischen Beeinträchtigungen und in der Arbeit mit deren Eltern. Die Antworten bezüglich der Bewältigung von Anforderungen in diesen Bereichen lagen zwischen „sicher“ und „teils-teils“.¹³ Die Leitungskräfte ihrerseits äußerten ansatzweise Unsicherheiten in ökonomischen Bereichen (betriebswirtschaftliche Leitung, Einwerbung von Projektmitteln; dies gilt v.a. für Leitungen kleiner Einrichtungen) und bei Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Konfliktmanagement.¹⁴ Besonders sicher fühlten sie sich beim Austausch mit Eltern, Fachkräften, in der pädagogischen Leitung, bei der Zusammenarbeit mit dem Träger und der Fachberatung sowie bei der Durchführung von Team- und Mitarbeitergesprächen (ebd.).

Eine solche Abfrage der Selbsteinschätzung von Kompetenzen gibt einen Einblick in die Selbstsicherheit, welche die Fachkräfte im Hinblick auf unterschiedliche Aufgabenfelder äußern. Allerdings kann sie nicht Studien ersetzen, in denen die pädagogische Arbeit „von außen“, von Dritten analysiert wird. So wurde in Untersuchungen mit standardisierten Verfahren für die große Mehrzahl von Kindertageseinrichtungen wiederholt eine insgesamt nur

10 Für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Fachschulen/Fachakademien in den Bundesländern vgl. Rolf Janssen (2010).

11 Vgl. Aiga von Hippel (2011), die von mehreren Studien aus dem Bereich pädagogischer Fach- bzw. Lehrkräfte berichtet, in denen Erzieherinnen und Erzieher jeweils die größte Fortbildungsbereitschaft äußerten.

12 Bemerkenswert ist, dass auch in diesem Arbeitsfeld die Teilnahme an Weiterbildungen mit steigendem Ausbildungsabschluss häufiger wird (Beher/Walter 2012).

13 Vgl. auch Werner Thole (2010, S. 212), der mit Bezug auf eine Arbeit von Hilke Andermann, Barbara Dippelhofer-Stiem und Irene Kahle (1996) zusammenfasst: „Die Fachschulabsolventinnen artikulieren ‚besonders für die allgemeinen Aufgaben des beruflichen Berufsalltags gut gerüstet‘ zu sein. [...] Je mehr sich die Arbeit aus der Perspektive der ErzieherInnen jedoch von der Bewältigung alltäglicher beruflicher Probleme in den Kindergartengruppen entfernt, desto unvorbereiteter fühlen sich die AbsolventInnen“.

14 Auch bei Fragen der Öffnung von Einrichtungen für Familien und der Durchführung von Angeboten der Familienbildung fühlen sich die befragten Kita-Leitungen zumindest in Teilen unsicher. Das gilt vor allem, wenn dies nicht zum „Kerngeschäft“ der Einrichtung gehört. Leitungen von Familienzentren nahmen sich in diesen Punkten erkennbar als kompetenter wahr (Beher/Walter 2012).

mittlere „pädagogische Prozessqualität“ ermittelt (z.B. Tietze u.a. 2013, S. 73 ff.). Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang Studien, die auf Differenzen zwischen der Selbstwahrnehmung der Fachkräfte und ihrem Verhalten hinweisen. So haben Günter Mey u.a. (2012) festgestellt, dass die pädagogischen Fachkräfte zwar in großer Mehrheit Kindern eine wissbegierige Haltung zusprechen und für ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Impulsen der Fachkräfte und den Interessen der Kinder als Ausgangssituation für Bildungsprozesse plädieren. Diese Sicht zu vermitteln, war und ist auch ein zentrales Anliegen zahlreicher Konzepte und Instrumente, die für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen entwickelt und vermittelt werden. Das tatsächlich beobachtete pädagogische Handeln der Fachkräfte weicht jedoch erheblich von dieser Einschätzung ab. In der Untersuchung von Günter Mey u.a. zeigte sich vielmehr, „dass Lernsituationen entstehen, indem die Erzieherin die Kinder mit Material und Fragen konfrontiert, wobei beidem ein bestimmtes, für die Erzieherin im Voraus feststehendes Ziel zugrunde liegt (23 von 30 Fundstellen). Eine Berücksichtigung der Themenpräferenzen von Kindern beschränkt sich auf die Möglichkeit von Zustimmung oder Ablehnung des Angebots“ (ebd., S. 169).

Eine vergleichbare Diskrepanz hat auch Anke König in ihrer Studie auf der Suche nach kokonstruktiven Interaktionen („sustained shared thinking“) festgestellt. Zwar stimmten 79% der Fachkräfte der konstruktivistischen Bildungsvorstellung zu, dass Kinder Akteure ihrer Entwicklung seien. Ihr Handeln blieb aber hinter einer Orientierung an den sich daraus ergebenden Ansprüchen weit zurück. „Die Interaktionsprozesse werden vor allem durch die starke Konzentration auf das Alltägliche bestimmt und vernachlässigen Handlungsstrukturen, die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen“ (König 2009, S. 254). Dominant zeigt sich eine Interaktionsform, die sich über direkte „Handlungsanweisungen“ an das Kind richtet. Statt eines dialogisch sich entwickelnden Interaktionsprozesses steht das Ausführen von Handlungsanweisungen im Vordergrund. Kinder sehen sich selten veranlasst, Fragen zu stellen (ebd.).¹⁵ Be-

merkwürdig sind solche Untersuchungsergebnisse vor allem auch deshalb, weil sich in ihnen eine klare Differenz zu der Offenheit und zu einem produktiven Umgang mit Unsicherheiten und Unerwartetem zeigt, wie sie als Merkmal pädagogischer Professionalität herausgestellt werden.

Die Gründe für dieses Unvermögen sind nicht allein bei den Fachkräften zu suchen. So weist Anke König auf die Komplexität des Kindergartenalltags hin, mit der die Fachkräfte konfrontiert sind. Anders als etwa Lehrkräfte in der Schule seien sie häufig gleichzeitig in mehrere Interaktionsprozesse mit Kindern verwickelt, die sich ihrerseits mit verschiedenartigen Dingen beschäftigen. Die Identifizierung von Lernzielen für die unterschiedlichen und unterschiedlich beschäftigten Kinder sowie eine angemessene, diskursive Unterstützung ihrer Lernprozesse werde dadurch enorm erschwert (ebd.). Die von den Fachkräften geäußerte Sicherheit in der Bewältigung des pädagogischen Alltags kann allerdings als Hinweis verstanden werden, dass bei ihnen die routinierte Bewältigung von Alltagserfahrungen im Vordergrund steht (ein „praktisch-pädagogischer Habitus“), und die zweite Seite, der „wissenschaftlich-reflexive Habitus“ des von Werner Helsper beschriebenen „doppelten Habitus“ kaum zum Zug kommt, mit dem diese standardisierte Alltagsbewältigung immer auch reflektiert und infrage gestellt wird (Nentwig-Gesemann 2007, S. 20 f.).

Eine genauere Untersuchung der Faktoren, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind, erscheint angesichts der im Rahmen der Professionalisierungsdebatte formulierten, anspruchsvollen Charakterisierungen pädagogischen Handelns dringend angezeigt. Von besonderem Interesse ist in diesem Kontext die Bedeutung unterschiedlicher Ausbildungsgänge, namentlich der Unterschied zwischen Fachschul- und Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Soweit in diesem Kontext auf internationale Studien Bezug genommen werden kann, zeichnet sich ab, „dass eine hochschulische Ausbildung des Personals für die Qualität der pädagogischen Arbeit eine hohe Bedeutung hat, dass aber nicht das gesamte Personal akademisch ausgebildet sein müsse“ (Cloos 2013, S. 50). In einer eigenen Studie (Cloos 2008) hat Cloos festgestellt, dass eine höhere Qualifikation einhergeht mit

– „einer höheren Begründungs- und Reflexionsverpflichtung,

¹⁵ Vgl. auch Barbara Dippelhofer-Stiem (2013)

- komplexeren Deutungen des beruflichen Alltags,
- stärker ausgeprägten höhersymbolischen Sprachstilen,
- einer höheren Komplexität der Wissensdomänen,
- präziser ausformulierten gesellschaftstheoretischen Ansprüchen und
- einer größeren Nähe zu fachlichen und – in sehr eingeschränktem Maße – wissenschaftlichen Diskursen“ (Cloos 2013, S. 55).

Das sind Merkmale, die vergleichsweise günstigere Voraussetzungen für eine reflektierte, mit Fachwissen unterlegte, professionelle pädagogische Arbeit schaffen. Dennoch scheint Skepsis angebracht gegenüber der Überzeugung, dass Akademisierung automatisch auch zu Professionalisierung führt. So weist Peter Cloos darauf hin, dass pädagogische Professionalität nicht allein durch Hochschulausbildung hergestellt werden kann, sondern neben den individuellen Bildungs- und Ausbildungsbiografien auch wesentlich geprägt wird durch habituell strukturierte Praxen in Organisationskulturen und im beruflichen Handlungsfeld (ebd.). Aiga von Hippel spricht in diesem Zusammenhang von Professionalisierung als zweidimensionalem Prozess: „Zum einen geht es um die Befähigung der pädagogischen Akteure zu professionellem Handeln, zum anderen um die Gestaltung der Rahmenbedingungen, damit professionelles Handeln möglich ist“ (von Hippel 2011, S. 251).

3 Zur Unterstützung von non-formalem und informellem Kompetenzerwerb

Die Überlegungen zu Möglichkeiten der Unterstützung von non-formalem und informellem Kompetenzerwerb knüpfen an den in den vorangehenden Kapiteln dargestellten Merkmalen professioneller Handlungskompetenz im Arbeitsfeld der Frühpädagogik an. Als eine zentrale Anforderung gilt ein offener, die besonderen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder beachtender Umgang mit komplexen, zum Teil widersprüchlichen Anforderungen und Situationsdeutungen. Das setzt voraus, dass Fachkräfte über die erforderlichen fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, dabei ihr Erfahrungswissen mit wissenschaftlich fundiertem Wissen vermitteln und so ihre Handlungsroutinen kritisch reflektieren können. Dazu kommt ein didaktisches Geschick, mit dem sie Raum schaffen für konstruktivistische Lernprozesse, in denen der Eigenanteil der Kinder an ihren Bildungs- und Lernprozessen zur Geltung kommen kann. Dem Kompetenzkonzept entsprechend gelingt all dies nicht ohne entsprechende persönliche Eigenarten wie Offenheit und Empathie, die Bereitschaft und Fähigkeit, die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung und der biografischen Anteile des eigenen Handelns zu reflektieren sowie individuell und sozial verantwortlich zu handeln.

Diese knappe Zusammenfassung von zentralen Anforderungen und Kompetenzen, die in der Professionalisierungsdebatte vorgetragen werden, macht deutlich, dass Kompetenzentwicklung immer in einer Verknüpfung von Wissen und Fertigkeiten mit konkreten Handlungsanforderungen stattfindet. Eine wichtige Rolle spielt hierbei ein „Erfahrungslernen“, bei dem sich Veränderungen in Wissen, Einstellungen und Kompetenzen aus dem unmittelbaren Erleben der Umwelt ergeben. Dabei geht es um mehr als ein additives Aneinanderreihen zufälliger sinnlicher Eindrücke. „Diese sinnlichen Eindrücke müssen vergleichend zugeordnet und in bisher entwickelte Erfahrungs- und Vorstellungszusammenhänge eingefügt werden“ (Dohmen 2001, S. 28), wodurch sie erst zu

„Erfahrungen“ verdichtet werden. Ein solches Lernen ist vor allem an die Ausführung der entsprechenden Tätigkeiten und an die damit gegebenen Lernmöglichkeiten gebunden.

Die folgenden Ausführungen über Möglichkeiten, diesen Kompetenzerwerb zu unterstützen, beginnen mit einer Darstellung einschlägiger Diskussionen und Untersuchungsergebnisse zur Bedeutung der Praxisanteile in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Sie werden, entsprechend der Übersicht auf Tabelle 1 oben, dem non-formalen Lernen zugeordnet. Sie sind zwar Teil der staatlich anerkannten Ausbildung. Der Lernort ist aber nicht „lehrerzentriert“ und das Lernziel ist stärker an den Lernenden als an einem von außen festgelegten Curriculum orientiert. Zudem erfolgt ein wesentlicher Anteil des Lernens beiläufig durch die aktive Teilnahme an der Gestaltung des pädagogischen Alltags in der Kindertageseinrichtung. Im darauf folgenden Abschnitt werden Untersuchungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen zur Qualität und Förderung von Kompetenzen in der Weiterbildung zusammengefasst. Abschließend geht es um Möglichkeiten zur Unterstützung von informellem Kompetenzerwerb. Zwischen diesen Abschnitten gibt es zwangsläufig erhebliche inhaltliche Schnittmengen. Merkmale des Lernsettings, die in der Weiterbildung für den Kompetenzerwerb förderlich sind, sind das auch in den Praktika und umgekehrt. Ebenso sind die Hinweise zu Voraussetzungen und zur Unterstützung informellen Lernens inhaltlich auch mit dem non-formalen Lernen eng verknüpft, entsprechend der Feststellung, dass der Kompetenzerwerb nicht abgelöst von den vor allem im Kontext informellen Lernens thematisierten Persönlichkeitsaspekten zu verstehen ist. Bei der Gliederung handelt es sich um eine analytische Trennung, die den besonderen Akzentsetzungen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern Rechnung trägt.

3.1 Die Unterstützung von non-formalem Kompetenzerwerb

3.1.1 Praxisanteile in der Ausbildung

Der berufspraktische Anteil macht fast ein Drittel der gesamten Ausbildung in Fachschulen/Fachakademien aus. Seine große Bedeutung scheint unbestritten und wird auch in dem „Kompetenzorientierten

Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ als wesentlicher Beitrag zur Professionalisierung der Fachkräfte hervorgehoben (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2011). Das gilt auch für Schulleitungen bzw. Abteilungsleitungen von Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik und Schulleitungen bzw. Abteilungsleitungen von Berufsfachschulen für Kinderpflege bzw. Sozialassistenten, die in einer Studie zur Kooperation von Schulen und Praxisstätten befragt wurden.¹⁶ Sie sehen in dem großen Anteil fachpraktischer Ausbildung eine besondere Stärke ihrer Ausbildung und heben hervor, dass die Praxis nicht nur ein attraktives Lernumfeld für die Studierenden sei, sondern auch zur Aktualisierung der Ausbildungsinhalte und zur beruflichen Weiterentwicklung und Reflexion der Lehrkräfte beitrage.¹⁷ Dafür bedeutsam erscheinen besonders die Gespräche mit Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis (Flämig 2011). Es wird berichtet, wie Studierende nach dem Absolvieren von Praktika in ganz neuer Weise in der Lage seien, vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen schulische Inhalte neu zu verknüpfen. Außerdem soll die damit geförderte Verschränkung von theoretischem und praktischem Wissen die Studierenden auch befähigen, „sich selbstständig Wissen anzueignen, persönliche Strategien zu finden, wie mit dem Wissen umzugehen ist sowie die Art und Weise des Wissenserwerbs und der Wissensverarbeitung zu reflektieren, um sie für weitere Vorgänge nutzen zu können“ (ebd., S. 16).

Allerdings werden diese äußerst positiven Effekte der Zusammenarbeit mit Praxisstätten oft nur in Teilen oder gar nicht erfüllt werden. Kritisiert wird, dass die

16 Befragt wurden 80 Leitungen von Fachschulen/Fachakademien und 13 Leitungen von Berufsfachschulen.

17 Der Praxisanteil beträgt bei der Fachschulausbildung mindestens 1.200 Stunden bzw. ca. 150 Tage, ohne Berufspraktikum. Demgegenüber sieht der Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz zur Anerkennung von Bachelor-Abschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung einen Praxisanteil von 100 Tagen vor (Cloos u.a. 2013). Hinweise, dass auch dies möglicherweise reicht, finden sich in den Ergebnissen einer aktuellen Studie von Hermann Schöler u.a. Die Fachkräfte mit einem Hochschulabschluss, die dort ein bzw. zwei Jahre nach Berufseintritt befragt wurden, haben angegeben, dass das Studium eine (sehr) gute Vorbereitung für die Praxistätigkeit (zumeist im Gruppendienst) sei. Für einen differenzierten Überblick über unterschiedliche Formen der Verbindung von Theorie und Praxis in den Studiengängen der Kindheitspädagogik vgl. Kaiser u.a. (im Erscheinen).

Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis in manchen Einrichtungen einfach herumgereicht werde nach dem Motto „heute bist du dran, du hattest noch niemandem“. So fehle eine angemessene Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren, denen es oft schwer falle, ihre pädagogischen Konzepte und Handlungsweisen fachlich zu begründen (Flämig 2011). Das aber sind entscheidende Voraussetzungen, um das Lernen der Praktikantinnen und Praktikanten und die Umsetzung von Erfahrungslernen in handlungs- und problemlösungsrelevantes Wissen zu unterstützen.

Solche Defizite sind kaum verwunderlich, nachdem die Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren nicht angemessen strukturell verankert ist. So hat die Befragung von rund 3.000 frühpädagogischen Fachkräften von Karin Beher und Michael Walter (2012) erbracht, dass in zwei Drittel der Kindertageseinrichtungen Praktikantinnen und Praktikanten aufgenommen werden und knapp 43% der befragten Fachkräfte als Mentorinnen bzw. Mentoren tätig sind. Es handelt sich hier offenbar um eine weit verbreitete Zusatzaufgabe der Einrichtungen, für die entsprechende Qualifikationen bzw. Ressourcen nur sehr begrenzt vorhanden sind. In entsprechenden Verordnungen der Bundesländer wird die Teilnahme an einer Weiterbildung für Mentorinnen bzw. Mentoren am Lernort Praxis zwar empfohlen, verbindlich vorgeschrieben ist dies für anleitende Fachkräfte aber nur in Rheinland-Pfalz und Sachsen (Prinz u.a. 2014). Dementsprechend führen 72% der befragten Mentorinnen und Mentoren diese Aufgabe aus, ohne dafür irgendeine Weiterbildung besucht zu haben (Beher/Walter 2012). Ebenso wird diese Aufgabe häufig nebenbei ausgeführt, ohne mit der erforderlichen Arbeitszeit ausgestattet zu sein. Nur ein Drittel der Befragten beurteilt die dafür verfügbare Zeit als „sehr gut“ (7%) bzw. „gut“ (27%) (ebd.). So wird dieser Teil der Ausbildung, der für die Grundlegung professionellen Handelns allgemein als äußerst zentral beurteilt wird, von dafür zuständigen Fachkräften zum Teil auch eher als „Privatvergnügen“ denn als konstitutiver Teil des Bildungsorts Kindertageseinrichtung wahrgenommen (Hofer/Schroll-Decker 2005).

Dennoch wird die Qualität des Praktikums vom weit überwiegenden Teil der in der Studie von Karin Beher und Michael Walter (2012) befragten Mentorinnen und Mentoren mit Blick auf den Beitrag des Praktikums zur Berufsorientierung und zum Kompetenzerwerb als

„sehr gut“ bzw. „gut“ bewertet, eine Einschätzung die auch von den befragten Praktikantinnen und Praktikanten geteilt wird (Beher/Walter 2012). Gefragt wurde nach der Möglichkeit der Praktikantinnen und Praktikanten, verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen in der Kindertageseinrichtung kennen zu lernen, nach den dabei vermittelten beruflichen Kompetenzen und dem Einblick in das Berufsfeld Kindertageseinrichtung. Um einiges kritischer wird von beiden Gruppen hingegen die Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Praxis beurteilt, bei der es um die Konzeption und Planung des Praktikums und um verbindliche Absprachen mit Lehrkräften, aber auch um die Begleitung und Unterstützung sowie um die Anzahl der Praxisbesuche durch die zuständigen Lehrkräfte geht (ebd.).

In diesem Befragungsergebnis spiegelt sich die von Expertinnen und Experten schon länger kritisierte strukturelle Unausgewogenheit der Lernorte Schule und Praxis. So wird in einem Bericht der *Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie* (2001) gefordert, die Ausbildung nicht als alleinige Aufgabe der schulischen Ausbildungsstätten, sondern als gemeinsames Anliegen von Oberster Schulaufsicht und Obersten Landesjugendbehörden zu verstehen mit dem Ziel, in den Ländern die Voraussetzung für die Entwicklung eines Curriculums zu schaffen, „das die Lernorte ‚Schule‘ und ‚Praxis‘ im Grundsatz als gleichwertig anerkennt und ihre gemeinsame Verantwortung für die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen für die pädagogische Arbeit angehender Erzieherinnen und Erzieher unterstützt“ (Kommission Kindertagesstätten 2001, S. 99). Das setzt voraus, dass „die strikte Zweiteilung der Ausbildung, bei der theoretisches Wissen nur in der Schule und praktische Erfahrung nur in der Praxis vermittelt werden, zu Gunsten eines sich ergänzenden Miteinanders überwunden und eine Neubestimmung des Verhältnisses der Lernorte Schule und Praxis vorgenommen wird“ (ebd., S. 97). Dieser Bericht wurde im Mai 2001 von der *Jugendministerkonferenz* zur Kenntnis genommen mit der Empfehlung, ihn der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Umgesetzt wurde dieses Vorhaben aber bisher nicht. Die Verantwortung für die Ausbildung liegt weiterhin allein bei den Fachschulen/Fachakademien. Das gilt auch für alle mit der praktischen Ausbildung zusammenhängenden Fragen, wie im 2011 von der *Kultusministerkonferenz* verabschiedeten

„Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen/Fachakademien“ ausdrücklich festgehalten wird. Der Verweis auf vielfältige Formen der Verzahnung zwischen Lehre und Praxis (KMK 2011) ändert nichts an der absoluten Vorrangstellung der Schulen.¹⁸

Nach Sigrid Ebert kommt darin eine überholte Vorstellung eines einfachen Theorie-Praxis-Transfers zum Ausdruck: „Dabei wird ausgeblendet, dass sich das informelle, arbeitsintegrierte Lernen der Akteure in der Praxis im Unterschied zum Lernen in der Fachschule[...] in einem offenen Raum der Möglichkeiten bewegt und das Handeln kontextgebunden, interaktiv und ergebnisoffen ist. Der Lernort Praxis fordert deshalb zu situationsstrategischen Lernleistungen heraus, wozu die Praktikant/innen das im ‚Lernort Schule‘ vermittelte Fachwissen zwar nutzen, aber nach den Erfordernissen der jeweiligen Situation adaptieren.[...] Deshalb sollten Praktika mit Blick auf die spezifischen Bildungsressourcen des Lernorts Praxis sehr viel konsequenter aus der Perspektive der auszubildenden Akteure gedacht und konzipiert werden“ (Ebert im Erscheinen).

Ergebnisse vorliegender Untersuchungen weisen darauf hin, dass sowohl seitens der Schulen als auch der Praxis ein erhebliches Interesse an einer intensiveren und qualifizierteren Form der Zusammenarbeit besteht. So erleben Fachschulleitungen eine fachlich fundierte Kooperation mit der Praxis als bedeutsam nicht nur für die Studierenden, sondern als wichtige Quelle für fachliche Impulse auch für ihre Dozentinnen und Dozenten. Sie äußern auch den Wunsch nach professioneller Zusammenarbeit „auf gleicher Augenhöhe“, wobei manche Fachschulleitungen die Asymmetrie im Verhältnis von Schule und Praxis auf der Ebene persönlicher Beziehungen abzubauen versuchen (Flämig 2011). Auf der anderen Seite versprechen sich auch anleitende Fachkräfte einen Gewinn aus ihrer Tätigkeit. So sprechen Bettina Hofer und Irmgard Schroll-Decker etwas provozierend davon, „dass die Anleiterinnen in der Praktikantin ein ‚Wissenseinfallstor‘ erkennen, zumindest erwarten sie aus ihrer Praxisposition heraus, den Anschluss sowohl an den Wissensfortschritt wie auch an die

Ausbildungsreformen nicht zu verlieren“ (Hofer/Schroll-Decker 2005, S. 157).

Insgesamt zeigt sich, dass im Zuge der Handlungs- bzw. Kompetenzorientierung von Ausbildung dem Lernort Praxis von allen Seiten eine enorme Bedeutung für die Entwicklung von Professionalität zugeschrieben wird. Dem entspricht allerdings weder seine Ausstattung noch sein Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildung. Hier sind Veränderungen dringend geboten, wenn die hohen Erwartungen, die mit dem praktischen Anteil der Ausbildung verbunden sind, einigermaßen erfüllt werden sollen. Sie müssen ihren Niederschlag finden in einem Curriculum, in dem die Verwobenheit von wissenschaftlich fundierten Kenntnissen, implizitem und reflektierten Erfahrungswissen samt der Reflexion des eigenen Handelns an beiden Lernorten mit wechselseitigem Bezug aufgegriffen wird, statt dem einen Lernort die Theorie, dem anderen die Praxis zuzuschreiben. Das dürfte kaum ohne eine auch rechtlich abgesicherte Aufwertung der Praxiseinrichtungen als Teil der Ausbildung möglich sein. Nicht minder wichtig ist es, dass Kindertageseinrichtungen, in denen Berufspraktika angeboten werden, eine einer Ausbildungsinstitution entsprechende Ausstattung erhalten. Dazu gehört insbesondere die Qualifikation der Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Ohne eine entsprechende Aus- oder Weiterbildung und die erforderliche Verfügungszeit werden sie nicht in der Lage sein, den Praktikantinnen und Praktikanten zu ermöglichen, in Prozessen der Selbstreflexion und der Selbstdistanzierung Begründungszusammenhänge explizit zu machen, aus denen sich ihr Handeln speist, damit sie ihr Erfahrungswissen in eine zu entwickelnde professionelle Haltung inkorporieren können, wie Sigrid Ebert (2010) es als eine zentrale Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren charakterisiert.

Wie die Erfahrung zeigt, lassen sich solche Veränderungen aber nicht leicht durchsetzen. Ein entscheidendes Hindernis ist die bislang geltende Verortung der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher allein bei den Schulbehörden der Länder. Hinzu kommt, dass eine angemessene Ausstattung von Kindertageseinrichtungen als Ausbildungsstätten nicht ohne Finanzen und Zustimmung auch der Träger zu realisieren ist. Zudem besteht die Gefahr, dass die gegenwärtig aktuelle Diskussion um das Verhältnis von fachschulischer und hochschulischer

¹⁸ Für eine ausführlichere Darstellung von bundesweiten und länderspezifischen Regelungen im Verhältnis von Fachschulen/Fachakademien und Praxisstätten vgl. Tina Prinz u. a. (2014).

Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte dazu führt, dass die Weiterentwicklung von Praxisstätten als gleichwertigen Lernorten wieder in den Hintergrund tritt, trotz aller Beteuerungen, wie wichtig eine optimale Realisierung der dort gegebenen Möglichkeiten non-formalen Lernens für die Grundlegung frühpädagogischer Professionalität ist.

3.1.2 Qualität von Fort- und Weiterbildungen und die Bedeutung von Kompetenzorientierung

Im Abschnitt 2.2 wurden bereits Argumente und Daten berichtet, die zeigen, dass Fort- und Weiterbildung im Arbeitsfeld der Frühpädagogik eine wichtige Rolle spielen. Die „Weiterbildungslandschaft“ ist ein nur schwer zu überblickender, wenig transparenter Markt mit vielen Akteuren, der in den letzten Jahren mit den gewachsenen Erwartungen an die Arbeit von Kindertageseinrichtungen an Bedeutung gewonnen hat. In diesem Feld mehr Transparenz zu schaffen sowie Qualität und die Anrechnung von Weiterbildung mit dem Ziel einer größeren Durchlässigkeit von Ausbildungs- und Studiengängen zu fördern, waren zentrale Gründe für die vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* und der *Robert Bosch Stiftung* in Kooperation mit dem *Deutschen Jugendinstitut* initiierte *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Die Entwicklung und Durchsetzung von verbindlichen und nachvollziehbaren Qualitätskriterien ist angesichts der enormen Unterschiedlichkeit der Anbieter von Weiterbildungen eine besonders schwierige Aufgabe.

In der umfangreichen Untersuchung von Karin Behr und Michael Walter äußerten sich die frühpädagogischen Fachkräfte mit den von ihnen im Verlauf der letzten zwölf Monate besuchten Weiterbildungen zu gut 90 % sehr zufrieden oder zumindest zufrieden. Gleichzeitig sieht allerdings mindestens die Hälfte von ihnen Verbesserungsbedarf am Weiterbildungssystem. So fordern 84 % der Befragten eine Verbesserung der bislang weitestgehend fehlenden Anerkennung erworbener Zusatzqualifikationen durch Schaffung von Beförderungsmöglichkeiten und von tariflichen Verbesserungen. Bemerkenswert auch, dass trotz der außerordentlich hohen Zufriedenheit mit den jüngst besuchten Weiterbildungen doch 49 % der Befragten Verbesserungsbedarf auch bei der Qualität der Veranstaltungen sehen (Behr/Walter 2012). Es ist dies nicht der Ort, auf die seit langem geführten

Debatten zur Qualität von Weiterbildung ausführlicher einzugehen. Ein Überblick über seit den 1990er-Jahren dazu diskutierten und in Teilen eingeführten Konzepte zur Qualitätsentwicklung findet sich bei Aiga von Hippel und Rita Grimm (2010). In der vorliegenden Expertise steht die Frage im Vordergrund, inwiefern im non-formalen Lernsetting von Weiterbildungen der Erwerb von professioneller Handlungskompetenz, wie sie einleitend zu diesem Abschnitt umrissen wurde, unterstützt wird. Es geht auch hier um die bekannten und bereits genannten Forderungen eines Wechsels von der Stoffzentrierung hin zu einer Handlungsorientierung und Fokussierung auf die Lernenden mit ihrem Wissen, ihren Fertigkeiten, Neigungen und Interessen als zentralen Akteuren in ihrer Weiterbildung. Diese aus den Diskussionen zur beruflichen Qualifizierung bekannten Postulate wurden auch in der Weiterbildungsliteratur aufgegriffen und vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* mit dem Programm „Lernkultur als Kompetenzentwicklung“ gefördert (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. 2006). Breiteren Eingang in die frühpädagogische Weiterbildungsdebatte finden sie allerdings erst seit wenigen Jahren. Eine Darstellung dieses Wandels hin zur Kompetenzorientierung bei der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte findet sich bei Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011). Aufgrund von Literatúrauswertungen stellen sie in ihrer WiFF-Expertise Voraussetzungen von Kompetenzentwicklung zusammen, die grundsätzlich als biografischer Lernprozess zu verstehen ist. „Eine Kernprämisse ist dabei, dass man Kompetenzen nicht *lernen* kann und dann ein für allemal *hat*, sondern dass man sie *selbstorganisiert* und *handlungspraktisch erwirbt*, und dass an diesem Prozess der ganze Mensch mit seinen Motivationen und Emotionen sowie mit seinen biografischen Prägungen beteiligt ist“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 18, Hervorhebungen im Original).

Als zentrale Anforderung an methodisch-didaktische Lehr-Lernformate wird die kontinuierliche Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungsvollzügen hervorgehoben: „Die in der Aus- und Weiterbildung erworbenen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen müssen in der Praxis angewendet, überprüft und modifiziert werden können. Gleichzeitig ergeben sich in der konkreten Handlungspraxis Situationen,

Themen und Fragestellungen, die wiederum im Aus- und Weiterbildungskontext theoretisch aufgearbeitet und reflektiert werden müssen. Diese Verschränkung von Wissen, pädagogischer Praxis und Reflexion führt zur Ausbildung eines für den pädagogischen Alltag notwendigen Orientierungswissens, Erklärungswissens und Handlungswissens und somit zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses“ (ebd., S. 23).¹⁹

Eine wichtige Aufgabe bei der Entwicklung kompetenzorientierter Weiterbildungen ist die Präzisierung der Zielsetzungen, d.h. die Konkretisierung der zu erwerbenden Kompetenzen; das umso mehr, als der Kompetenzbegriff sehr unterschiedlich verwendet wird und entsprechend unscharf ist. Genau dies ist ein zentrales Anliegen der Reihe *WiFF Wegweiser Weiterbildung*, in der seit 2011 sieben Publikationen zu unterschiedlichen Themen²⁰ erschienen sind. Im ersten Teil dieser Wegweiser wird jeweils der Stand der fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Diskussion zu dem jeweiligen Thema zusammengefasst. Im zweiten Teil werden das der Publikation zugrundeliegende Kompetenzverständnis erläutert und ein ausführliches Kompetenzprofil vorgestellt. Ausgehend von konkreten Handlungsanforderungen – z.B. „Die frühpädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes.“ (DJI 2011, S. 76) – wird, angelehnt an die Struktur des *Deutschen Qualifikationsrahmens*, differenziert aufgezeigt, was dafür an Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz von der Fachkraft gefordert wird. Es folgt ein Abschnitt mit übergreifenden Empfehlungen bzw. Qualitätskriterien für die Durchführung von Weiterbildungen, gefolgt von einem oder zwei Beispielen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung. Diese von erfahrenen Weiterbildnerinnen

und Weiterbildern entwickelten Angebote sind systematisch durchstrukturiert und enthalten Tagespläne, Arbeitsblätter und Hinweise auf einschlägige Literatur und Medien.

Entwickelt werden diese Wegweiser in enger Kooperation mit einer Gruppe von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft sowie Aus- und Weiterbildung, die mit dem Gegenstand des jeweiligen Wegweisers gut vertraut sind und die wichtigen, zum Teil auch unterschiedlichen Sichtweisen zu dem jeweiligen Thema vertreten. In der Regel werden im Rahmen dieses Prozesses zusätzliche Expertisen vergeben. Damit stehen die Wegweiser auf einem breiten fachlichen Fundament, mit dem auch eine weite Akzeptanz der Wegweiser als Unterstützung für die Entwicklung von Weiterbildungsveranstaltungen erreicht werden soll. Die umfangreichen Kompetenzprofile machen deutlich, dass eine Weiterbildung von wenigen Tagen nicht ausreicht, um alle für den jeweiligen Aufgabenbereich, beispielsweise die Zusammenarbeit mit Eltern, erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. „Die Kompetenzprofile erleichtern aber eine gezielte Planung von Weiterbildungen, weil die aufgeführten Handlungsanforderungen einen Überblick über das ganze Spektrum erforderlicher Kompetenzen geben. Das ist für Personen, die Weiterbildungen nachfragen, ebenso hilfreich wie für WeiterbildungsanbieterInnen, die damit über die Auflistung grundlegender Lerninhalte hinaus auch einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten erhalten, der sich auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten eignet“ (Leu 2013, S. 61f.).

Weiter ist hier ein „Grundlagenpapier“ zu nennen, in dem eine multiprofessionell zusammengesetzte Gruppe von Expertinnen und Experten aus der *Werkstatt Weiterbildung* Standards für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen entwickelt hat (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Die Mitglieder dieser Expertengruppe kommen von den Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege, von Gewerkschaften, aus Wissenschaft und Forschung und von großen Anbietern von Fort- und Weiterbildung. Diese Publikation verdient besondere Beachtung, weil sie unter Beteiligung von maßgeblichen Akteuren bzw. Anbietern im Bereich der Weiterbildung erarbeitet wurde mit dem Ziel, „jenseits partikulärer

19 Eine Reihe von Methoden zur Gestaltung von Lehr-Lernformaten in kompetenzorientierten Weiterbildungen, mit denen der Erwerb von Fachwissen und Fertigkeiten und Sozial- bzw. Selbstkompetenz erweitert und gestärkt werden kann, findet sich in den Beiträgen von Inga Bodenburt und Anna Gaigl im 2014 erschienenen *WiFF Wegweiser Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen*.

20 Die Themen der ersten sieben Wegweiser sind sprachliche Bildung, Kinder in den ersten drei Lebensjahren, Zusammenarbeit mit Eltern, Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft, Inklusion – kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen, Inklusion – Kinder mit Behinderungen und kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen.

Trägerinteressen *gemeinsame Vorstellungen über Ziele und Wege zur Verbesserung der Qualität* in der Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte zu entwickeln und zu prüfen“ (ebd., S. 8; Hervorhebung im Original). Als eine der Leitorientierungen gilt die Ausrichtung der Lern- und Bildungsprozesse auf die Entwicklung von Handlungskompetenz, die Wissen, Haltung sowie methodische und kommunikative Fähigkeiten umfasst. Die Verknüpfung dieser Aspekte gilt als Voraussetzung, um Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag bewältigen zu können (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013.). Damit werden wesentliche Aspekte einer Kompetenzorientierung angesprochen, wenn auch nicht explizit auf ein Kompetenzmodell Bezug genommen wird.

Die Gliederung der Qualitätsindikatoren in dieser Publikation folgt der Unterscheidung von Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Auch hier finden sich wichtige Aspekte dessen wieder, was für den Kompetenzerwerb und die Entwicklung beruflicher Professionalität bedeutsam ist. Unter den Standards für *Orientierungsqualität* wird gefordert, dass Weiterbildungsangebote an aktuellen Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung und an fachwissenschaftlichen Diskursen orientiert sind, dass sie auf den lebensweltlichen und biografischen Erfahrungen, Fähigkeiten und Ressourcen der Teilnehmenden aufbauen sowie Partizipation und Übernahme von Verantwortung fördern (ebd.). Als ein Indikator für *Strukturqualität* gilt, dass die Ausschreibungen der Weiterbildungsveranstaltungen neben der Benennung der Adressaten, Inhalte und Ziele auch eindeutige Angaben über die zu erwerbenden Kompetenzen enthalten. Zudem wird gefordert, dass die Weiterentwicklung der wissenschaftlich-fachlichen und der persönlichen Kompetenzen der Referentinnen und Referenten durch strukturelle Maßnahmen gewährleistet wird (ebd.). Zur *Prozessqualität* gehört, dass die Referentinnen und Referenten beachten, „dass Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen zugleich passieren: zum einen auf der fachlichen Ebene, gleichzeitig in der Dynamik der Gruppenprozesse und dabei in unterschiedlichen Tiefendimensionen sowie spezifisch für jede einzelne Person“ (ebd., S. 26). Die Bildungsprozesse sollen von den Referentinnen und Referenten „dialogisch und gemeinsam mit den Teilnehmenden auf der Basis gegenseitiger

Anerkennung angelegt“ werden (ebd.). Lediglich in den Standards zur *Ergebnisqualität* finden sich keinerlei Hinweise auf eine Kompetenzorientierung, außer der Feststellung, dass die Teilnehmenden aufgefordert werden, ihren Kompetenzzuwachs durch die Weiterbildung mit Blick auf die angestrebten Ziele und die Relevanz für die Umsetzung in der Praxis einzuschätzen (ebd.).

Insgesamt treffen die zu den vier Qualitätsdimensionen entwickelten Standards wichtige Aspekte einer kompetenzorientierten Weiterbildung. Aufgrund der daraus abgeleiteten Indikatoren und Nachweismöglichkeiten werden sie in Teilen auch bemerkenswert konkret formuliert, abgesehen von den wenig spezifizierten Ausführungen zur Ergebnisqualität. Letzteres dürfte auch erklären, warum die Form der (sehr) kurzen Veranstaltungen überwiegt. Gerade bei diesen ist es schwierig und wenig aussichtsreich, Weiterbildungseffekte festzustellen und überzeugend zu dokumentieren.²¹ Auf jeden Fall aber ist die Umsetzung der in dieser Publikation zusammengestellten Standards mit erheblichen Herausforderungen sowohl für die für Weiterbildung zuständigen Träger als auch für die Referentinnen und Referenten verbunden. Leider fehlt die Forschung, die aufzeigt, wie weit dies gelingt und welche hinderliche und förderliche Faktoren für einen entsprechenden Entwicklungsprozess sind. Zu vermuten ist, dass es auch hier eine erhebliche Differenz zwischen dem Fachdiskurs und dem Stand der Praxis gibt, ähnlich wie er sich zwischen den hohen Erwartungen an die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte und deren Alltagspraxis bzw. zwischen der enormen Bedeutung, die den Praktika in der Ausbildung zugeschrieben wird, und den dafür im Alltag der Kindertageseinrichtung verfügbaren Ressourcen zeigt.

21 Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann u.a. haben im Rahmen eines Forschungsprojekts einen Ansatz zur Erfassung von Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte entwickelt. Eine umfangreiche Veröffentlichung dazu ist für 2014 geplant. Informationen und erste Ergebnisse finden sich bei Iris Nentwig-Gesemann u.a. (2011a) und Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014). Allerdings ist klar, dass dieses Verfahren für die Evaluation kurzfristiger Weiterbildungen nicht in Frage kommt.

3.2 Unterstützung informellen Kompetenzerwerbs

Informelles Lernen bzw. informeller Kompetenzerwerb sind nicht an Aus- oder Weiterbildungssettings gebunden. Sie sind Teil des Alltagshandelns und vollziehen sich zum Teil beiläufig, zum Teil aber auch absichtsvoll, wenn jemand sich aufgrund persönlicher Zielsetzung bzw. zur Überwindung eines Kompetenzdefizits darum bemüht. Wie weit dies gelingt, hängt zum einen mit Merkmalen des Tätigkeitsfelds zusammen, in dem dieses Lernen stattfindet, ist zum anderen aber auch eng mit der Persönlichkeit des Lernenden verbunden. Ähnlich wie beim non-formalen Kompetenzerwerb wird informelles Lernen gefördert durch die Komplexität von Anforderungen und durch verfügbare Handlungsspielräume. Auch hier geht es um die Frage, wie weit es möglich ist, sein Wissen und Können auf die Praxis zu beziehen und aus dieser Verschränkung Konsequenzen zu ziehen und Neues zu erproben. Ein wesentlicher Unterschied liegt darin, dass es beim informellen Lernen keine „Lernbegleiter“ gibt. An ihrer Stelle können aber Kooperationsmöglichkeiten und unterschiedliche Formen von Unterstützung am Arbeitsplatz hilfreich sein. Als wichtiger Unterschied bleibt, dass beim informellen Kompetenzerwerb der Eigenanteil der Lernenden, ihre Initiative und Selbstorganisation eine noch höhere Rolle spielen als beim non-formalen Kompetenzerwerb. Dazu kommt, dass informelles Lernen nicht an bestimmte Aus- oder Weiterbildungsphasen gebunden ist, sondern sich über die gesamte Biografie einer Person erstreckt. Es geht um „Professionalisierung als Selbstbildungsprozess“, der sich über die gesamte Dauer der Berufstätigkeit erstreckt und eng mit der Entwicklung einer Berufsidentität verknüpft ist (Ebert 2011).

In der Diskussion um die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte ist in diesem Zusammenhang oft die Rede von einer angemessenen „Haltung“. Gemeint sind damit grundlegende Einstellungen und Überzeugungen, denen eine wichtige Rolle im Umgang der Fachkräfte mit den Kindern zugeschrieben wird. Dazu gehört etwa die Überzeugung, dass Kinder selber eine zentrale Rolle in ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen spielen, mit großer Neugier ihre Umwelt erkunden und dafür auch schon viele Kompetenzen mitbringen. Entsprechend zurückhaltend sollten Fachkräfte in ihrem Erziehungshandeln und

ihrer Begleitung von diesen Bildungs- bzw. Selbstbildungsprozessen sein. Allerdings kann dabei aus dem Blick geraten, dass und wie Kinder in ihrem Lernen von qualifizierten Anregungen von Erwachsenen profitieren (König 2009; Leu 2006). Unstrittig ist, dass solche oft wenig spezifizierten „Haltungen“ in der individuellen Geschichte und Bildungsbiografie verwurzelt sind. Im Zusammenspiel mit den situativ gegebenen, „objektiven“ oder „äußeren“ Handlungsbedingungen tragen sie entscheidend zur Wahrnehmung von Anforderungen und Handlungsspielräumen im pädagogischen Alltag bei.

Im Folgenden geht es zum einen darum, den oft wenig spezifizierten Begriff „Haltung“ zu präzisieren und so aufzuzeigen, welche die für eine qualifizierte frühpädagogische Arbeit grundlegenden Orientierungen sind, die es im Zuge der Entwicklung einer pädagogischen Professionalität zu erwerben und durch informelles Lernen zu pflegen und weiterzuentwickeln gilt. Zum anderen geht es um die Frage, ob und unter welchen Umständen es möglich ist, den Erwerb solcher eng mit der Persönlichkeit verbundenen Eigenarten zu unterstützen und zu fördern. Iris Nentwig-Gesemann u.a. (2012) haben eine Arbeit vorgelegt, in der beide Fragen unter einer breiten Berücksichtigung auch aktueller Literatur behandelt werden. Entlang dieser Veröffentlichung soll im Folgenden beispielhaft veranschaulicht werden, um welche Kompetenzen und welche Aspekte der Entwicklung und Pflege professioneller Identität es dabei geht.

Iris Nentwig-Gesemann u.a. verstehen professionelle Haltung als „generatives Prinzip“, welches das Handeln der Fachkräfte insgesamt strukturiert. Dazu gehören „Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen [...], die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung von Beziehungen einbringen. Das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zu dieser Haltung“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2012, S. 10). Als grundlegend für frühpädagogisches Handeln wird eine professionelle Interaktions- und Beziehungsgestaltung hervorgehoben, welche die besondere Bedeutung sicherer sozialer Beziehungen als Grundlage früher Bildungsprozesse beachtet. Davon ausgehend wird ausführlicher auf vier „Kernkompetenzen“

professioneller Fachkräfte eingegangen, die als besonders bedeutsam für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren bezeichnet werden, die aber für die Arbeit mit Kindern im Kindergartenalter kaum minder wichtig sein dürften:

- biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und forschende Haltung;
- Empathie, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität;
- Ressourcenorientierung;
- Offenheit für und Wertschätzung von Diversität (Nentwig-Gesemann u.a. 2012, S. 16).

Diese Kernkompetenzen „bilden als Grundhaltung den ‚Nährboden‘ dafür, dass sich bestimmte Kompetenzen ausbilden können und in der Praxis wirksam werden“ (ebd., S. 18).

In aller Kürze werden im Folgenden zentrale Aspekte der Charakterisierung dieser Kernkompetenzen bei Iris Nentwig-Gesemann u.a. (2012) zusammengefasst. Die Bedeutsamkeit der Kernkompetenz *biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und forschende Haltung* ergibt sich daraus, dass das Handeln pädagogischer Fachkräfte und die damit verbundenen Erfahrungen und Wahrnehmungen nicht nur von der eigenen biografischen und professionellen Entwicklung geprägt sind, sondern immer auch darauf zurückwirken. Vor diesem Hintergrund ist eine Rekonstruktion biografischer Zusammenhänge, die es ermöglicht, die eigenen Verhaltens-, Beziehungs- und Deutungsmuster zu verstehen und gegebenenfalls zu verändern, eine wichtige Voraussetzung reflektierter Praxis.²² Neben der biografischen Selbstreflexion erfordert dies eine forschungsmethodische Fundierung der Prozesse des Erfassens, Verstehens und Erklärens von Realität, um sich mit einem „forschenden Habitus“ offen und neugierig dem „Fremden“ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die perspektivische Konstruktion von Realität zu erfassen, sich dabei von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen und sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und zur jeweiligen sozialen Situation zu setzen „und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen

des Alltagshandelns und Alltagsdenkens unterscheiden“ (ebd., S. 20).

Ausgangspunkt der Darstellung der Kernkompetenz *Empathie, Feinfühligkeit, sensitive Responsivität* ist die Bedeutung von sicherer Bindung für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Als wesentliche Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang immer wieder Feinfühligkeit und Responsivität hervorgehoben. Es wird darauf hingewiesen, dass mit dieser Feinfühligkeit je nach dem Alter der Kinder Unterschiedliches im Vordergrund steht: Im ersten Lebensjahr geht es vor allem um die Fähigkeit, die kindlichen Signale von Befindlichkeit, Bedürfnissen, Kompetenzen und Interessen des kleinen Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren. Im zweiten und dritten Lebensjahr zeichnet sich Feinfühligkeit dadurch aus, dass die Explorations- und Autonomiebestrebungen des Kindes unterstützt werden und die Fachkraft sich als sichere und haltgebende Bezugsperson erweist. Das macht deutlich, wie wichtig die Verbindung dieser „persönlichkeitsnahen“ Kompetenzen mit wissenschaftlich-theoretischen Kenntnissen ist. Weitere Aspekte dieser Kernkompetenz sind die Unterstützung der Selbstregulation von Affekten, die Pflege „geteilter Aufmerksamkeit“ und die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen (ebd., S. 22–27).

Ausdruck der Kernkompetenz *Ressourcenorientierung* ist eine Orientierung an den individuellen und lebensweltlichen Ressourcen, Kompetenzen, Interessen und Motivationen des Einzelnen. Damit sollen Kindern und Eltern zum einen positive Beziehungserfahrungen ermöglicht und zum anderen das Gefühl vermittelt werden, Orientierung und Kontrolle über das eigene Leben und Handeln gewinnen zu können. Letzteres ist besonders wichtig bei Kindern und Erwachsenen mit vielen Misserfolgserebnissen und einer geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Diese Ressourcenorientierung bildet zudem auch eine wichtige Voraussetzung für eine anerkennende und lösungsorientierte Arbeit im Team (ebd.).

Offenheit und Wertschätzung von Diversität zeigt sich darin, dass Fachkräfte bereit sind, ihre Denk- und Handlungsmuster sowie Vorbehalte bezüglich des Umgangs mit Diversität kritisch zu reflektieren, mit anderen möglichen Perspektiven abzugleichen und Position gegen Ausgrenzung zu beziehen.

²² Vgl. dazu auch den Beitrag von Norbert Neuß zur „Biografiearbeit“ als Bestandteil von Professionalisierung (Neuß 2013).

Dazu gehören sowohl das kontinuierliche Fragen nach als auch das Aufdecken von Rahmenbedingungen und Widersprüchen im beruflichen Alltag, die zu Etikettierungen, Abwertungen und Ausgrenzungen führen. Im Sinne von Vorurteilsbewusstheit geht es nicht um das völlige Freisein von Vorurteilen, sondern um einen bewussten und reflektierten Umgang mit Stereotypisierungen. Eine wichtige Voraussetzung für einen diversitätssensiblen und -aner kennenden Umgang mit Kindern und Familien ist zudem ein entsprechendes fachliches Wissen, etwa über die rechtliche und soziale Situation der Familien und über ihre Alltags- und Herkunftskultur (ebd.).

Soweit die Darstellung grundlegender Komponenten einer „professionellen Haltung“, wie sie Iris Nentwig-Gesemann u.a. für das Arbeitsfeld der Frühpädagogik entwickelt haben.²³ Aufgabe der Ausbildung ist es, die Bedeutung dieser „Kernkompetenzen“ deutlich zu machen und ihre Entwicklung zu fördern. Das ist aber kein mit der Ausbildung abzuschließender Prozess. Vielmehr kennzeichnen diese Kernkompetenzen zentrale Felder informellen Lernens, wie es für professionelles Handeln erforderlich ist: Die viel zitierte Ungewissheit, Komplexität und Offenheit sowie die widersprüchlichen Anforderungen, von denen der berufliche Alltag geprägt ist, fordern die Fachkräfte in immer neuer Weise heraus, bei ihrem Handeln Chancen und Hindernisse von Empathie, Ressourcenorientierung und Wertschätzung von Diversität zu reflektieren und kritisch mit der eigenen Geschichte abzugleichen. Hilfreich für die Stärkung dieses permanent geforderten informellen Lernens können, wie erwähnt, Weiterbildungen sein, in denen diese persönlichkeitsnahe und komplexe Verarbeitung von Anforderungen explizit thematisiert wird. Hilfreich können dafür abgesehen von der Kooperation im Team auch qualifizierte Rückmeldungen von Dritten, z.B. Fachberatungen sein, die nicht in den pädagogischen Alltag eingebunden sind. Aufgrund der großen Nähe der beschriebenen Kernkompetenzen

zu Persönlichkeitsmerkmalen gehören dazu aber auch Formen von Supervision, wie sie etwa von Mechthild Papousek vor allem für den Umgang mit „belasteten Eltern“ gefordert werden (Papousek 2013).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch eine den professionellen Ansprüchen entsprechende „Betriebskultur“. Professionelle Haltungen, die als handlungsleitende Orientierungen die Grundlage für die Gestaltung von Praxis und Beziehungen bilden, werden nicht nur durch die individuelle Biografie beeinflusst, sondern auch kollektiv-milieuspezifisch geprägt (Nentwig-Gesemann u.a. 2012). Mit Blick auf die Ausbildung spielen hier der Lernort Praxis und seine Qualität eine besonders große Rolle. So beschreibt Felix Rauner (mit Bezug auf Lave/Wenger 1991) Lernen „als Weg vom Nicht-Können zum Können, der sich als ein Prozess des Hineinwachsens in die Praxisgemeinschaft jener vollzieht, die sich durch Könnerschaft bereits auszeichnen“ (Rauner 2007, S. 61). Dem damit verbundenen Erwerb von Deutungs- und Interpretationsmustern und praktischem Wissen misst er eine weit größere Bedeutung bei als der Kenntnis fachwissenschaftlicher Lehrinhalte.

Dieser Blick auf den Arbeitskontext ist auch wichtig, wenn es um die Abschätzung von Effekten einer Akademisierung auf kindheitspädagogische Arbeitsfelder geht. „Aus professionstheoretischer Perspektive kann Professionalität nicht isoliert als Kompetenz von individuellen Akteuren betrachtet werden. [...] So würde die Akademisierung einer Berufsgruppe möglicherweise kaum Effekte nach sich ziehen, wenn diese nicht in eine Professionalisierungsstrategie des gesamten Handlungsfeldes eingebettet wäre und unter anderem die Fachberatung und Organisationsentwicklung, die Träger und Fachschullehrerausbildung und den wissenschaftlichen Nachwuchs einschließen würde“ (Cloos 2013, S. 44).

²³ In ihrer Publikation findet sich auch ein curricularer Baustein für Weiterbildungen, in dem, orientiert am *Deutschen Qualifikationsrahmen*, die wesentlichen Fach- und Sozialkompetenzen aufgeführt werden, um diese Kernkompetenzen zu fördern und zu entwickeln. Außerdem werden beispielhaft drei Weiterbildungs- und ein Hochschulseminar anderer Autorinnen vorgestellt, in denen es um die Förderung dieser Kernkompetenzen geht.

4 Die Bedeutung des DQR für die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Bedeutung von Weiterbildungen und non-formalem und informellem Lernen für die Sicherung der Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte dargestellt. Vor dem Versuch zu klären, welche Konsequenzen die Bemühungen, solches Lernen auch in den DQR einzuordnen, für diese Bildungsaktivitäten haben, werden in diesem Kapitel zunächst die mit der Einführung von EQR und DQR verbundenen Zielsetzungen vorgestellt. Der zweite Abschnitt geht auf die Struktur des DQR und die Einordnung der frühpädagogischen Ausbildungs- bzw. Studienabschlüsse ein. Da Anerkennungsverfahren für informell und non-formal erworbene Kompetenzen schon lange vor den Debatten um EQR und DQR praktiziert wurden, wird anschließend der Stand der Arbeiten zur Erfassung informellen und non-formalen Lernens im Rahmen der Entwicklung des DQR dargestellt, bevor abschließend Konsequenzen für informelles und non-formales Lernen im Bereich der Frühpädagogik aufgezeigt werden.

4.1 Wirtschafts- und bildungspolitische Ziele des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens

Anlass und Hintergrund für die Entwicklung des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) ist der *Europäische Qualifikationsrahmen* (EQR), der 2008 in Kraft trat. Der EQR wiederum ist ein wichtiger Bestandteil einer Strategie der *Europäischen Union*, um die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit des EU-Raumes zu stärken. Dazu gehörte im Jahr 2000 die Forderung des *Europäischen Rates*, lebenslanges Lernen als Weg zur Nutzung aller Begabungs- und Leistungsressourcen mit geeigneten Maßnahmen zu fördern. Als Beitrag dazu sollte ein *Europäischer Qualifikationsrahmen* Abschlüsse der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung im gesamten

EU-Raum vergleichbar machen und so Transparenz steigern und die Mobilität der Arbeitskräfte über die Grenzen der Mitgliedstaaten hinaus fördern. Auf seiner Grundlage sollten in den EU-Staaten eigene nationale Qualifikationsrahmen unter Berücksichtigung von Besonderheiten ihres jeweiligen Bildungssystems entwickelt werden.

Vor diesem Hintergrund wurde in Deutschland vom *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (AK DQR) unter Beteiligung von Akteuren aus der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und anderer Experten aus Wissenschaft und Praxis der *Deutsche Qualifikationsrahmen* entwickelt und nach einer Erprobungsphase im März 2011 vom AK DQR verabschiedet. Mit dem DQR sollen die historisch gewachsenen, unterschiedlichen Sektoren des deutschen Bildungssystems zusammengeführt und die mit dem EQR verbundenen Zielsetzungen (Transparenz, Durchlässigkeit, Orientierung an Lernergebnissen, Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und den EU-Staaten) unterstützt werden (AK DQR 2011).

Zur Einordnung von Qualifikationen²⁴ werden acht Niveaus unterschieden, auf denen mittels Deskriptoren auf einer abstrakten Ebene die Kompetenzen beschrieben werden, die für das Erlangen einer Qualifikation auf dem entsprechenden Niveau erforderlich sind. Kompetenzen werden handlungsorientiert verstanden als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (ebd., S. 4). Es werden zwei Kompetenzkategorien unterschieden: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“. Diese „Vier-Säulen-Struktur“ wird ausdrücklich als analytische Differenzierung bezeichnet, die „im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen“ wird (ebd.).

24 Mit „Qualifikation“ wird das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses bezeichnet, „bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen“ (AK DQR 2011, S. 9).

Mit diesem Kompetenzverständnis unterscheidet sich der DQR vom EQR. Mit den Deskriptoren des EQR werden die acht Niveaus nur anhand von drei „Säulen“ differenziert: „Wissen“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“, wobei mit letzterem die Übernahme von Verantwortung insbesondere durch die Erfüllung von Funktionen in der Arbeitswelt gemeint ist. Der EQR bleibt damit erheblich sowohl hinter den von der OECD als auch vom *Europäischen Parlament* formulierten Schlüsselkompetenzen zurück, die u.a. auch Bürgerkompetenz umfassen und zu deren Kern Reflexivität und die Fähigkeit zu eigenständigem Denken als Ausdruck moralischer und intellektueller Reife gehören (vgl. Kap. 1.2). Demgegenüber fließen in den DQR mit dem Ausweis personaler Kompetenzen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und der Reflexivität in die Kompetenzbeschreibung ein (Blings 2012; Nehls 2012). Damit scheint der Kompetenzbegriff des DQR an einem weiten Bildungsverständnis anzuknüpfen und mit der Kategorie der „personalen Kompetenz“ beispielsweise auch interkulturelle Kompetenz sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität als konstitutive Elemente von Handlungskompetenz zu berücksichtigen (AK DQR 2011).

Dennoch ist die Dominanz von politisch-ökonomischen Motiven im Kontext der Einführung von EQR und DQR kaum zu übersehen. Nach Peter Dehnpostel ist eine bessere Vergleichbarkeit und Transparenz der nationalen Systeme auf europäischer Ebene für Unternehmer und Arbeitgeber von besonderem Interesse, weil ihnen dadurch „ein größerer Pool an qualifizierten Arbeitskräften zur Verfügung steht, aus dem sie Mitarbeiter gewinnen können“ (Dehnpostel 2011, S. 249). Jessica Blings merkt an, dass „insgesamt im Einführungsprozess von EQR und DQR wenig Diskurs über die Bedeutung von beruflicher Bildung für Persönlichkeitsentwicklung, Teilhabe und Mitgestaltung zu identifizieren [ist] und es scheint die Perspektive der Verfügbarkeit von Qualifikationen zu dominieren“ (Blings 2012, S. 11).²⁵ Zudem geht mit der Betonung der Bedeutung von non-formalem und informellem Lernen auch eine zunehmende Individualisierung der Verantwortung für Bildungsprozesse einher, und es

gerät leicht aus dem Blick, dass die Chancen auf solches Lernen massiv durch die Lebenslage der Menschen beeinflusst werden und damit entsprechend ungleich verteilt sind (Bahl 2009).

In ihrer Übersicht über fach- und bildungspolitische Stellungnahmen stellt Johanna Gebrande (2011) eine große Einigkeit bezüglich der Ziele fest, Transparenz und Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem zu verbessern und die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu fördern. Ähnlich wird auch die mit dem DQR angestrebte Outcome-Orientierung begrüßt, wobei es im Einzelnen aber auch Unterschiede etwa bezüglich der zu berücksichtigenden Kompetenzen gibt. Hier wird von Seiten der Wirtschaft eine klare Orientierung an der Verwertbarkeit von Kompetenzen im Beschäftigungssystem gefordert, während freie Verbände eher die Beachtung einer ganzheitlichen Bildung im DQR abgebildet sehen möchten. Allerdings werden auch Bedenken bezüglich der Erreichbarkeit der gesteckten Ziele geäußert (Gebrande 2011).

Die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) stellt in ihrer Stellungnahme zum EQR und seiner nationalen Umsetzung im DQR kritisch fest, dass bei der Beschreibung der Qualifikationsniveaus die Perspektive der Funktionserfüllung in Arbeits- und Wirtschaftsprozessen dominiere und sieht das als unangemessene Beschreibung wünschenswerter Ergebnisse von Erziehungs-, Bildungs-, Ausbildungs- und Lernprozessen (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2011). Die Kritik, dass interkulturelle Kompetenz sowie normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung explizit nicht berücksichtigt werden, war zutreffend für den DQR-Entwurf vom Februar 2009. In der verabschiedeten Fassung des DQR vom März 2011 wird demgegenüber, wohl als Folge solcher Kritik, ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch diese Komponenten konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz seien (AK DQR 2011). Bemerkenswert allerdings ist, dass bei der Überarbeitung des DQR die Spalte „Selbstkompetenz“ in „Selbstständigkeit“ umformuliert wurde. Damit nähert sich dieser Aspekt von Personalkompetenz deutlich dem an, was im EQR unter „Kompetenz“ verstanden wird. Inhaltlich steht diese Modifikation in deutlichem Widerspruch zu dem neu formulierten Bekenntnis zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, weil mit unterschiedlichen Graden von „Selbstständigkeit“

²⁵ Für einen ausführlicheren Rückblick auf die Vorgeschichte des EQR und seiner Umsetzung im DQR bis 2010 vgl. Ingrid Lohmann (2011).

die Einordnung in unterschiedliche Positionen von Arbeitsorganisationen thematisiert wird, wohingegen mit „Selbstkompetenz“ die Reflexivität im Umgang mit eigenen Wertvorstellungen und mit der eigenen Biografie gemeint ist, beides Aspekte, die zu den von der OECD vertretenen Schlüsselkompetenzen gehören. Für professionelles Handeln in der Frühpädagogik ist genau dieses Kompetenzsegment von entscheidender Bedeutung. Dem entsprechend wurde in den Kompetenzprofilen der *WiFF Wegweiser Weiterbildung*, die sich in ihrer Struktur am DQR orientieren, an der Bezeichnung „Selbstkompetenz“ festgehalten. Dort wird auch aufgezeigt, wie diese Kompetenzkomponente für kompetenzorientierte Weiterbildungen konkretisiert werden kann.

Wenn es um die Einordnung non-formal erworbener Kompetenzen geht, ist die Einschätzung des DQR durch Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung von besonderem Interesse. In ihrer Stellungnahme begrüßen sie die mit der Entwicklung von EQR und DQR verbundenen Ziele der Förderung von Mobilität und lebenslangem Lernen. Die Abkehr von der Lernorientierung und die Hinwendung zur Ergebnisorientierung der Bewertung von Lernen verstehen sie als Anerkennung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungswege und als Aufwertung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen (Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung 2009). Kritisiert wird aber eine unausgewogene Konzentration auf Kompetenzen, die in formalen Bildungseinrichtungen erworben wurden sowie die deutliche Orientierung am ökonomischen Nutzen und der beruflichen Verwertbarkeit des Wissens. Wie die DGfE-Stellungnahme bezieht sich auch diese Kritik allerdings auf den DQR-Entwurf von 2009, in dem normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung explizit von einer Aufnahme in die DQR-Matrix ausgenommen waren. Entsprechend wird eine stärkere Berücksichtigung einer ganzheitlichen Sicht auf Bildung gefordert, die auch die Ausbildung von Selbstbewusstsein und Gemeinsinn sowie die Entwicklung von Gestaltungs- und Reflexionskompetenz umfasst, wie sie in den von der EU 2006 verabschiedeten Schlüsselkompetenzen genannt (ebd.), im EQR allerdings gar nicht berücksichtigt werden. Hingewiesen wird auch auf die große Bedeutung „unabhängiger und pluraler

Anerkennungsverfahren“. Nur wenn die Anerkennung von Lernergebnissen und ihre Zuordnung zum DQR nach definierten und nachvollziehbaren Standards erfolge, könnten die angestrebten Ziele der Transparenz, Verzahnung und Durchlässigkeit im Bildungssystem erreicht werden. Das erfordere die Implementierung qualitätssichernder Verfahren (z.B. über ein Zertifizierungs- und Akkreditierungssystem), für deren Finanzierung Bund und Länder aufkommen müssten, um den damit verbundenen Kostenaufwand nicht den Bildungsträgern und Teilnehmenden an Weiterbildungen aufzubürden (ebd.).

In seinem Kommentar zur Stellungnahme der Weiterbildungsträger weist Rudolf Tippelt darauf hin, dass bei alledem bislang völlig offen ist, „wie informell erworbene Leistungen, die sicher nur aufwendig zu diagnostizieren sind, sinnvoll in das Kompetenzraster eingeordnet werden können“ (Tippelt 2010, S. 114). Das gilt in ganz besonderem Maß für die oben genannten, von der EU im Zusammenhang mit dem Leitbild „Lebenslanges Lernen“ verabschiedeten Schlüsselkompetenzen, auf die sich die Träger von Weiterbildungen in ihrer Stellungnahme zum DQR beziehen. Nicht zuletzt aber macht Rudolf Tippelt auf die vielen offenen Fragen aufmerksam, die sich in diesem Zusammenhang noch stellen, wobei er die grundlegende Bedeutung einer intensiven Kompetenzdiagnostik hervorhebt (ebd.).

Bemerkenswert bleibt die geringe Rolle, die Verfahren zur Kompetenzfeststellung in den ganzen Debatten spielen, die am ehesten geeignet wären, die geforderte Outcome-Orientierung einzulösen. Das dominante Verfahren bei der Einordnung von formalen Qualifikationen in den DQR sind Analysen von Curricula und ähnlichen Ordnungsmitteln. Dieses Vorgehen entspricht einem Akkreditierungsmodell, bei dem ein Qualifikationsrahmen als normatives Gerüst zur Überprüfung von Bildungsgängen dient. „Der Outcome wird hier indirekt erfasst, indem anhand von Dokumenten überprüft wird, inwiefern beispielsweise ein Ausbildungsgang verspricht, ein bestimmtes Kompetenzniveau zu erreichen“ (Sloane/Gössling 2012, S. 341). Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von „Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen“. Anschaulich wird dies beispielsweise in einem Artikel von Irmgard Frank (2012) mit dem Titel „Start frei für

die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel?“.²⁶ Eine Erfassung informell erworbener Kompetenzen ist auf diese Weise ausgeschlossen. Für non-formales Lernen wäre eine Akkreditierung entsprechend ausgearbeiteter Curricula durch eine noch zu schaffende, zuständige Stelle erforderlich, um eine solche „Outcome-Zeremonie“ zu zelebrieren.

Ein Blick auf international und national praktizierte Anerkennungsverfahren zeigt allerdings, dass testähnliche Verfahren zur Kompetenzmessung, die einer konsequenten Outcome-Orientierung am besten zu entsprechen scheinen, nur von vergleichsweise untergeordneter Bedeutung sind. Als Begründung dafür wird in den *Europäischen Leitlinien zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens* die Besonderheit angeführt, dass es nicht standardisierbar sei (CEDEFOP 2009). Im Kapitel über Bewertungsmethoden in dieser Publikation des *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP) werden als Kriterium zur Beurteilung von Bewertungsinstrumenten zwar unter vielem Anderen auch die Validität und Reliabilität der Erfassungsergebnisse genannt. Bei der Darstellung der Methoden werden aber Tests, die diesen Kriterien am ehesten entsprächen, nur als letztes mögliches Verfahren genannt (ebd.). Dass diagnostische Verfahren zur Kompetenzfeststellung nur eine geringe Rolle spielen, dürfte auch mit einer verbreiteten Distanz gegenüber diesen Instrumenten zusammenhängen, die oft als undurchschaubar und unmittelbar mit einer Bewertung der eigenen Person verbunden wahrgenommen werden. Zumindest aus fachlicher Sicht ebenso wichtig dürfte aber die Tatsache sein, dass es beim Erfassen von Kompetenzen nicht um die Feststellung von Persönlichkeitsmerkmalen geht, für die eine Vielzahl von Tests verfügbar wären, sondern, den Zielen des DQR entsprechend, um eine valide, objektive und reliable Beurteilung von Handlungskompetenzen, wie sie erforderlich sind, um Situationen und Aufgaben „durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich“ zu bewältigen (AK DQR 2011, S. 4). Dies ist eine Aufgabe, die mit besonderen

Herausforderungen verbunden ist und nicht einfach mit standardisierten Verfahren und geringem Aufwand gelöst werden kann.²⁷

4.2 Zur Struktur des DQR und zur Einordnung frühpädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge

Der erste und inzwischen weitgehend abgeschlossene Schritt der Einordnung von Qualifikationen in den DQR galt Ausbildungs- und Hochschulabschlüssen, die im formalen Bildungssystem erworben wurden.²⁸ In Verbindung auch mit dem EQR soll es dadurch besser gelingen, den Wert deutscher Qualifikationen international angemessen darzustellen. Zu diesem ersten Schritt gehörte auch die Einstufung sowohl der Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher als auch des Bachelor-Abschlusses Kindheitspädagogik auf Niveau 6 des DQR (Funk 2013). Bevor im nächsten Abschnitt auf den Umgang mit informell und non-formal erworbenen Kompetenzen eingegangen wird, soll im Folgenden die Charakterisierung von Niveau 6 im DQR vorgestellt und auch kurz auf die Diskussion eingegangen werden, die aufgrund der gleichen Einstufung von Fachschul- und Bachelor-Abschluss geführt wird.

Eine zentrale Botschaft dieser doppelten Einstufung auf Niveau 6 ist die Gleichwertigkeit von beruflich-praktischen und wissenschaftlich-theoretischen Kompetenzen. Der DQR greift dies in entsprechenden Formulierungen der Anforderungsstruktur und der Deskriptoren für Fachkompetenz und Sozialkompetenz auf. So entspricht Niveau 6 der Anforderung, über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen zu verfügen, die von Komplexität und häufigen Veränderungen gekennzeichnet sind. Unterschieden wird lediglich

²⁶ Vgl. auch das *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen*, in dem in einem Abschnitt „Outcome-Orientierung“ die lernergebnisorientierte Analyse von Curricula, Ausbildungs- und Fortbildungsverordnungen etc. als zentrale Aufgabe der Zuordnung genannt wird (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den DQR 2013, S. 27).

²⁷ Leu/Kalicki 2014; Jude u.a. 2008; für einen methodischen Ansatz zur Bewältigung dieser Anforderungen vgl. Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff (im Erscheinen).

²⁸ Eine Liste der zugeordneten Qualifikationen mit Stand 31.03.2014 findet sich unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?tid=/documentManager/sfdoc.file.detail&fileID=1397043600666 (21.04.2014).

der Gegenstandsbereich, für den diese Anforderung gilt: Es sind entweder, theoretisch wissenschaftlich, Teilbereiche eines wissenschaftlichen Faches, oder es ist, beruflich-praktisch, ein berufliches Tätigkeitsfeld. Dem entsprechend unterscheiden sich auch die Deskriptoren, mit denen das dafür erforderliche Wissen bzw. die Fertigkeiten charakterisiert werden (vgl. Tab. 2).

Für pädagogische Ausbildungsgänge wenig angemessen und differenziert sind die Deskriptoren zur Charakterisierung der personalen Kompetenz. Es geht bei der „Sozialkompetenz“ um Team- oder Leitungsfähigkeit, um fachliche Anleitung und um ein argumentatives Vertreten fachlicher Probleme und Lösungen gegenüber anderen Fachleuten. Ausdruck einer für Niveau 6 angemessenen „Selbstständigkeit“ ist es, Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse zu definieren, zu reflektieren und zu bewerten sowie Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig zu gestalten. Damit werden Anforderungen formuliert, die weit hinter den Erwartungen zurückbleiben, wie sie im oben zusammengefassten Professionalisierungsdiskurs zur Frühpädagogik formuliert werden und wie sie in weiten Teilen generell für pädagogische Professionalität bzw. generell für Professionalität in „interaktiver Arbeit“ (vgl. Kap. 2.2) gelten. Man kann dies als Hinweis verstehen, dass bei der ökonomischen Ausrichtung von EQR und DQR pädagogische Berufe und in ihren sozialen Kompetenzen anspruchsvolle Dienstleistungsberufe wenig Beachtung finden. Bekräftigt wurde diese einseitige Sicht zusätzlich dadurch, dass die das Individuum fokussierende personale Kompetenz, die im Entwurf noch mit „Selbstkompetenz“ überschrieben war und damit Raum für unterschiedliche Formen von Selbstreflexivität gab, in der 2011 verabschiedeten Fassung nun „Selbstständigkeit“ heißt und damit vor allem die Eigenständigkeit des Handelns thematisiert.²⁹

²⁹ Gegenüber dieser Veränderung gibt es Vorbehalte selbst bei Fachleuten technisch orientierter Ausbildungen. So kritisiert Waldemar Bauer (2012), dass mit „Selbstständigkeit“ nur ein Faktor der Persönlichkeit erfasst werde und andere Aspekte intrapersonaler Kompetenz wie Einstellungen, Werthaltungen sowie affektive und emotionale Faktoren außen vor blieben; und er wirft die Frage auf, ob diese Aspekte keine Relevanz für Handlungskompetenz nach dem DQR-Modell haben.

Tabelle 2: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz
Niveau 6 Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches oder eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.	Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach ... , weiteren Lernbereichen oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.	In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.	Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.

Quelle: Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011

Insgesamt zeigt das Beispiel der einheitlichen Einordnung von Fachschul- und Bachelor-Abschluss, dass es sich dabei um eine sehr grobe Einteilung handelt. Das gilt nicht nur für die bildungspolitisch beabsichtigte Gleichstellung von beruflich-praktischen und theoretisch-wissenschaftlichen Ausbildungen. Auch bei den beruflich-praktischen Ausbildungsgängen fallen erhebliche Unterschiede zwischen den

Bundesländern gerade bei den Fachschulabschlüssen von Erzieherinnen bzw. Erziehern unter den Tisch (Janssen 2010). Angesichts des Anspruchs, als Raster für die Zuordnung des Kompetenzerwerbs in sämtlichen Sektoren des deutschen Bildungssystems inklusive aller einschlägigen Formen von non-formalem und informellem Kompetenzerwerb zu dienen, ist diese Abstraktheit wohl unvermeidlich. Das zeigt, dass die

Erwartungen an die Potenziale des DQR zur Steigerung von Transparenz und zur Entdeckung und Anerkennung von Gleichwertigkeiten nicht allzu hoch gesteckt werden sollten.

Wichtiger als Fragen angemessener Deskriptoren für „personale Kompetenz“ im frühpädagogischen Bereich war in den durch die gleiche Einordnung des *Fachschulabschlusses Erzieherin/Erzieher* und des *Bachelor-Abschlusses Kindheitspädagogik* auf Niveau 6 ausgelösten Debatte die Bedeutung der Aussage, dass es sich hier um „gleichwertige“, aber „nicht gleichartige“ Qualifikationen handelt. In den Expertengruppen, in denen die Einordnung von Berufen und Ausbildungen erprobt wurde, bestand Konsens, „dass auf der Basis ungleichartiger Qualifikationsprofile Gleichwertigkeit per Zuordnung demonstriert werden kann“ (Spöttl 2012, S. 83; vgl. auch Gebrande 2011, S. 19). Die Hochschulvertreterinnen und -vertreter legten jedoch Wert auf die Feststellung, „dass das Zustandekommen der Qualifikationen auf äußerst, ungleichartigen‘ Strukturen basiert und die anerkannte Gleichwertigkeit der Profile nicht mit einem ‚Berechtigungswesen‘ gleichgesetzt werden darf“ (ebd.; vgl. auch Funk 2013, S. 162f.). Für die Vertreterinnen und Vertreter der Berufsbildung scheint dies kein Problem zu sein, weil für sie eine horizontale Durchlässigkeit, bei dem ein Meister gleich in ein Master-Studium einsteigen könnte, zumindest zurzeit kein Anliegen zu sein scheint (Spöttl 2012). Da bislang aus der Einordnung von Qualifikationen in den DQR keinerlei Ansprüche auf den Zugang zu einer Ausbildung auf dem nächsthöheren Niveau abgeleitet werden können und die Entscheidung über die Möglichkeit eines solchen Anschlusses immer bei der „aufnehmenden“ Institution liegt, dürften sich hier auch kaum ernstliche Konflikte ergeben, besonders nicht im Bereich der Hochschulen, die sich ihre Autonomie an dieser Stelle kaum nehmen lassen dürften.

Nicht ganz so konfliktfrei wird das im Kontext der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte diskutiert. Ohne hier ausführlich darauf einzugehen, sollen zwei entgegengesetzte Positionen zumindest knapp skizziert werden. Für Claus Stieve und Sylvia Kägi (2012) ist die gleichwertige Einstufung ein Rückschritt in der Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit: „Sie widerspricht dem Ziel, neue qualifizierte Anwärtinnen und Bewerber für das Tätigkeitsfeld zu gewinnen, bestehende MitarbeiterInnen, die sich

weiterentwickeln wollen, durch hochwertige Weiterqualifizierungen im Feld zu binden sowie auch Berufsprofile entsprechend der komplexen Anforderungen an die Pädagogik der Kindheit auszudifferenzieren“ (ebd., S. 160). Damit sehen sie die Zuordnung im Widerspruch zu internationalen und nationalen Professionalisierungsbestrebungen. Weiter weisen sie darauf hin, dass die Ausbildung an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik anders als die an Fachschulen, die zum Meister führen, nicht eine einschlägige Berufsausbildung und mehrjährige Berufstätigkeit zur Voraussetzung habe und in diesem Sinne auch nicht als „echte“ Fachschulen gelten. Zudem mache die gleiche Einstufung die Diskussion von Durchlässigkeitsmodellen, bei denen Teile der Ausbildung an der Fachschule auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können, unsinnig, weil mit dem Studium keine höhere Einstufung erreicht werden könne. Insgesamt sehen sie durch diese Einstufung das Ziel der Professionalisierung auf Hochschulebene unterhöhlt, gerade auch, weil unbeachtet bliebe, dass Fachschulen die für eine Professionalisierung wichtige Wissenschaftsorientierung fehlt (Stieve 2013).

Demgegenüber ist die Einordnung der beiden unterschiedlichen Abschlüsse auf demselben Niveau aus der Sicht von Sigrid Ebert (2013) ein Meilenstein in der Bildungspolitik, weil damit ein entscheidender Schritt zur Annäherung und Durchlässigkeit der in Deutschland bislang strikt getrennten beruflichen und akademischen Bildung getan werde. Sie sieht darin auch einen wichtigen Schritt zur Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität auf allen Ebenen der Tagesbetreuung. Es gehe nun darum, auf der Grundlage des *Gemeinsamen Orientierungsrahmens* (Jugend- und Familienministerkonferenz 2010) „zwischen Forschung, Lehre und Praxis zu klären, was die Profession ‚Erziehung, Bildung und Betreuung in der Kindheit‘ im Kern zusammen hält, was die identitätsstiftende Gemeinsamkeit der beiden auf Niveau 6 des DQR gleichgestellten Berufsgruppen ist und bezogen auf welche Aufgaben und Anforderungen Unterschiede gemacht werden, die aber durch anschlussfähige Bildungswege zu überwinden wären“ (Ebert 2013, S. 227f.). Ähnlich plädiert Manfred Müller-Neuendorf (2013) dafür, den Professionalisierungsprozess in Form eines geordneten Miteinanders an den verbindlichen Eckpunkten des gemeinsamen Orientierungsrahmens zu orientieren. Das Ziel sollte „die Entwicklung

eines kohärenten und aufeinander abgestimmten Qualifizierungssystems zwischen Fachschulen und Hochschulen sein, das sich auf eine fach- und berufspolitische Perspektive für eine zukunftsfähige Personalstruktur in der Frühpädagogik beziehen kann“ (Müller-Neuendorf 2013, S. 175). Statt der Bindung von Professionalisierung an Hochschulabschlüsse kommt damit eine „Gesamtprofessionalisierungsstrategie“ (Cloos u. a. 2013, S. 29) in den Blick, verbunden mit der Hoffnung, dass sich ein dementsprechendes frühpädagogisches Gesamt-Ausbildungssystem in Kooperation der verschiedenen Ausbildungsorte entwickelt.³⁰

4.3 Anerkennung und Zuordnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen

Die Anerkennung und/oder auch Anrechnung von non-formal bzw. informell erworbenen Kompetenzen ist sowohl im Beschäftigungs- als auch im Bildungssystem nicht neu. Sie findet allerdings in sehr unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Ergebnissen statt. Im Kontext der Diskussion um den *Deutschen Qualifikationsrahmen* nennt Peter Dehnbostel (2011) als Beispiele für die Anrechnung solcher Kompetenzen im formalen Bildungssystem u. a. beruflich erworbene Kompetenzen, die auf Hochschulstudiengänge angerechnet werden³¹ oder den Zugang zum Studium ohne Abitur. In Betrieben bzw. auf dem Arbeitsmarkt werden als Beispiele u. a. Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren oder Kompetenzbilanzen aufgeführt. Auf der Grundlage einer systematischen Analyse europaweiter Beispiele von Verfahren hat Silvia Annen eine tabellarische Übersicht über die aufeinander folgenden Schritte von Anerkennungsverfahren entwickelt (vgl. Tab. 3), wie sie ähnlich u. a. auch in den *Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens* zu finden sind (CEDEFOP 2009).

Dabei hat nicht jedes Anerkennungsverfahren das Ziel, zu einem Zertifikat oder gar zu einem staatlich anerkannten Abschluss zu führen. In den *Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens* von CEDEFOP wird in diesem Zusammenhang zwischen „Ermittlung“ und „Validierung“ von non-formalem und informellem Lernen unterschieden. Die Ermittlung wird mit Bezug auf die vom *Rat der Bildungsminister* 2004 formulierten Grundsätze als Prozess verstanden, der die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und erkennbar macht, ohne dass ein offizielles Zeugnis oder Diplom ausgestellt wird (ebd.).³² Sie gibt dem Einzelnen Feedback zu seiner Lernlaufbahn und zu Lernprozessen, indem sie Stärken und Schwächen aufzeigt und Anhaltspunkte für Verbesserungen auf individueller und organisatorischer Ebene liefert. Demgegenüber ist die summative Bewertung an eine Validierung gebunden ist. Verstanden wird darunter die „Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse [...], die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung“ (ebd.).³³

Bezogen auf das Schema von Silvia Annen (vgl. Tab. 3) bezieht sich die „Ermittlung“ nach CEDEFOP auf die ersten beiden Stufen der Anerkennung. Allerdings fehlt hier noch die bei Silvia Annen mit Stufe zwei verbundene Bewertung/Beurteilung entsprechend einheitlich festgelegter Kriterien. Die „Validierung“ entspricht dem gleichen Begriff, den Silvia Annen für Stufe drei verwendet, wobei dieser Begriff nach CEDEFOP auch die Zertifizierung und gegebenenfalls auch eine formale Anerkennung umfassen kann. Es ist nicht zu übersehen, dass das in dem CEDEFOP-Dokument aufgeführte Spektrum möglicher Instrumente für die Erfassung von Kompetenzen und von Kriterien zur Beurteilung ihrer Tauglichkeit sehr breit ist und stärker den Eindruck eines bildungspolitisch zusammengefügten Wunschkatalogs als einer stringenten und

30 Vgl. auch Angelika Diller (2010), die in ihrem Beitrag „Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße“ bereits 2010 eine solche alle Qualifikationsebenen umfassende Strategie fordert.

31 Ein dafür einschlägiges Beispiel aus der Frühpädagogik sind Verfahren zur Anerkennung von Teilen der Fachschulausbildung auf das Hochschulstudium. Darauf wird im nächsten Abschnitt eigens eingegangen, auch weil die Frühpädagogik in keiner Weise im Fokus der laufenden Diskussionen zur Anerkennung von non-formalem oder informellem Kompetenzerwerb steht.

32 Ein Überblick über eine Reihe von Verfahren, bei denen dieses Ziel im Vordergrund steht, findet sich in der Publikation von Marcus Flachmeyer u. a. (2010).

33 Die Unterscheidung zwischen „Ermittlung“ und „Validierung“ wird an dieser Stelle auch gleichgesetzt mit der Unterscheidung zwischen „formativer“ und „summativer Bewertung“.

soweit möglich wissenschaftlich fundierten Erfassung von Lernergebnissen vermittelt. Die Forderung, dass die Validierungsverfahren valide und reliabel sein müssen, steht unvermittelt neben einem Kriterium „Zweckdienlichkeit“ oder „Kostenwirksamkeit“.³⁴ Als Erhebungsmethoden werden Diskussionen, deklarative Verfahren mit einem hohen Anteil an Selbstmitteilungen, Interviews, Beobachtungen und Portfolio-Verfahren genannt. Nur nachrangig erscheinen Präsentationen, die Bewertung von Kompetenzen im Rahmen der Simulation von Arbeitssituationen und Tests (CEDEFOP 2009), Verfahren, die vergleichsweise am ehesten den Kriterien von Validität und Reliabilität entsprechen dürften.

Wie im dritten Kapitel ausgeführt, spielen in der frühpädagogischen Professionalisierungsdebatte non-formales und informelles Lernen über die ganze Dauer der Berufstätigkeit hinweg eine große Rolle. Entsprechend gibt es auch hier eine Vielzahl von Anerkennungsverfahren, mit denen Zusatzqualifikationen bestätigt oder bereits erworbene Kompetenzen auf Studiengänge angerechnet werden, alle bislang aber ohne expliziten Bezug zum DQR. Von Interesse sind allerdings nur Veranstaltungen mit einem größeren zeitlichen Umfang, abgeschlossen möglichst auch mit irgendeiner Form von Lernergebnis-Kontrolle. Das ist nur ein kleiner Teil der Fort- und Weiterbildungen, die von frühpädagogischen Fachkräften in Anspruch genommen werden. Eine im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* durchgeführte Analyse der Angebote von knapp 96 Programmen großer Aus- und Weiterbildner mit knapp 8.700 Angeboten im Bereich der Frühpädagogik erbrachte, dass 88% der Angebote maximal drei Tage dauern und zu 99% ohne Lernerfolgskontrolle abgeschlossen werden (Baumeister/Grieser 2011). Spiegelbildlich dazu haben Karin Beher und Michael Walter (2012) in ihrer Befragung frühpädagogischer Fachkräfte festgestellt, dass 82% der Weiterbildungsveranstaltungen, an denen die Befragten in den letzten zwölf Monaten teilgenommen hatten, höchstens drei Tage gedauert hatten. Aufgrund der Kurzfristigkeit und fehlenden

Lernerfolgskontrolle sind Fragen von Anerkennung und Anrechnung für dieses Segment kaum von Bedeutung.

34 Gemeint ist mit ersterem die Frage, ob der Validierungsprozess den Lebensumständen und Absichten des Lernenden entspricht; als „Kostenwirksamkeit“ soll berücksichtigt werden, ob sich der Validierungsprozess so gestalten lässt, dass die Vorteile die Kosten aufwiegen.

Tabelle 3: Systematisierung des Anerkennungsprozesses im Überblick³⁵

Prozess der Anerkennung	Institutionelle Perspektive	Merkmale	Ergebnis
Identifizierung	Akkreditierung nicht erforderlich	Dokumentation von Kompetenzen	Schriftstück
Bewertung/Beurteilung	Akkreditierung ggf. erforderlich	Wertende Dokumentation von Kompetenzen	Zeugnis oder Bescheinigung
Validierung	Akkreditierung ggf. erforderlich	Überprüfung der Validität von Dokumenten hinsichtlich eines Standards	Bestätigung
Zertifizierung	Akkreditierung durch staatliche oder private Instanz erforderlich	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine legitimierte Einrichtung	Zertifikat
Formale Anerkennung	Akkreditierung durch staatliche Instanz erforderlich	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine staatlich legitimierte Einrichtung	Abschluss

Quelle: Annen 2012b; vgl. auch Annen 2012a

Anders ist das bei den 12% von Angeboten, die länger als drei Tage dauern, knapp die Hälfte davon länger als sieben Tage (Baumeister/Grieser 2011). Von besonderem Interesse sind hier Fortbildungsreihen, die zu 82% mit einem „Zertifikat“ bzw. „Titel“ abgeschlossen werden. Im Sinne der Systematik von Silvia Annen kommen diese Bestätigungen aber nicht über die erste Stufe eines Anerkennungsverfahrens, die „Identifizierung“, hinaus. Zwar kann man wohl davon ausgehen, dass eine Analyse des Ausschreibungstexts, vor allem, wenn er kompetenzorientiert formuliert ist, als Dokumentation der in der Weiterbildung vermittelten Kompetenzen gelten kann. Schon mit Blick auf die zweite Stufe, die wertende Dokumentation, wird es aber schwierig, da nur 52% der erfassten Fortbildungsreihen mit irgendeiner Form von Lernerfolgskontrolle abschließen (ebd.). Knapp der Hälfte der Veranstaltungen fehlt damit die Voraussetzung für die Ausstellung eines Zeugnisses bzw. einer Bescheinigung im Sinne einer wertenden Dokumentation von Kompetenzen, auch wenn Katharina Baumeister und Anna Grieser festgestellt haben, dass im Rahmen solcher Veranstaltungen gut 120 unterschiedliche „Zertifikate/Titel“ vergeben werden. Zum größten Teil sind diese

Zertifikate in dem Sinne „einmalig“, dass sie nur von einem Weiterbildungsanbieter vergeben werden (z.B. „Fachkraft für Wahrnehmungsförderung bei Kindern“) (ebd., S. 60 ff.). Entsprechend gering dürfte der Gewinn sein, den solche „Zertifikate“, die nicht durch eine externe Instanz geprüft wurden, für die beruflichen Perspektiven der Teilnehmenden bringen.

Diese Diversität ist Ausdruck der außerordentlichen Heterogenität der Weiterbildungsanbieter, die eine einigermaßen aussagekräftige, an gemeinsamen Standards orientierte Anerkennungspraxis außerordentlich erschwert. Von verschiedenen Seiten und auf unterschiedlichen Ebenen gibt es vor diesem Hintergrund Bemühungen um eine größere Transparenz und die Entwicklung von Qualitätsstandards für

35 Die Darstellung von Silvia Annen wird hier nur als Orientierung für einen systematischen Blick auf den Verlauf von Anerkennungsprozessen eingeführt, ohne auf die enorme Komplexität der damit verbundenen Schritte eingehen zu können (vgl. dazu Annen 2012a). Weggelassen wurde in der Darstellung eine fünfte Spalte, die Silvia Annen mit „Gesellschaftliche Perspektive“ überschrieben hat und in der lediglich der Begriff „soziale Anerkennung“ ohne Differenzierung nach Anerkennungsschritten eingetragen wurde.

Weiterbildungsangebote (von Hippel/Grimm 2010). Dazu gehören etwa ein zeitlicher Mindestumfang, die Erbringung eines Leistungsnachweises und eine kompetenzorientierte Beschreibung der Weiterbildungsinhalte (z.B. Broda-Kaschube 2012). Zu nennen sind in diesem Zusammenhang aber auch die in Abschnitt 3.1.2 bereits kurz vorgestellten Kriterien, Standards und Indikatoren für die Qualität von Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, wie sie beispielsweise im WiFF Wegweiser Weiterbildung zur kompetenzorientierten Gestaltung von Weiterbildungen (DJI 2014) veröffentlicht oder von der *Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung* (2013) erarbeitet wurden. Beispiele für Weiterbildungen, die umfangreiche Dokumentationen von Lerninhalten und Anforderungen an die Teilnehmenden aufweisen, sind Aufbaubildungspläne, die von unterschiedlichen Trägern für Absolventinnen und Absolventen einer Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik zu verschiedenen Themen angeboten werden und einen zeitlichen Umfang von bis 600 Unterrichtsstunden haben und die immer auch mit Abschlussarbeiten bzw. -prüfungen verbunden sind. In dem Maße, in dem Kriterien zu Umfang und Qualität der Weiterbildung und Formen der Überprüfung von Lernergebnissen zum Tragen kommen, kann man auch im Sinne der Systematik von Silvia Annen von einer Validierung sprechen. Entsprechend bedeutsamer sind sie bzw. sollten sie für die berufliche Perspektive der Weiterbildungsabsolventinnen und -absolventen sein.

In diesem Zusammenhang ist auch die 2014 in Kraft getretene „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung“ zu nennen, die es Bildungsträgern ermöglicht, sich bei der *Bundesanstalt für Arbeit* als Akkreditierungsinstanz zertifizieren zu lassen. Weiterbildungsanbieter, die sich erfolgreich zertifizieren lassen, können für ihre Veranstaltungen Zuschüsse bei der *Bundesanstalt für Arbeit* beantragen. Nicht zu übersehen ist dabei das Problem, das sich die Anforderungen für die Zertifizierung auf organisatorische und sehr allgemeine Kenntnisse der Erwachsenenbildung beziehen. Arbeitsfeldspezifische Besonderheiten bleiben unberücksichtigt, so dass beispielsweise Vorbereitungskurse für die Externenprüfung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher von Weiterbildungsanbietern unterstützt werden können, die sich zumindest bislang noch nicht mit Frühpädagogik befassen (Diller 2014).

Bemerkenswert ist, dass sich keiner der genannten Ansätze zur Anerkennung non-formal erworbener Kompetenzen im Bereich der Frühpädagogik auf den DQR bezieht, es sein denn im Sinne einer zunehmenden Orientierung an Lernergebnissen bzw. Kompetenzen, die sich auch in den Ausschreibungen von Fort- und Weiterbildungen zeigt und von der *Bundesanstalt für Arbeit* inzwischen zur Voraussetzung für die Förderung gemacht wurde. Wie die Ausführungen im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit gezeigt haben, war diese Kompetenzorientierung allerdings schon weit vor der Einführung des DQR ein zentraler Gegenstand bildungspolitischer Debatten.

Ohne Bezug zum DQR werden auch die vielfältigen Maßnahmen zur Öffnung der Ausbildung für *Quereinsteigerinnen und -einsteiger* diskutiert, die angesichts des Fachkräftemangels im frühpädagogischen Bereich aktuell eine wichtige Rolle spielen. Weil hier die Anrechnung von bisher erworbenen Bildungsabschlüssen bedeutsam ist, schiene es naheliegend, dass dabei auch auf die Einordnung von Abschlüssen im DQR Bezug genommen wird. Das ist aber nicht der Fall, weder in der von 2010, in der Standards u.a. auch für die Externenprüfung festgelegt wurden (KMK 2010) noch in den Länderregelungen, die dazu beschlossen wurden. Sie betreffen sowohl die Verkürzung der Ausbildung als auch die für den Zugang zur Fachschule erforderliche Vorbildung.³⁶ Zwischen den einzelnen Bundesländern gibt es zum Teil erhebliche Unterschiede (Dudek/Gebrande 2012). Die in der tabellarischen Übersicht bei Joanna Dudek und Johanna Gebrande zusammengestellten „besonderen Zulassungsvoraussetzungen“ und „zusätzlichen Nachweise“ (ebd., S. 49 ff.) eröffnen große Spielräume und legen die Vermutung nahe, dass die Anforderungen in Abhängigkeit vom Umfang der Fachkräftelücke sehr unterschiedlich angesetzt werden. Allerdings kann diese Öffnung des Arbeitsfelds für Quereinsteigerinnen bzw. -einsteiger auch als wichtige Bereicherung des pädagogischen Alltags verstanden und in diesem Sinne gezielt gefördert werden, wie das etwa in Brandenburg der Fall ist (Diskowski im Erscheinen).

36 Ein Grund für die fehlende Beachtung des DQR kann sein, dass der Entwurf zum DQR im Jahr 2009 vorgelegt und die überarbeitete Fassung erst 2011 verabschiedet wurde. Allerdings zeichnet sich auch in aktuellen Diskussionen keine explizite Bezugnahme auf den DQR ab.

Eine intensive Diskussion gab es in den vergangenen Jahren schließlich um die Frage der *Anerkennung von Teilen der Fachschulausbildung auf ein Hochschulstudium*. Auch diese Verfahren liefen und laufen ohne expliziten Bezug auf den DQR. Zwar hat die Einstufung sowohl des Fachschul- als auch des Hochschulabschlusses auf Niveau 6 des DQR die Motivation von Erzieherinnen und Erziehern, ein Studium aufzunehmen, möglicherweise eher verringert. Daraus zu schließen, dass ein Hochschulstudium für diese Berufsgruppe nun generell nicht mehr attraktiv ist, wäre jedoch vorschnell. Von daher bleiben die für diese Anrechnung geführten Diskussionen und ihre Ergebnisse weiterhin von Interesse. Bildungspolitischer Hintergrund ist stets der Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom 28. Juni 2002 (KMK 2002), demzufolge außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten bis zu 50% eines Hochschulstudiums ersetzen können, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, das ersetzt werden soll und die Qualität der Kriterien der Lernergebnis-Äquivalenzbestimmung im Rahmen der Akkreditierung des Studiengangs überprüft wird (Freitag 2013). Dem zufolge handelt es sich hier im Sinne der Systematisierung von Silvia Annen um eine Zertifizierung.

Grundlage für die Anerkennung ist in der Regel die Modularisierung von Ausbildungsinhalten, die von Vertreterinnen und Vertretern der Fach- und Hochschulen gemeinsam entwickelt werden. Dabei zeigt sich, dass trotz der grundsätzlich breiten Zustimmung zum Ziel einer größeren Durchlässigkeit deren Realisierung mittels solcher Entwicklungsprozesse sehr viel Zeit braucht und mit konflikthafter Aushandlungsprozessen verbunden ist. Ohne an dieser Stelle weiter darauf einzugehen,³⁷ bleibt zu beobachten, ob vielleicht gerade die gleichwertige Einstufung von Fachschul- und Hochschulabschluss die Anteile von Abgrenzung und Konkurrenz in diesen Diskussionen vermindert und so Bemühungen um eine breite Professionalisierung des Arbeitsfelds letztlich sogar begünstigt.

Besondere Erwähnung verdient an dieser Stelle die *Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden*.

In ihrem Rahmen wurde ein Verfahren entwickelt, bei dem nicht nur Teile der Fachschulausbildung, sondern auch die Teilnahme an Weiterbildungen und damit Elemente non-formalen Kompetenzerwerbs in die Anrechnung auf das Hochschulstudium einbezogen werden. Grundlage auch dieses Verfahrens sind Fort- und Weiterbildungsmodule, die – in ebenso intensiven und konfliktreichen Debatten – durch Vertreterinnen und Vertreter von Fachschulen, Weiterbildungsträgern und Hochschulen entlang eines standardisierten Fragebogens auf ihre Äquivalenz überprüft wurden. Beteiligt waren an der Entwicklung immer auch Vertreterinnen und Vertreter des Kultusministeriums, des Wissenschaftsministeriums und des Regierungspräsidiums – mit dem Erfolg, dass diese Regelungen nun landesweit für Personen gelten, die an Fachschulen in Baden-Württemberg ausgebildet wurden und die ausgewiesenen Zusatzanforderungen erfüllen. Sie können eine pauschale Anrechnung ihrer Ausbildung auf die Studiengänge „Pädagogik der Frühen Kindheit“ und „Frühe Bildung“ beantragen, allerdings, der Freiheit der Hochschulen entsprechend, nur an der *Evangelischen Hochschule* bzw. an der *Pädagogischen Hochschule Freiburg* (Fröhlich-Gildhoff/Röser 2013). Wichtig ist, dass dieses Verfahren auch im Rahmen der Re-Akkreditierung des Studiengangs anerkannt wurde und im Sinne der Systematisierung von Silvia Annen damit der Ebene der Zertifizierung entspricht. Wie viele Studierende dieses Angebot in Anspruch nehmen, wird sich allerdings erst noch zeigen. Auch dieses Beispiel, das ohne erkennbaren Bezug zum DQR entwickelt wurde, zeigt aber, wie eng Anerkennung bzw. Anrechnung mit einer sehr konkreten Abstimmung von Lerninhalten verknüpft ist, die in formalen oder non-formalen Bildungssettings erworben wurden.

Soweit ein grober Überblick über einige Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen insbesondere im Bereich der Frühpädagogik, wobei im Kontext der Anrechnung von Teilen der Fachschulausbildung auf Hochschulstudiengänge nicht nur non-formal, sondern auch formal erworbene Kompetenzen angesprochen wurden. Ein eigenes Thema ist die Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen. Der Definition entsprechend kann man für ihre Identifizierung nicht auf explizit benannte Lerninhalte zurückgreifen, wie das beim formalen und non-formalen Lernen der Fall ist. Stark beeinflusst wird der informelle

37 Vgl. dazu den zu diesem Thema informativen Sammelband von Peter Cloos u.a. (2013), aber auch Rudolph (2010), Vogelfänger (2010), Helm (2010) und Kruse (2012).

Kompetenzerwerb abgesehen von Eigenarten und Kompetenzen der Lernenden selbst von Merkmalen des Tätigkeitsfelds, in dem sie wirken bzw. gewirkt haben. Dementsprechend können Informationen über Art und Dauer einer Berufstätigkeit als ganz grobe Annäherungen an informell erworbene Kompetenzen gelten. Das sind Aspekte, die in manchen Bundesländern bei den Zulassungsvoraussetzungen für die Externenprüfung eine Rolle spielen (Dudek/Gebrande 2012). Der allgemein proklamierten Orientierung an Lernergebnissen am ehesten entsprechen würden Verfahren zur Kompetenzfeststellung, die aber, soweit überhaupt Lernergebnis-Feststellungen zur Anwendung kommen, nicht gezielt zur Identifizierung informell erworbener Kompetenzen eingesetzt werden.

4.4 Die Einordnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in den Deutschen Qualifikationsrahmen

Ein zentrales Anliegen der Arbeiten im Kontext von EQR und DQR ist es, nicht nur formale Bildungsabschlüsse, sondern auch nicht formal und informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen, zu erfassen und in Qualifikationsrahmen einzuordnen. Nur so kann dem Anspruch, lebenslanges Lernen zu berücksichtigen, Rechnung getragen werden. Wie den jüngsten *Empfehlungen des Europäischen Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* vom 20. Dezember 2012 zu entnehmen ist, wird bereits seit 2004 regelmäßig ein *Europäisches Verzeichnis mit Informationen über Validierungspraktiken in europäischen Ländern* veröffentlicht (Amtsblatt der Europäischen Union 2012). Auch für eine Validierung dieses Lernens spielen Begründungen aus dem wirtschaftlichen Bereich eine zentrale Rolle. Wie in den ersten beiden Abschnitten festgestellt geht es namentlich um eine Steigerung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität insbesondere von sozioökonomisch benachteiligten oder niedrigqualifizierten Menschen sowie um die Steigerung von Wettbewerbsfähigkeit und Wirtschaftswachstum. Als zeitliche Ziellinie gilt das Jahr 2018. Bis dahin sollen alle Mitgliedstaaten Regelungen zur Validierung des nicht formalen und informellen Lernens eingeführt haben.

Um diese Aufgabe auf nationaler Ebene in Deutschland anzugehen, fand im Juli 2010 ein erster Workshop

statt. In einem weiteren Schritt wurden zwei Arbeitsgruppen zu diesem Thema gebildet, die dem AK DQR Empfehlungen zur Einbeziehung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen vorlegten. Darin wird u.a. vorgeschlagen, durch non-formales und informelles Lernen erworbene Kompetenzen auf allen Niveaus des DQR möglichst umfassend einzubeziehen. „Es muss jedoch nicht jede im nicht-formalen Bereich erworbene Qualifikation dem DQR zugeordnet werden. Zum Teil fehlt es an Zertifikaten; in diesen Fällen kann geprüft werden, inwieweit die Schaffung eines Zertifikats sinnvoll scheint. In einigen Feldern wird dies nicht der Fall sein; es sollte dann nicht zwanghaft versucht werden, einen Bezug zum DQR herzustellen. Auch Aspekte der Wirtschaftlichkeit sind in diesem Zusammenhang zu bedenken“ (Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR 2011, S. 3). Für die Zuordnung sollten auch „bewährte Instrumente und Klassifikationen“ genutzt werden. Als Beispiele werden u.a. die Trainerlizenz, die Jugendleiter/in-Card Juleica und, für den sprachlichen Bereich, der Test of English as a Foreign Language (TOEFL) aufgezählt.³⁸

Weitere Empfehlungen beziehen sich auf die Einrichtung von Informations- und Beratungsstellen, die Interessenten unterstützen sollen, die ihre non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen validieren lassen wollen. Der Systematisierung bei Silvia Annen ganz ähnlich wird für die Validierung von Kompetenzen ein vierstufiges Verfahren vorgestellt mit den Schritten (1) Ermittlung, Identifizierung und Dokumentation von Kompetenzen, (2) Erfassung und Feststellung der Kompetenzen, (3) Bewertung der Kompetenzen mit Bezug auf die Systematik des DQR und (4) Zertifizierung, anhand derer das DQR-Niveau auf Zertifikaten ausgewiesen werden kann (ebd.). Empfohlen wird weiter die Entwicklung von bundesweit gültigen, nachvollziehbaren Kriterien und Standards für die Zuordnung von Kompetenzen.

Eine zentrale Frage betrifft die Einrichtung zuständiger Stellen („competent bodies“), welche die Akkreditierung im Bereich des non-formalen und

38 Eberhard Funk (2013) weist in einem neueren Aufsatz darauf hin, dass bislang gänzlich ungeklärt ist, wie solche bereits bestehenden und anerkannten Verfahren zur Messung und Zertifizierung von Kompetenzen bei einer Einordnung in den DQR berücksichtigt werden sollen.

informellen Lernens gewährleisten. Hierzu empfiehlt die für die Anerkennung informellen Lernens zuständige Arbeitsgruppe, dass solche Stellen „unabhängig, pluralistisch und paritätisch“ besetzt sein sollen. Demgegenüber empfiehlt die für non-formales Lernen zuständige Gruppe, dass sich „zuständige Stellen“ dadurch auszeichnen sollen, „dass sie sich im Bildungssystem bei der Validierung von Kompetenzen bewährt haben und deshalb eine gesamtgesellschaftliche Anerkennung finden“ (ebd., S. 5).

In einer Stellungnahme zu diesem Papier, die wichtige Aspekte der Empfehlungen bestätigt, schlägt der *Arbeitskreis DQR* vor, dass zunächst die Einbeziehung von nicht formalen Qualifikationen in den DQR vorangetrieben werden soll, weil es in diesem Bereich Qualifikationen gibt, die formalen Qualifikationen sehr nahe kommen. Dementsprechend wurde eine Expertengruppe eingerichtet, „die ca. 15 ausgewählte, potenziell zuordnungsfähige Qualifikationen aus dem nicht-formalen Bereich als so genannte Ankerqualifikationen beispielhaft dem DQR zuordnet und ggf. Mindestanforderungen für die Zuordnung nicht-formaler Qualifikationen erarbeitet“ (AK DQR 2012, S. 3).

Diese Expertenarbeitsgruppe hat zum 27. Februar 2014 als Ergebnis ihrer Arbeiten eine Reihe von Empfehlungen vorgelegt. Diese Empfehlungen zu den Anforderungen für eine Zuordnung beziehen sich auf zehn unterschiedliche Themen. So wird gefordert, dass die Lehr-, Lern- und Prüfungsunterlagen, die als Unterlagen für die Feststellung von Lernergebnissen³⁹ dienen, Aussagen zu allen vier Kompetenzkategorien des DQR (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) machen müssen. Überdies wird empfohlen, im nicht formalen Bildungsbereich bereits erprobte Verfahren von Lernergebnisfeststellungen einzusetzen bzw. zu prüfen, inwieweit eine domänenspezifische Weiterentwicklung sinnvoll sein könnte. Mit einer gewissen Distanzierung zur vorherrschenden ökonomischen Orientierung empfiehlt die Expertengruppe, Aspekte der Beschäftigungsfähigkeit („employability“) weder zur Voraussetzung eines DQR-Verfahrens noch als Kriterium zur Zuweisung auf eine

DQR-Stufe zu machen. Es sollen Regelungen festgelegt werden, nach denen das Verfahren der Zuordnung auf der Basis von Rahmencurricula durchgeführt werden kann. Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung sollen zur Voraussetzung für die Aufnahme eines Zuordnungsverfahrens gemacht werden. Um eine der DQR-Qualifikationsdefinition entsprechend umfassende Handlungskompetenz nachzuweisen, soll die Hinzuziehung domänenspezifischer Komponenten geprüft werden. Das Prüfverfahren soll so ausgestaltet sein, dass Bezüge zu Qualifikationen des formalen Bildungsbereichs erkannt, beschrieben und bewertet werden können (Expertenarbeitsgruppe 2014).

Zur Zuständigkeit für Verfahren der Zuordnung von Qualifikationen im nicht formalen Bildungsbereich empfiehlt die Expertengruppe, dass die *Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den DQR* „zuständige Stellen“ („competent bodies“) benennt, die Anträge auf Zuordnung zum DQR entgegennehmen, prüfen, gegebenenfalls Klärungen vornehmen und die beantragte Zuweisung zum DQR entweder übernehmen oder begründet zurückweisen sowie die Zuordnungsentscheidung dem Antragsteller und der Koordinierungsstelle mitteilen. Zur Besetzung dieser „zuständigen Stellen“ wird empfohlen, dass die Koordinierungsstelle gemeinsam mit Vertretern von Organisationen des non-formalen Bildungsbereichs die im Bereich der nicht formalen Bildung bestehende Organisationsstruktur im Hinblick auf notwendige „competent bodies“ analysiert und eventuell die Einrichtung zusätzlicher „competent bodies“ prüft. Diese Empfehlung knüpft offenbar an der oben genannten Empfehlung im gemeinsamen Papier der Arbeitsgruppen für die Einbeziehung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen an, derzufolge sich die „zuständigen Stellen“ dadurch auszeichnen sollten, dass sie sich im Bildungssystem bei der Validierung von Kompetenzen bewährt haben und gesamtgesellschaftliche Anerkennung finden. Als „Folgenabschätzung“ gibt die Expertengruppe zu bedenken, dass die Werbung mit einer DQR-Zuordnung zu Wettbewerbsverzerrungen auf dem Markt der Angebote nicht formaler Bildung führen kann und diesbezüglich geeignete Regeln für den Gebrauch des Zuordnungsvermerks formuliert werden sollten (ebd.).

Ihrem Auftrag entsprechend hat sich die Expertengruppe zusätzlich zur Erarbeitung dieser Empfehlungen mit 16 Angeboten aus dem non-formalen

39 Auch hier geht es nicht um die tatsächliche Feststellung von Lernergebnissen, sondern um diesbezügliche Annahmen aufgrund einer Analyse der einschlägigen Ordnungsmittel und Dokumente.

Bildungsbereich befasst. Vier davon (Manager/in Betriebswirtschaft, tele English B1, Interkulturelle Mediation und Trainer/in-A Leistungssport) wurden aufgrund einer Analyse von Lehrgangsunterlagen entlang einem Leitfaden und Fragebogen exemplarisch einem DQR-Niveau zugeordnet. Bei den übrigen konnte aufgrund der Dokumentenlage kein endgültiges Votum für eine Zuordnung erreicht bzw. eine Zuordnung aus verschiedenen Gründen zum jetzigen Zeitpunkt nicht befürwortet werden (ebd.). Das allein mag schon als Hinweis verstanden werden, wie schwierig solche Zuordnungsversuche zumindest beim heutigen Diskussionsstand sind. Dazu kommt aber, dass die von der Expertengruppe erarbeiteten Empfehlungen und Zuordnungen im letztlich zuständigen AK DQR keineswegs bestätigt, sondern sehr kontrovers diskutiert wurden. Unübersehbar wird damit, dass mit der Zuordnung von non-formal erworbenen Kompetenzen zum DQR noch sehr viele und auch grundsätzliche Fragen ungeklärt sind, selbst wenn dafür vergleichsweise ausführliche Curricula vorliegen, wie das bei den versuchsweise zugeordneten Bildungsangeboten der Fall war.

4.5 Die Bedeutung des DQR für informellen und non-formalen Kompetenzerwerb

Angesichts des berichteten Stands der Arbeiten um die Einordnung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in den DQR und der damit verbundenen Schwierigkeiten und Ungewissheiten scheint es schwierig, den weiteren Verlauf dieser Debatten und Bemühungen einigermaßen verlässlich zu prognostizieren. Mit schnellen, allgemein verbindlichen Lösungen dürfte kaum zu rechnen sein, zumal ein solches Vorhaben nicht ohne entsprechende Infrastruktur und die dafür erforderlichen Mittel zu realisieren ist (Dehnbostel 2011). Man kann davon ausgehen, dass der frühpädagogische Bereich in diesen Prozessen randständig ist und aus guten Gründen auch keine Vorreiterrolle spielt. Zum Abschluss werden im Folgenden einige Gründe für diese These aufgeführt.

In Kapitel 2 und 3 der vorliegenden Arbeit wurde auf die große Bedeutung *informellen Lernens* für frühpädagogische Professionalität hingewiesen. Von zentraler Bedeutung ist die Pflege des Zusammenspiels von un-

terschiedlichen Wissensformen in einer von Selbst-reflexivität, Empathie und Offenheit geprägten Haltung, die den Kern einer beruflichen bzw. professionellen Identität ausmachen. Der Definition dieses Lernens entsprechend kann man für seine Feststellung nicht auf explizit benannte, schriftlich vorliegende Lerninhalte zurückgreifen, um eine Einordnung in einen Qualifikationsrahmen zu prüfen. Entscheidend für diese Form des Kompetenzerwerbs sind abgesehen von Eigenarten und Kompetenzen der Lernenden selbst vor allem Merkmale des Tätigkeitsfelds, in dem jemand beschäftigt ist. Supervision, Fachberatung oder auch entsprechende Weiterbildungen (vgl. Kap. 3.2) können dieses Lernen wesentlich unterstützen und fördern. Als Teil der Berufsbiografie wahrgenommen und anerkannt werden dürfte dieses informelle Lernen am ehesten im Sinne einer Würdigung des zeitlichen Umfangs und der Qualität von Berufserfahrungen, ergänzt um Hinweise auf die Teilnahme an Veranstaltungen, die für die Entwicklung von Professionalität im genannten Sinne geeignet sind. Eine Validierung entsprechend den im Kontext des DQR vorgesehenen Verfahren ist hingegen nicht absehbar. Abgesehen davon, dass sich mangels standardisierter Lehr-, Lern- und Prüfungsunterlagen die für die Einordnung in den DQR dominanten Verfahren der Dokumentenanalyse nicht anwenden lassen, sind auch die DQR-Deskriptoren für den Bereich der personalen Kompetenz, um den es hier geht, völlig ungeeignet (vgl. Kap. 4.2). Hinzu kommt, dass von der im Rahmen des DQR-Prozesses eingerichteten Arbeitsgruppe für die Zuordnung von informell erworbenen Kompetenzen keine weiterführenden Ergebnisse vorliegen.

Ein wichtiges Anliegen, das mit der Einführung von Qualifikationsrahmen verfolgt wird, ist die Möglichkeit, *non-formalem Lernen durch die Einordnung in den Qualifikationsrahmen ein größeres Gewicht* zu geben und als möglichen Teil einer formalen Qualifikation sichtbar zu machen. Das wird auch in dem zentralen Punkt der *Empfehlungen des Europäischen Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* formuliert: Ziel dieser Empfehlungen ist es, „dem Einzelnen die Möglichkeit zu geben, einen Nachweis über das außerhalb der formalen Bildung und Berufsbildung Erlernte – einschließlich durch Mobilitätserfahrung – zu erbringen und dieses Erlernte für seine berufliche Laufbahn und weiteres Lernen zu

nutzen“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2012, S. 3). Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass damit besonders sozioökonomisch benachteiligte oder niedrig qualifizierte Personen angesprochen werden sollen, um so ihre Beschäftigungsfähigkeit und Lernbereitschaft zu steigern, indem beispielsweise vorberufliche Qualifizierungsmaßnahmen validiert und auf einem (in der Regel niedrigen) DQR-Niveau eingeordnet werden. Das entspricht nicht der Situation von frühpädagogischen Fachkräften. Ihre Integration in den Arbeitsmarkt erscheint zumindest zurzeit bestens gesichert, und sie zeigen eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen. Darüber hinaus sind sie mit ihrem Fach- bzw. Hochschulabschluss auf Niveau 6 eingeordnet, und Fort- und Weiterbildungen können keine höhere Einstufung versprechen.

Als Beispiel für die Zweckmäßigkeit einer Validierung und Einordnung non-formalen Lernens in einen Qualifikationsrahmen wird in den CEDEFOP-Leitlinien die Situation genannt, in der neben der formalen Bildung und Berufsbildung auch *non-formales und informelles Lernen als üblicher Weg zum Qualifikationserwerb* gilt. In diesem Kontext sind etwa die oben erwähnten Beispiele zur Regelung der Externenprüfung zum Fachschulabschluss in Sozialpädagogik zu sehen. Es zeigt sich, dass im Bereich der Frühpädagogik sowohl die Ausbildung als auch die Anstellung von Fachkräften als Teil des Bildungsbereichs in der Höhe der Länder liegen und bundesweit entsprechend unterschiedlich geregelt werden. Es gibt hier keine bundeseinheitlichen Prüfungsverfahren, für die unterschiedliche Träger auf einem „freien Markt“ Weiterbildungen anbieten können. Und es ist kaum denkbar, dass die Länder sich ihrer rechtlichen Kompetenz begeben und einem übergeordneten Akkreditierungsverfahren unterziehen werden.

Ein unmittelbarer Beitrag der DQR-Einordnung zur *Steigerung der Durchlässigkeit* von non-formaler und formaler Bildung ist angesichts der expliziten Feststellung, dass die DQR-Einordnung keine Wirkung auf Zugangsberechtigungen habe (AK DQR 2011), nicht zu erwarten. Das gilt in besonderem Maße für den Bereich der Hochschulen, die aufgrund ihrer Autonomie in der Regelung von Zugangsvoraussetzungen frei sind. Wie oben dargestellt gibt es dazu eine Reihe von Verfahren und Vereinbarungen, die ohne Bezug zum DQR getroffen werden und denen

in der Regel detaillierte Curricula-Absprachen zu Grunde liegen.

Nicht zuletzt kommt hinzu, dass die *Empfehlungen des Rates der Europäischen Kommission* keineswegs zwingenden Charakter haben und sich nicht auf alle Formen non-formalen Lernens erstrecken müssen. Explizit wird darauf hingewiesen, dass die Empfehlungen im Einklang mit nationalen Gegebenheiten und Besonderheiten und nach eigenem Ermessen eingeführt werden sollen (Amtsblatt der Europäischen Union 2012). Ebenso wird in den *Empfehlungen der Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen* darauf hingewiesen, dass nicht jede im nicht formalen Bereich erworbene Qualifikation dem DQR zugeordnet werden müsse. Zu bedenken seien in diesem Zusammenhang auch Aspekte der Wirtschaftlichkeit. Zudem dürfen sich aus einer fehlenden Zuordnung „keine Nachteile für die betroffenen Bereiche und die dort Lernenden ergeben, insbesondere nicht, was mögliche öffentliche Förderung betrifft“ (Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen 2011, S. 3).

Insgesamt kann man deshalb davon ausgehen, dass die DQR-Debatten für den informellen und non-formalen Kompetenzerwerb in der Frühpädagogik zumindest in näherer Zukunft keine besondere Bedeutung haben. Das dürfte auch damit zusammenhängen, dass pädagogische Berufe über die Einstufung der formalen Abschlüsse hinaus bisher kaum Gegenstand dieser Diskussionen waren. Ein *Blick ins Ausland* zeigt, dass auch in anderen europäischen Ländern (noch) kaum Bezüge zwischen der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte und den jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen hergestellt werden. In einer Untersuchung von Fort- und Weiterbildung dieser Berufsgruppe im europäischen Vergleich von Pamela Oberhuemer (2012) wurde u.a. die Frage angesprochen, inwiefern es eine Verbindung zwischen Qualifikationen, die in einer Weiterbildung vermittelt wurden, und einem *Nationalen* bzw. dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* gibt. Zum Zeitpunkt der Erhebungen 2011 zeigte sich, dass in Dänemark ein Gesetz über die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen erlassen wurde, das vor allem zur Einstufung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit niedrigem Bildungsniveau in den *Nationalen Qualifikationsrahmen* dienen sollte.

Die entsprechenden Maßnahmen sind jedoch wegen des Umfangs des Vorhabens „ins Stolpern gekommen“ (ebd., S. 19). In Italien gab es noch keinen Qualifikationsrahmen, der hier eine Rolle spielen könnte, wobei Fort- und Weiterbildung bei frühpädagogischen Fachkräften zurzeit ohnehin noch keinen Einfluss auf ihre Beschäftigungschancen habe (Oberhuemer 2012). Der schwedische Qualifikationsrahmen berücksichtigte Ausbildungs- und Studienabschlüsse auf Hochschulebene, aber noch keine weitergehenden Bildungsqualifikationen (ebd.). In Slowenien wurde die Einstufung von frühpädagogischen Fachkräften in einen *Nationalen Qualifikationsrahmen* geplant; das vom EQR vorgesehene Anerkennungsverfahren für non-formal erworbene Kompetenzen wurde hingegen kritisch diskutiert (ebd.). In Ungarn schließlich lag damals ein erster konzeptueller Entwurf für einen *Nationalen Qualifikationsrahmen* vor, der bis 2013 fertiggestellt werden sollte. Eine größere Bedeutung hat die Orientierung von Weiterbildungen an Qualifikationsrahmen seit längerer Zeit in England. Aufgrund des hohen Anteils an Personal mit minimaler Grundausbildung ist die Rolle von Weiterbildungen dort nicht mit der Situation in Deutschland zu vergleichen (ebd.). Nachdem die diesen Angaben zugrunde liegenden Befragungen 2011 durchgeführt wurden, kann nicht ausgeschlossen werden, dass es in diesen Ländern zwischenzeitlich auch zu gewissen Veränderungen gekommen ist. Es scheint aber keine Hinweise auf Interessengruppen gegeben zu haben, die sich bei der Anerkennung von non-formal erworbenen Kompetenzen engagiert für eine verstärkte Bezugnahme auf einen *Nationalen* oder gar den *Europäischen Qualifikationsrahmen* eingesetzt hätten.

Das alles bedeutet jedoch nicht, dass die DQR-Debatte spurlos an den Qualifizierungsprozessen frühpädagogischer Fachkräfte vorbeiging. Unübersehbar gilt das für den formalen Bildungsbereich mit der gleichwertigen Einstufung der fach- und hochschulischen Ausbildung. Wie oben bereits erwähnt haben die Grundstrukturen des DQR auch Eingang gefunden in das von der *Kultusministerkonferenz* beschlossene kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Aufgegriffen werden diese Bezüge zum DQR auch im Entwurf eines *Länderübergreifenden Lehrplans Erzieher/Erzieherin* vom Juli 2012. Auch die Autorinnen und Autoren der von

der *Robert Bosch Stiftung* veröffentlichten Übersicht über die in den letzten Jahren für das Arbeitsfeld der Frühpädagogik entwickelten Qualifikationsrahmen beziehen sich in der Einleitung auf die DQR-Beschreibungen der Anforderungsstruktur in den Säulen „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“. Sie sehen die Herausforderung für die verschiedenen Fachdisziplinen darin, diese nicht fachgebundenen Anforderungen für die einzelnen Fächer zu übersetzen (Robert Bosch Stiftung 2011).

Mit Blick auf non-formalen Kompetenzerwerb ist festzustellen, dass der DQR auch in der Weiterbildung zunehmend Beachtung findet, besonders explizit formuliert in den *Wegweisern Weiterbildung* von WiFF. Die damit verbundene Handlungs- und Kompetenzorientierung zeigt sich verstärkt auch in der Ausschreibung von Weiterbildungen. Diese Wahrnehmung wurde in Telefoninterviews bestätigt, die im Rahmen dieser Expertise mit einer Reihe von verantwortlichen Personen für den Bereich Weiterbildung in Länderministerien und bei großen Weiterbildungsträgern geführt wurden. Die Befragten versprechen sich von dieser Kompetenzorientierung eine Präzisierung und bessere Abstimmung von Weiterbildungsinhalten und damit auch eine Steigerung von Qualität und Transparenz im schwer überschaubaren Weiterbildungsmarkt.⁴⁰ Allerdings sind damit erhebliche Umstellungen und Herausforderungen verbunden, vor allem für die Referentinnen und Referenten.

Wie bereits ausgeführt scheint es allerdings unwahrscheinlich, dass es im frühpädagogischen Bereich in absehbarer Zeit zu Validierungsprozeduren mit dem Ziel einer Einstufung von Weiterbildungen in den DQR kommt. Dafür wären Akkreditierungsverfahren bzw. standardisierte Formen der Kompetenzerfassung erforderlich, die bei der Heterogenität der Weiterbildungsanbieter und der thematischen Vielfalt der Weiterbildungsinhalte mit enormem Aufwand verbunden wären, ganz abgesehen davon, dass die dafür erforderliche Infrastruktur fehlt. Dazu kommt, dass auch nicht abzusehen ist, wer letztlich vom Aufwand für eine solche Einstufung profitieren könnte. Als Gewinn

40 Bemerkenswerterweise sahen die Befragten keinen Bezug zwischen dieser verstärkten Orientierung an Handlungskompetenzen und dem DQR. Das mag daran liegen, dass die Forderung nach einer stärkeren Beachtung von Handlungskompetenzen schon lange vor Einführung des DQR gestellt wurde (vgl. Kap. 1).

für die Lernenden werden auf einer DQR-Homepage genauere Informationen über Kompetenzen und Fähigkeiten genannt, die sich hinter einer Qualifikation verbergen, auch um Vergleiche zwischen Qualifikationen anzustellen. Dem ist entgegen zu halten, dass kompetenzorientierte Ausschreibungen von Weiterbildungen allemal informativer sind als der Hinweis auf ein DQR-Niveau mit seinen abstrakten Deskriptoren. Ähnlich ist der auf dieser Homepage genannte Gewinn für Weiterbildungsinstitutionen, die kompetenzorientierten Kategorien des DQR für die (Weiter-)Entwicklung von Curricula zu nutzen, an keine Akkreditierung gebunden. Zudem liegen bereits zahlreiche Vorlagen vor, wie eine kompetenzorientierte Weiterbildung zu unterschiedlichen Themen zu entwickeln ist, deren Informationsgehalt weit über die zwangsläufig formalen Angaben im DQR hinausgeht.

5 Ausblick

Die deutlichsten Spuren hinterlässt der DQR im Arbeitsfeld der Frühpädagogik mit der gleichwertigen Einordnung von Fach- und Hochschulabschluss. Die im Vergleich mit anderen Ländern immer wieder vorgebrachte Kritik, dass die Ausbildung der Fachkräfte in Deutschland nicht internationalen Standards entspreche, dürfte damit hinfällig werden. Keine besonderen Konsequenzen des DQR sind hingegen mit Blick auf die für professionelles Handeln geforderten Formen von informellem und non-formalem Lernen bzw. für Formen der Anerkennung und Anrechnung der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zu erwarten. Die Einordnung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf einem dem Hochschulabschluss entsprechenden Niveau gibt aber Anlass für eine Reihe von Anmerkungen zur weiteren Entwicklung von Ausbildung und Praxis in der Frühpädagogik, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Allein schon aufgrund unterschiedlicher Zugangsvoraussetzungen ist die *Qualität der Ausbildung an Fachschulen* sehr unterschiedlich. Neben Ausbildungsstätten mit einem hohen Anteil von Abiturientinnen und Abiturienten gibt es auch Fachschulleitungen, die (so eine Äußerung aus dem Jahre 2009) 60 bis 70% ihrer Schülerinnen und Schüler absprechen, überhaupt studierfähig zu sein (Rudolph 2010). Auf Basis dieser heterogenen Ausgangslage in Kooperation mit den Hochschulen eine qualifizierte „Gesamtprofessionalisierungsstrategie“ zu entwickeln, ist keine leichte, aber dringend anzugehende Aufgabe. Nicht alle Fachschulen werden hierbei gleichzeitig und in gleichem Maße mitziehen können. Zu erwarten ist, dass Schulen, die bereits Vereinbarungen mit Hochschulen zur Anrechnung von Teilen ihrer Ausbildung getroffen haben, eine Vorreiterrolle einnehmen werden. In dieser Kooperation gefordert sind aber auch die Hochschulen, die gemeinsam mit den Fachschulen die Aufgaben im frühpädagogischen Arbeitsfeld analysieren und einer Qualitätsentwicklung dienliche Formen der Kooperation sowohl in der Praxis als auch in der Ausbildung entwickeln müssen, die auch der Feststellung der Gleichwertigkeit beider Ausbildungsgänge, die mit der DQR-Einstufung getroffen wurde, entspricht.

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Entwicklung des *Lernorts Praxis* zu. In dem oben skizzierten Professionalisierungsdiskurs wird die Bedeutung gerade dieses Lernorts enorm hervorgehoben, weil er besonders geeignet sei, um erworbenes Wissen flexibel zur Bewältigung von unterschiedlichen und unerwarteten Situationen zu nutzen, zu adaptieren und zu reflektieren. Um diesem Auftrag gerecht zu werden, ist eine sorgfältig geplante Kooperation zwischen Lehrkräften und Mentorinnen bzw. Mentoren am Lernort Praxis, in der die Erfahrungen der Praktikantinnen und Praktikanten systematisch und mit Bezug auf Kernkompetenzen professionellen Handelns besprochen und ausgewertet werden, von größter Bedeutung. Angesichts dieser Erwartungen fällt besonders ins Gewicht, wie schwach die rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen sind, mit denen Kindertageseinrichtungen für die Aufgabe der Begleitung von Berufspraktikantinnen und -praktikanten ausgestattet sind. Zumindest in Teilen scheinen systematischere Kooperationsformen mit der Praxis in hochschulischen Studiengängen bereits praktiziert zu werden (Kaiser u.a. im Erscheinen). Angesichts der teilweise ungleichen Zugänge zur praktischen Arbeit von Fachschulen und Hochschulen ist eine Klärung von Gemeinsamkeiten, Unterschieden und fruchtbaren Formen der Ergänzung im Verhältnis dieser beiden Ausbildungswege hier besonders wichtig. Zu hoffen ist, dass die durch den DQR festgelegte Gleichwertigkeit eine sachliche und weniger von Konkurrenz geprägte Kooperation erleichtert.

Unabdingbar ist auch eine *Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis* für diese anspruchsvolle Aufgabe. Es ist bemerkenswert, dass es für die Ausbildung in anerkannten Berufen nach dem Berufsbildungsgesetz eine Ausbilder-Eignungsverordnung gibt, die vorschreibt, dass die Fachkräfte, die für die Anleitung von Auszubildenden eingesetzt werden, entsprechende Weiterbildungen mit einer eigenen Abschlussprüfung absolvieren (Ausbildungsverordnung vom 21. Januar 2009). Im Arbeitsfeld der Frühpädagogik hingegen, in dem diesem Ausbildungsort zentrale Bedeutung für die fachliche Qualifizierung zugeschrieben wird, üben, wie in Kapitel 3.1.1 berichtet, 72% der Mentorinnen und Mentoren diese Aufgabe aus, ohne an einer entsprechenden Weiterbildung teilgenommen zu haben. Die Annahme, dass die Qualifizierung für die pädagogische

Arbeit im Arbeitsfeld der Erzieherinnen und Erzieher auch die Anforderungen zur Anleitung von Schülerinnen und -schülern aus Fach- und Hochschulen abdeckt, verkennet das besondere Profil dieser Aufgaben und die damit verbundenen Herausforderungen.

Vor dem Hintergrund des hoch elaborierten Diskurses über frühpädagogische Professionalität zeichnet sich ein erheblicher Entwicklungsbedarf bei Kindertageseinrichtungen in ihrer Aufgabe als *Bildungsort für Kinder* ab. Zwischen der von Fachkräften inzwischen praktisch durchgehend geäußerten Überzeugung, dass es wichtig sei, bei der Unterstützung der Bildungs- und Lernprozesse von Kindern an ihren vielfältigen eigenen Kompetenzen und Interessen anzuknüpfen und der Lernbegleitung, wie sie im pädagogischen Alltag stattfindet, klafft, wie in Kapitel 2.3 ausgeführt, eine enorme Lücke. In Untersuchungen der auf pädagogische Abläufe und Interaktionen orientierten Prozessqualität mit der Kindergarten-Skala (KES-R) wurde wiederholt festgestellt, dass weniger als 10 % der Einrichtungen hier gute bis ausgezeichnete Werte erzielen (Tietze u.a. 2013). Ebenso zeigen Untersuchungen zum Einsatz von Beobachtungsverfahren, mit denen die Orientierung an der Bildungs- und Lernperspektive der Kinder gefördert werden soll, dass die Arbeit mit diesen Instrumenten oft von ganz anderen Umständen geprägt ist (Müller/Zipperle 2011; Schulz/Cloos 2011). Formuliert mit Bezug auf den von Werner Helsper beschriebenen „doppelten Habitus“ pädagogischer Arbeit scheinen Fachkräfte in ihrem Tun weitestgehend einem „praktisch-pädagogischen Habitus“ zu folgen. In den meisten Einrichtungen wird allerdings der für professionelles Handeln konstitutive, kontinuierliche Wechsel zwischen diesem praktischen und einem „reflexiven Habitus“, mit dem standardisierte Formen der Alltagsbewältigung auch hinterfragt werden, in den meisten Einrichtungen kaum praktiziert und gepflegt.

Für Fortschritte in diesem Bereich dürften Angebote hilfreich sein, in denen die eigene pädagogische Alltagspraxis unmittelbar zum Gegenstand von Weiterbildung wird, möglichst verbunden mit einer Förderung der vergleichsweise eng mit der eigenen Persönlichkeit verbundenen „Kernkompetenzen“, die in Kapitel 3.2 mit Bezug auf Iris Nentwig-Gesemann u.a. (2012) als konstitutive Elemente einer professionellen Haltung ausgewiesen wurden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch eine dichte fachliche

Begleitung durch Dritte, beispielsweise durch qualifizierte Fachberatungen. Damit kommen auch strukturelle Rahmenbedingungen in den Blick, die für professionelles Arbeiten wesentlich sind, etwa ein Personalschlüssel, der erst eine vertiefte Beschäftigung mit Kindern ermöglicht. Nicht minder wichtig ist in diesem Zusammenhang eine qualifizierte Einrichtungsleitung. Neben der Sorge für Weiterbildungen und andere Formen der Förderung einer qualifizierten Bildungs- und Lernbegleitung der Kinder hat sie darauf zu achten, dass Zeitressourcen so genutzt werden, dass auch der dafür wichtige kollegiale Austausch gepflegt werden kann (vgl. auch Oberhuemer 2010). Solche Maßnahmen unterstützen zugleich die Möglichkeiten und Kapazitäten der Fachkräfte, den *pädagogischen Alltag als Ort informellen Kompetenzerwerbs* zu verstehen und zu nutzen.

In diesem Kontext ist allerdings auch ein *kritischer Blick auf den Fachdiskurs* angebracht. Nicht alle dort diskutierten Formen pädagogischer Reflexivität dürfen sich auf den Alltag der Kindertageseinrichtung anwenden lassen und hilfreich sein. Um den Bezug zur Praxis zu sichern, sollten verstärkt die tatsächlichen Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte zum Ausgangspunkt von Untersuchungen und zur Entwicklung von Vorschlägen zur Verbesserung der pädagogischen Qualität gemacht werden.

Mit Blick auf die *Qualität von Fort- und Weiterbildungen* wurde bereits ausführlich auf Vorzüge einer konsequenten Kompetenzorientierung hingewiesen, deren Ursprung mindestens bis in die 1970er-Jahre zurückreicht, deren Bedeutung aber durch die in der EQR/DQR-Debatte nachdrücklich geforderte (faktisch allerdings kaum konsequent eingehaltene) Outcome- und Lernergebnis-Orientierung bekräftigt wurde. Hier zeichnet sich eine Umorientierung ab, von der sich Expertinnen und Experten aus dem Arbeitsfeld der Fort- und Weiterbildung eine Qualitätssteigerung versprechen. Sie ist allerdings mit erheblichen Umstellungen für und Anforderungen vor allem an Referentinnen und Referenten verbunden, die sich nun nicht auf die Vermittlung eines ihnen geläufigen Stoffes beschränken können, sondern zu erwartende Lernergebnisse explizit zu benennen haben, möglichst orientiert an einer Weiterbildungskonzeption mit aufeinander aufbauenden bzw. sich ergänzenden Elementen. Verbunden damit ist die Forderung, einer Didaktik zu folgen, die sich durch

eine kontinuierliche Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungsvollzügen und durch die Reflexion der Praktiken und Wertvorstellungen der Teilnehmenden auszeichnet. Glücklicherweise gibt es inzwischen zahlreiche und auch qualifizierte Veröffentlichungen zur Entwicklung solcher Fort- und Weiterbildungen. Bleibt zu hoffen, dass sie auch genutzt werden. Anzustreben ist in diesem Bildungsbereich zudem ein sorgsamerer Umgang mit Formen der Anerkennung der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen. Der bei Katharina Baumeister und Anna Grieser (2011) dokumentierte Wildwuchs steht in klarem Gegensatz zu der allseits geforderten Transparenz. Für Schritte der Abstimmung oder gar Vereinheitlichung dürfte es lohnend sein, vertiefter auf die in Kapitel 4.3 nur gestreiften Analysen von Silvia Annen (2012a) zur Anerkennung von Kompetenzen einzugehen.

6 Literaturverzeichnis

- Amtsblatt der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398). Luxemburg
- Andermann, Hilke/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Kahle, Irene (1996): Erzieherinnen vor dem Eintritt in das Berufsleben. Zu ihren beruflichen Orientierungen und zur Beurteilung ihrer Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 14. Jg., S. 138–151
- Annen, Silvia (2012a): Anerkennung von Kompetenzen: kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld
- Annen, Silvia (2012b): Anerkennung informellen Lernens im europäischen Vergleich. In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hrsg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld, S. 121–137
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor- schung e.V. (2006): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm ‚Lernkultur Weiterbildung‘. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster
- Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR (2011): Empfehlungen der Arbeitsgruppen zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.filedetail&fileID=1348521739557 (22.04.2014)
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. o.O.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2012): Einbeziehung nicht-formal und in- formell erworbener Kompetenzen in den DQR. Stellungnahme des AK DQR zu den Empfehlungen der Arbeitsgruppe vom 22.11.2011. o.O.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2001): Empfeh- lungen des Forum Bildung. Bonn
- Arnold, Rolf (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/New York/München/Berlin, S. 253–307
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorenge- stützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikati- onsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachaka- demie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 1. München
- Baethge, Martin (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmer- kungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, Felix/ Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachfo- rum Bildung und Erziehung Band 10. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 101–129
- Bahl, Anke (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ – Stationen einer an- haltenden Debatte über den Stellenwert fachüber- greifender Kompetenzen. In: Bahl, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe– Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld
- Bauer, Waldemar (2012): Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens – Zuordnungsverfahren und Ergebnisse der IT-Arbeitsgruppe. In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hrsg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Imple- mentierung. Bielefeld, S. 35–51
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufs- begleitende Fort- und Weiterbildung frühpädago- gischer Fachkräfte – Analyse der Programmange- bote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 10. München
- Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S./Leschinsky, Achim (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme

- im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek, S. 52–147
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 6. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Blings, Jessica (2012): EQR-Implementierung und Lernergebnisorientierung – ein Weg in Richtung mehr Durchlässigkeit? In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hrsg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 9–22
- Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hrsg.) (2012): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld
- Bodenburg, Inga (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 108–127
- Broda-Kaschube, Beatrix (2012): Qualität in der Aus-, Fort- und Weiterbildung gemeinsam sicherstellen. In: KiTa aktuell BY, H. 10, S. 36–38
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Bonn
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München
- Cloos, Peter (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München, S. 39–62
- Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Hundertmark, Maren (2013): Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von ErzieherInnen in Niedersachsen. Ein Transferprojekt. In: dies. (Hrsg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden, S. 21–44
- Dehnbostel, Peter (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Grundlagen und Perspektiven. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 2, S. 244–258
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2011): Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung. In: DGfE: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, H. 42, 22. Jg., S. 23–25
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München
- Diller, Angelika (2010): Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße. Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem. München
- Diller, Angelika (2014): Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die

- Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiter-bildung, Band 7. München, S. 12–27
- Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf (2010): Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse aus Gesprächen mit Ländervertreterinnen und -vertretern der Ressorts „Ausbildung“ und „Arbeitsfeld“. Unveröffentlichtes Manuskript. München
- Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (2006): Reform oder Ende einer Ausbildung – eine einleitende Skizze. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 4. München, S. 7–12
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2013): Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. überarb. Aufl. Berlin, S. 400–410
- Diskowski, Detlef (im Erscheinen): Seiteneinstiege in die Ausbildung und in den Beruf. In: Förster, Charis/Hammes di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik: Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg/Basel/Wien
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Dräger, Klaus (2010): EU 2020 – realistischer als die Lissabon-Strategie? In: Kurswechsel 2, S. 82–86
- Dudek, Joanna/Gebrande, Johanna (2012): Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 19. München
- Ebert, Sigrid (2010): Die Kita als Ausbildungsort. In: dies. (Hrsg.): Die Kita als lernende Organisation. Ein Sonderheft der Fachzeitschrift kindergarten heute. Freiburg, S. 50–63
- Ebert, Sigrid (2013): Der Deutsche Qualifikationsrahmen setzt neue Akzente im System der Aus- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. In: Focali, Ergin/Kimmerle, Christoph/Naumann, Gabriela (Hrsg.): Zukunft Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung. Berlin, S. 221–230
- Ebert, Sigrid (im Erscheinen): Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorin am Lernort Praxis. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF (23.04.2014)
- Europäische Union (2006): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/;ELX_SESSIONID=6b1qThxpnYC3pspXdzHWnh6J0DnK5Wq3CY7QZG8YHyKdJLhL5G4Kl-1392697299?uri=CELEX:32006H0962 (18.06.2014)
- Expertenarbeitsgruppe (2014): Empfehlungen der Expertenarbeitsgruppe zur Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) an den Arbeitskreis „Deutscher Qualifikationsrahmen“. Unveröffentlichtes Manuskript
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Flachmeyer, Marcus/Harhues, Ortrud/Honauer, Heike/Schulte Hemming, Andreas (Hrsg.) (2010): Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informeller erworbener Kompetenzen. Münster/New York/München/Berlin
- Flämig, Katja (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 7. München
- Frank, Irmgard (2012): Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit.

- In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41, H. 4, S. 49–52
- Freitag, Walburga Katharina (2013): Modularisierung der fachschulischen Qualifizierung. Chancen und Grenzen der Etablierung von Anrechnungsverfahren auf Hochschulstudiengänge. In Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Hundertmark, Maren (Hrsg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden, S. 195–219
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Röser, Claudia (2013): Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS). Ein Modellprojekt zur Anrechnung außerschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium der Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 5. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 128–153
- Funk, Eberhard (2013): Die Integration eines europäischen Konzepts. Idee, Umsetzung und Potenziale des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München, S. 153–169
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbilderinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 31–53
- Gebrande, Johanna (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 17. München
- Geldemann, Brigitte/Seidel, Sabine/Severing, Eckart (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld
- Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege–Studienzufriedenheit–Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 5. München
- Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim/Basel
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg. Beiheft, S. 268–288
- Hippel, Aiga von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg. Beiheft, S. 248–267
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 3. München
- Hofer, Bettina/Schroll-Decker, Irmgard (2005): Anmerkungen zum „Privatvergnügen“ Praxisanleitung. In: KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leiter/innen der Tageseinrichtungen für Kinder, Ausgabe Bayern 2005, Jg. 17, H. 7/8, S. 155–159
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Expertisen, Band 1. München
- Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckehard (Hrsg.) (2008): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung Band 26. Berlin
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung

- von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Umlaufbeschluss vom 14. Dezember 2010. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (03.05.2014)
- Kaiser, Lena Sophie/Bloch, Bianca/Neuss, Norbert (im Erscheinen): Der Theorie- und Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik. Heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Studiengangsmodelle. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Frühpädagogik – Ausbildung, Praxis und Weiterbildung. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/München
- Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/jmk_beschluss_lernort_praxis.pdf (29.03.2014)
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld
- Kruse, Elke (2012): Anrechnung beruflicher Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf ein Hochschulstudium. Konzepte – Erfahrungen – Prozesse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 28. München
- Kuhlenkamp, Detlef (2010): Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster/New York/München/Berlin
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Cambridge
- Ledig, Michael (2010): Auswertung der Schulleiterinterviews zum Thema „Persönlichkeitsentwicklung“. Unveröffentlichtes Manuskript
- Leu, Hans Rudolf (2006): Lernen zwischen Anleitung und Selbstbildung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 10, S. 4–8
- Leu, Hans Rudolf (2013): Vertikale Durchlässigkeit im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen aus empirischer Sicht. Forschungsergebnisse der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). In: Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Hundertmark, Maren (Hrsg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden, S. 45–64
- Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.) (2013): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. 2. Aufl. München
- Leu, Hans Rudolf/Kalicki, Bernhard (2014): Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Weinheim, S. 197 f.
- Lohmann, Ingrid (2011): Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2011): Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, H. 42, 22. Jg., S. 41–54
- 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
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7. Jg., S. 36–43
- Mey, Günter/Schmitt, Annette/Schwentenius, Anja/Wolf, Steffi/Kraft, Manuela (2012): „Ich denk, das sind auch so kleine Lernsituationen, die die Kinder so im täglichen Leben mitkriegen“ – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsprozesse in der Kita aus der Sicht von Erzieherinnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen. Materialien zur Frühpädagogik Band 10. Freiburg, S. 155–183
- Müller, Gaby/Zipperle, Mirjana (2011): Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren,

- Diagnostizieren. Materialien zur Frühpädagogik Band 9. Freiburg, S. 121–150
- Müller-Neuendorf, Manfred (2013): Die Relativierung eines Paradigmas. Wie die Neuformatierung der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft zur Aufwertung der Fachschulen führt. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München, S. 173–185
- Nehls, Hermann (2012): Die Arbeitnehmer und der Europäische Qualifikationsrahmen. In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hrsg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQF? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld, S. 23–33
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra, H. 5/6, S. 20–22
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (im Erscheinen): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Frühpädagogik – Ausbildung, Praxis und Weiterbildung. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/München
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011a): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, H. 0, S. 22–30
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2012): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München
- Neuß, Norbert (2013): Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 1, S. 22–25
- Oberhuemer, Pamela (2010): Weiterlernen als Leitkonzept. In: Ebert, Sigrid (Hrsg.): Die Kita als lernende Organisation. Ein Sonderheft der Fachzeitschrift kindergarten heute. Freiburg, S. 42–49
- Oberhuemer, Pamela (2012): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 17. München
- Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.html (18.06.2014)
- Papousek, Mechthild (2013): Zusammenarbeit mit Familien in belasteten Situationen. In: Leu, Hans Rudolf/von Behr, Anna (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. 2. Aufl. München, S. 122–135
- Prinz, Tina/Teuscher, Lucia/Wünsche, Michael (2014): Praxisanleitung in Kindertageseinrichtungen. Gesetzliche Grundlagen – institutionelle Rahmenbedingungen – fachliche Anforderungen. Unveröffentlichtes Manuskript
- Prott, Roger (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, S. 209–230
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, S. 276–302
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Debatte. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 4. München, S. 95–109
- Rauner, Felix (2007): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 40 (1), S. 57–72
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauer, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Band 6 der vom Bun-

- desministerium für Forschung und Bildung herausgegebenen Reihe „Bildungsreform“. Berlin
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2003): Konzept zur Beschreibung und Begründung von Kompetenzen im Bildungsbereich. Einige analytische Überlegungen zu deren Bedeutung und „Gebrauchswert“ für die schweizerischen Universitäten. static.uni-graz.at/fileadmin/lehre/studienservices/Curriculaentwicklung/Rektorenkonferenz_Schweiz.doc (30.04.2014)
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart
- Roth, Heinrich (1971): Entwicklung und Erziehung. Hannover
- Rudolph, Brigitte (2010): Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 2. München
- Schöler, Hermann/Brombacher, Birgit/Greiner, Helmut (o.J.): Frühe Bildung: Studienerwartungen und berufliche Stellung nach Abschluss des Studiums – eine längsschnittliche Betrachtung. www.kindergartenpaedagogik.de/2265.pdf (02.05.2014)
- Schulz, Marc/Cloos, Peter (2011): Die „Entdeckung“ kindlicher Bildungsprozesse. Ethnographische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Materialien zur Frühpädagogik Band 9. Freiburg, S. 91–120
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss vom 28.06.2002. Bonn
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2009): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 09.10.2009. Bonn
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2010): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 03.03.2010. Bonn
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Bonn
- Sloane, Peter F. E./Gössling, Bernd (2012): Zur Entkopplung von Input-Faktoren und Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen. Eine gesellschafts- und diskurstheoretische Analyse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 3, S. 329–361
- Spöttl, Georg (2012): Fragen an den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“. In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hrsg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQF? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld, S. 79–89
- Stieve, Claus (2013): Mehr Mut zur akademischen Professionalisierung. Ein Plädoyer für neue Anstrengungen beim Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. München, S. 187–199
- Stieve, Claus/Kägi, Sylvia (2012): Gleicher Level für Fachschulausbildung und Studium? Der DQR und Rückschritte in der Professionalisierung der „Pädagogik der Kindheit“. In: Frühe Bildung 1, H. 3, S. 159–162
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 2, S. 206–222
- Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in

sozialpädagogischen Handlungsfeldern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., Beiheft 57, S. 104–121
Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim u.a. (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Berlin

Tippelt, Rudolf (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen und European Qualifications Framework – die Perspektive der Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft 41, S. 113–118

Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung (2009): Stellungnahme der Weiterbildung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Bonn
Vogelfänger, Sabine (2010): Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 4. München

Zum Autor



Dr. Hans Rudolf Leu

hat in Bern, Freiburg im Breisgau (M.A.) und München (Dr. phil.) Soziologie, Psychologie, Pädagogik und Finanzwissenschaft studiert. Er war viele Jahre am *Deutschen Jugendinstitut* (DJI) in München tätig und hat dort von 1997 bis 2011 die Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ geleitet. Schwerpunkte seiner Arbeit waren in dieser Zeit neben Beiträgen zur Kindheitsforschung die Praxisentwicklung zur frühpädagogischen Förderung von Bildungsprozessen und die Bildungsberichterstattung zum Lernen vor und neben der Schule. Außerdem war er als wissenschaftlicher Leiter maßgeblich an der Konzipierung und Entwicklung der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) beteiligt. Über mehrere Jahre war er stellvertretender Vorsitzender des *Pestalozzi Fröbel Verbandes e.V.*

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

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

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 Praxismaterial 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 39: Petra Strehmel/Daniela Ulber: Leitung von Kindertageseinrichtungen	 Band 21: Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“	 Band 7: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen	 Band 5: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)
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 36: Donja Amirpur: Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik Band 35: Lotte Rose/Friederike Stibane: Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas	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 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren	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

Kompetenzen, die in der Weiterbildung, in der Praxis oder jenseits der Arbeit erworben werden, spielen bei der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte eine große Rolle. Doch hinsichtlich der Erfassung und Validierung dieser non-formal und informell erworbenen Kompetenzen sind insbesondere vor dem Hintergrund des *Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (DQR) noch viele Fragen ungeklärt: An welchen Orten lernen Kita-Fachkräfte non-formal und informell? Wie kann dieses Lernen unterstützt, und wie können die so erlangten Kompetenzen überprüft werden? Hans Rudolf Leu zeichnet zunächst die Entwicklung der Kompetenzorientierung nach, um im Anschluss diesen Fragen nachzugehen.